

# VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria



La **opción** por la **interdisciplinariedad**.  
El **estudiante** como **protagonista**.

SIMPOSIO AUTOORGANIZADO

4, 5 y 6 de  
**noviembre**  
**2010** LIMA - PERÚ



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD**  
**CATÓLICA**  
DEL PERÚ

[www.pucp.edu.pe/vicidu](http://www.pucp.edu.pe/vicidu)

# SIMPOSIO AUTOORGANIZADO

## LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ESPACIO DE INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y DE APORTES INTERDISCIPLINARIOS

### PRESENTACIÓN DEL SIMPOSIO

Dra. Liliana SANJURJO

(Coordinadora)

Escuela de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario

Argentina

### Resumen

*Este Simposio persigue como objetivos actualizar el estado del desarrollo de investigaciones sobre el tema, profundizar e integrar diversas perspectivas acerca de la formación docente, comentar experiencias formativas y coordinar posibles actividades de investigación y de intervención. Consideramos interesante abordar en el Congreso la problemática de la formación en la práctica docente, por cuanto dicha formación se constituye necesariamente en un espacio integrador e interdisciplinario. Participan del mismo, profesores dedicados a la formación docente de diversas universidades de España, Perú y Argentina que abordarán la problemática de la formación docente, tanto inicial como continua. Articulan las distintas ponencias fundamentos teóricos compartidos que se explicitan en esta introducción, la que se constituye en el encuadre teórico y metodológico del simposio. Los aportes de los enfoques hermenéutico-reflexivos y críticos han permitido superar los enfoques tecnicistas. Desde la racionalidad práctica, la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales. Desde los enfoques críticos, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos y que persiguen, además de la comprensión y la interpretación, la transformación social.*

**Palabras clave:** *formación docente, enfoque práctico, crítico, “habitus”, reflexión, tradiciones, conocimiento profesional.*

### 1. Introducción

Este Simposio persigue como objetivos actualizar el estado del desarrollo de investigaciones sobre el tema, profundizar e integrar diversas perspectivas acerca de la formación docente, comentar experiencias formativas y coordinar posibles actividades de investigación y de intervención. Consideramos interesante abordar en el Congreso la problemática de la formación en la práctica docente, por cuanto dicha formación se constituye necesariamente en un espacio integrador de contenidos abordados en diversas disciplinas y por lo tanto tendiente siempre a un trabajo interdisciplinario.

El interés teórico por la formación docente es relativamente reciente, por cuanto históricamente podemos situar una preocupación política en el origen mismo de la docencia, centrada en cómo reclutar y normar la profesión. A mediados del siglo pasado y por influencia de las corrientes tecnicistas, la preocupación se centró fundamentalmente en el hacer, en la práctica entendida como la reproducción de modelos internalizados acríticamente. Recién en las últimas décadas se ha producido un amplio desarrollo de teorías e investigaciones acerca de cómo nos formamos para el trabajo docente, dando lugar a diversas preocupaciones epistemológicas, pedagógicas y políticas acerca de dicha formación y a posibles alternativas de formación.

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje de una práctica, por más compleja que sea, se podía realizar a través de la imitación de aquellos experimentados en la misma. El avance de los conocimientos teóricos y la mayor comprensión de los problemas que el ejercicio de una práctica puede presentar, dieron lugar a una preocupación por la formación teórica necesaria para diversos desempeños. Se generalizó, entonces, la convicción de que era ineludible una formación teórica previa al aprendizaje de una práctica y que algunos ejercicios prácticos deberían llevarse a cabo como cierre final de esa formación.

Lo que llamaremos aquí genéricamente “enfoque tradicional” de la formación en la práctica – incluyendo en él tanto el enfoque tradicional propiamente dicho como el tecnocrático– suponía que era necesario y suficiente que un futuro práctico aprendiera primero todos los conocimientos que fundamentan una práctica y que después realizara el ejercicio supervisado de la misma. Allí debería demostrar la aplicación más o menos experta de los aprendizajes previos para luego poder asumir un trabajo.

Subyace a esta manera de entender la práctica la concepción de que la teoría informa a la práctica, de que la formación en ésta se produce por simple inmersión y como aplicación de la teoría. Subyace también una concepción del práctico como técnico u operario que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos, así como la idea de que hay una sola manera de hacerlo y que la misma no está atravesada por la subjetividad de quien realiza las acciones. Además de la negación de la dimensión subjetiva, es decir, del peso que tienen las creencias, valores, supuestos, este enfoque desconoce que las prácticas son siempre sociales y contextualizadas. Es decir, que están siempre atravesadas por cuestiones ideológicas y que los problemas que se les presentan a los prácticos son siempre complejos, diversos e inciertos, por lo que requieren de soluciones singulares y creativas, además de fundamentadas.

Durante mucho tiempo, se comprobó la insuficiencia, a veces esterilidad, de ese enfoque formativo, atribuyéndose los problemas que presentaba a diversas causas, generalmente abordadas unilateralmente. Es así que algunos de estos enfoques, desde diversas perspectivas y concepciones, propusieron alternativas también parciales: intensificar el aprendizaje de los conocimientos teóricos, intensificar las experiencias prácticas, formar en múltiples técnicas, desarrollar diversos aspectos de la personalidad de los docentes o futuros docentes.

## 2. Encuadre teórico

Como ya señalamos, recién en las últimas tres décadas comienza un significativo desarrollo teórico y de programas de investigación, los cuales, partiendo del reconocimiento de que el práctico está implicado con las acciones que realiza, asumen que es imposible “actuar sin pensar”. El movimiento teórico-práctico preocupado por lo que se llamó en un primer momento “el pensamiento del profesor”, y luego “el conocimiento del profesor” –intentando superar un enfoque mentalista y tratando de objetivar una dimensión tan subjetiva y de difícil acceso–, abrió una nueva perspectiva para comprender las prácticas y, por ende, para orientar su formación. Movimiento que, a pesar de su relativo reciente desarrollo, hunde sus raíces en autores tales como Dewey (1989) y recupera algunas tradiciones, como la del escolanovismo, preocupadas por cómo formar a los docentes de tal manera que las teorías, producto de la actividad científica, impacten en las prácticas, y preocupadas asimismo por cómo recuperar las buenas prácticas para que sean objeto de reflexión y socialización.

Esa larga historia, resumida muy brevemente en la introducción, ha dado lugar a diversas maneras de concebir la práctica, algunas de las cuales se han transformado en fuertes tradiciones (normalismo, academicismo, tecnicismo, modelo artesanal).

A pesar de que tanto los aportes teóricos y los resultados de investigaciones, como así también muchas evidencias prácticas, las contradicen, las tradiciones subsisten como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones”. [1]

La tradición normalizadora-disciplinadora se construyó en el origen mismo del sistema formador. Con ella se busca formar el “buen maestro”, entendiendo por tal a un docente civilizador, que

asume como propio el discurso prescriptivo necesario para dar consenso al modelo liberal, homogeneizar ideológicamente y disciplinar conductas, como modo ineludible de lograr el orden indispensable para el progreso. Un docente encargado de formar al ciudadano, normalizar los elementos “disolventes”, resultado de las migraciones externas e internas, negando todas las culturas diferentes a la escolar. La función de la escuela está centrada en la transmisión de valores y pautas de comportamiento, más que en la transmisión del contenido científico. [2]

La filosofía positivista y el espiritualismo están en la base de esta tradición y, aunque otras tradiciones hayan hecho caer las utopías normalizadoras y los docentes pongan ahora más énfasis en lo afectivo que en el disciplinamiento o en la eficiencia, se trata de una tradición todavía presente, tanto en las instituciones formadoras como en las prácticas profesionales.

La tradición académica pone el acento en el “docente enseñante”, el que sabe su materia, negando la necesidad de formación pedagógica. Se trata de una tradición habitual en el nivel superior y, en parte, también en la escuela media, pues este enfoque ha sido dominante en los dos niveles.

Pérez Gómez distingue dos enfoques dentro de esta tradición: el enciclopédico y el comprensivo. En el primero predomina una concepción de enseñanza como transmisión de informaciones, como acumulación de conocimientos. “Dentro de este enfoque se confunde al docente con el especialista en las diferentes disciplinas, no se distingue con claridad entre el saber y el saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica en la propia disciplina cuanto a la formación pedagógica del docente. El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas”. [3] Se espera que el docente “posea” el conocimiento, sin necesidad de comprender el proceso de producción del mismo. Se organiza la clase desde una lógica didáctica homogénea: la exposición.

El enfoque comprensivo constituye un modelo superador respecto del anterior: aún sosteniendo la importancia de la formación disciplinar, sin concedérsela a la formación pedagógica, a diferencia del enfoque enciclopédico enfatiza la necesidad de que el profesor maneje relacionalmente los contenidos de su disciplina, se apropie de los procesos de producción de los mismos y busque el aprendizaje comprensivo por parte del alumno. Por ello se pone énfasis en la formación epistemológica en la propia disciplina y en la enseñanza comprensiva de la misma. Esta concepción tiene plena vigencia en la actualidad en las discusiones acerca de la tensión entre didáctica general y didácticas específicas.

Con excepción del enfoque comprensivo descrito por Pérez Gómez, podríamos afirmar que subyace a la tradición académica una concepción positivista de la ciencia y una desvalorización de la formación pedagógica, a veces extensiva a la práctica docente. Una de las contradicciones de este enfoque es que enfatiza por un lado la formación científica del docente en el contenido a enseñar, postulando por otro una formación artesanal en lo pedagógico.

La tradición eficientista busca formar el “docente técnico”. Esta corriente se generó en la década del '60 y atravesó las prácticas docentes, con alto impacto durante todas estas décadas. Se sustenta en la filosofía positivista, en el desarrollismo en lo político y económico, en el conductismo psicológico, actualizado en los últimos años por los modelos cognitivos informacionales, en el tecnicismo pedagógico, en la concepción que traslada los parámetros económicos al ámbito de lo pedagógico. Organiza la escuela teniendo en cuenta el modelo taylorista, busca el progreso a través de la planificación y la técnica.

El modelo tecnocrático organiza la formación en función de resultados observables y medibles. Se pretende garantizar el aprendizaje de competencias referidas a conocimientos, habilidades, comportamientos, a través de adiestramientos sistemáticos y controles periódicos. La actividad profesional docente se ajusta a una lógica externa y “los contenidos de la formación y sus objetivos son predeterminados por el que concibe la formación, y son más o menos adaptados para el formador, aunque las ‘formas’ no tengan nada que ver con sus determinaciones”. [4]

Como señala Pérez Gómez, la racionalidad técnica surge como intento de superación del oscurantismo teórico de los enfoques tradicional, artesanal y academicista, pero cada vez se reconoce más su incapacidad para dar cuenta de una práctica caracterizada por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad, la imprevisibilidad y los conflictos de valores. Reducir la mirada a lo meramente técnico es la limitación más destacable. “La definición de metas

y objetivos es un problema ético-político, nunca meramente técnico. En la práctica del aula, la selección de los contenidos, la definición de los métodos, los modos de organización del espacio, del tiempo y de los alumnos/as, así como la decisión sobre las formas de evaluación, son siempre, en alguna medida, decisiones también ético-políticas y no meramente técnicas”. [5]

El enfoque práctico-artesanal o la concepción tradicional del oficio, considera a la enseñanza como una tarea que se aprende practicándola al lado de un experto hasta llegar al trabajo autónomo. No se necesita de una preparación previa especial, ni de teorías que le den apoyatura. Se trata de un enfoque altamente reproductor de las prácticas, pero aún hoy muy vigente en el pensamiento de los docentes y en las instituciones formadoras.

Pérez Gómez ubica esta tradición, dentro de un enfoque tradicional. De este modo la práctica docente se adquiere como sabiduría profesional, transmitida de generación en generación, como un conocimiento no verbalizable ni organizado teóricamente, aprendido durante la socialización profesional. Se trata de una cultura profesional no reflexiva, intuitiva y rutinizada. Promueve modelos desprofesionalizantes de prácticas docentes, basadas en el sentido común.

Tanto el enfoque práctico o hermenéutico-reflexivo como el crítico surgen en oposición a la manera tradicional y tecnocrática de entender la práctica y de orientar su aprendizaje. “Los posicionamientos interpretativos y críticos apoyados en una metodología cualitativa (peso de los contextos sociales, valor de los significados de los protagonistas -dar voz a los profesores-, la narrativa como herramienta para la construcción de los discursos, la llamada de atención hacia una práctica histórica y socialmente determinada...) contribuyen a configurar con fuerza otros enfoques de construcción del conocimiento en la enseñanza”. [6]

Desde el enfoque práctico, se pone énfasis en la interpretación, en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos, quienes si se reconocen en esa interpretación podrán modificarlas. Además, en la importancia de comprender esas acciones dentro de un contexto y tratar de percibir la estructura de inteligibilidad que poseen.

Desde la racionalidad práctica, la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.

Esta manera de entender la práctica implica, entonces, una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional. Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre la misma y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia. Los conceptos de Schön [7] de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de reflexión, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados.

Surgen a partir de estos aportes diversos conceptos que permiten explicar este tipo de conocimiento: conocimiento práctico, personal, situado, relacional. Entendemos por conocimiento práctico “aquel que los profesores extraen de sus situaciones de aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo”. [8]

Al respecto resulta también esclarecedora la distinción que realiza Perrenoud [9] entre saberes prácticos, en el sentido que ya explicitamos más arriba, y saberes de referencia. Distinción útil aún con los reparos que manifiesta el mismo autor con la intención de mostrar las dificultades de conceptualizar distintos aspectos de un proceso que en la práctica se encuentran estrechamente articulados.

Para Perrenoud no se trata de una oposición entre dos tipos de saberes. Los saberes de referencia desbordan los saberes a enseñar y su transposición. Ellos involucran otros saberes, que provienen de la didáctica, pero también de la psicología, de la sociología y de otras ciencias humanas. Una parte de estos saberes son declarativos: las teorías del aprendizaje, de la relación, de la motivación, de la memoria, de la evaluación, pero en la práctica pueden constituirse bastante rápidamente en un saber procedimental, transformándose en reglas de acción. Para este autor, en los dominios en los que hay que manejar experticia, no se deben minimizar ni los saberes declarativos o teóricos, ni los saberes procedimentales o prácticos.

Se reconoce, desde allí, la importancia de la reflexión entendida como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y conclusiones a las que tiende” [10]. Puede incluir una o varias dimensiones, es posible reflexionar sobre supuestos y creencias, sobre el contenido a enseñar, sobre las concepciones internalizadas acerca del aprendizaje y de la enseñanza, sobre las problemáticas institucionales en las que se llevan a cabo las prácticas, sobre el contexto socio-político y cultural que las condiciona, entre otras cuestiones.

Los contenidos de la reflexión deberían referirse a múltiples dimensiones: personal, áulica, contenidos, aspectos técnicos de la profesión, institucional, social; pero, fundamentalmente, el núcleo fuerte es siempre crear y recrear el sentido de nuestras prácticas enmarcadas en un contexto, el sentido del trabajo, de la escuela, en definitiva de la vida misma. Formarse en una práctica reflexiva en el sentido explicitado supone un grado importante tanto de conciencia profesional como de conciencia político-social, porque se trata no sólo de mejorar los aspectos técnicos de nuestra tarea, sino de asumir una responsabilidad política y ética ante una práctica social.

La reflexión supone “la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis”. [11]

En síntesis, entendemos al proceso reflexivo como aquel que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos. [12]

Todos estos aportes han permitido clarificar cómo se llevan a cabo los procesos a través de los cuales el docente va construyendo su conocimiento profesional sobre su trabajo. Entendemos por conocimiento profesional “el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica, una y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional. [13]

Por su parte, los enfoques críticos han permitido superar los riesgos psicologistas de algunos aportes que desde la racionalidad práctica, desde una posición ingenua, analizan cómo piensan y cómo actúan los docentes sin tener en cuenta el contexto, las condiciones y los intereses antagónicos que se ponen en juego. Una perspectiva crítica supone reconocer las complejas articulaciones entre contexto, pensamiento, acción, intereses.

La teoría crítica articula la reflexión a los problemas de valores e intereses sociales. Intenta recuperar lo práctico de la esfera de lo meramente técnico, supone la posibilidad crítica, creativa y valorativa de la razón. Desde la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. Su articulación es dialéctica: la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de ésta. La articulación teoría-práctica no sólo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitarán la acción para el cambio.

El concepto de praxis aportado por Freire [14] hace referencia a la articulación indicotomizable entre teoría y práctica, entre reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Si bien es claro que para Paulo Freire la reflexión apunta a conocer, darse cuenta de las relaciones entre el hombre y el mundo, relaciones ocultas para la conciencia mágica, para la conciencia ingenua, ese darse cuenta implica también el tomar conciencia acerca de la propia subjetividad, acerca de las posibilidades de reflexionar críticamente sobre el mundo y actuar para transformarlo.

El enfoque crítico es heredero de los aportes de Bourdieu [15], para quien las prácticas se llevan a cabo en espacios históricamente constituidos, respondiendo a intereses específicos. Articulando los aportes del enfoque hermenéutico-reflexivo y del crítico, podemos señalar que la reflexión es condición necesaria pero no suficiente para la mejora de la práctica docente.

Dado que las prácticas se llevan a cabo en contextos complejos, no es posible abordarlas desde una mirada simplificadora. No es posible tampoco “recetar” desde afuera cómo asumirlas. Es necesario generar las condiciones para que el práctico desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo. El desafío de la formación consiste, entonces, en la posibilidad de superar saberes fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas.

Abocarnos a la tarea teórico-práctica de comprender más acerca de las prácticas para mejorarlas supone el convencimiento de que es posible desarrollar una praxis que intente resolver los problemas que la realidad cotidiana nos presenta, retomando los aportes de las teorías construidas socialmente y asumiéndonos como prácticos intelectuales capaces de elaborar nuevas construcciones.

Complejidad, criticidad y reflexión se tocan inexorablemente. “El practicante reflexivo nada en la *complejidad* ‘como un pez en el agua’, o por lo menos sin resistencia ni nostalgia incurable del tiempo en el que todo era blanco o negro”. [16] Un nuevo enfoque acerca de la práctica y de su articulación con la teoría supone volver a mirar la formación docente con los “lentes epistémicos de la complejidad”. [17]

Sostener que las prácticas docentes son sociales y contextualizadas supone reconocer que pueden ser modificadas. Ello requerirá, de parte de los docentes, una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, pero además, el desarrollo y el ejercicio de capacidades que permitan pensar sobre lo que se piensa, argumentar, buscar explicaciones y relaciones. Como así también, una actitud abierta para poder repensar tanto su propia práctica como las instituciones y el sistema social en el que la misma se desarrolla. Por ello, es importante, entre otras cosas, tanto el retrabajo con las trayectorias individuales como con la historia de la constitución de la docencia como trabajo específico y contextualizado.

Por otra parte, la socialización de la reflexión, el reconocimiento de la complejidad de dicho proceso y de los atravesamientos ideológicos de las teorías y de las prácticas puede resguardarnos de posturas individualistas y simplificadas, permitiéndonos superar una posible excesiva ilusión acerca del poder de la reflexión.

Para que la reflexión contribuya a la modificación de los “gajes” del oficio, no debe ser espontánea o esporádica. Para que tenga impacto, tanto en los cambios individuales como sociales, es necesario que se internalice como un hábito profesional. Para ello, se hace indispensable que se forme a los docentes, desde el inicio de la formación, en el ejercicio de la reflexión. Pero, además, que se trabaje sobre los colectivos docentes, ya que, como señala Perrenoud [18], los hábitos son construcciones personales, realizadas en contextos específicos.

Comprender la complejidad del proceso de construcción subjetiva y social del trabajo docente, los impactos formativos, las dimensiones no racionales de nuestras prácticas hace necesario recuperar el concepto de “*habitus*” profesional, entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas. Son organizadores de la acción, lo que controla la acción pedagógica a través de diversos mecanismos. El *habitus* da cuenta de esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional. Estos esquemas se caracterizan porque no son fácilmente verbalizables, pueden estar en la base de la actuación de manera inconsciente, tienen una propiedad selectiva, se expresan con una relativa certeza en sus afirmaciones, son económicos y poco complejos y son resistentes a los cambios.

Bourdieu entiende el *habitus* como la gramática generativa de las prácticas, como el sistema de disposiciones duraderas, producto de todas las experiencias pasadas, que se pueden transponer analógicamente para resolver otros problemas y asumir tareas enormemente diferenciadas, ya que constituyen una matriz de percepciones, apreciaciones, acciones.

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para

nada el producto de la obediencia a reglas, y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta”. [19]

La revisión del *habitus* requiere de procesos reflexivos y la reflexión supone un trabajo sobre uno mismo, ya que “el instrumento principal de la práctica pedagógica no son los manuales, el programa o las tecnologías, sino el propio enseñante, su capacidad de comunicar, de dar sentido, de hacer trabajar, de crear sinergias entre los alumnos, de relacionar los conocimientos o de regular los aprendizajes individualizados”. [20] Ni el *habitus* ni la actitud reflexiva se construyen en solitario y espontáneamente. Si bien tiene en cada sujeto aspectos singulares se inscribe en la historia de toda la generación a la que se pertenece y en la cultura de la que se forma parte.

Dada la complejidad de las prácticas, de la construcción del *habitus* y del proceso de su modificación es que la reflexión, tal como señala el autor, debe ser tan plural como lo son los prácticos y las situaciones e incidentes que se les presentan. Y la tarea formativa debe tender a pasar de la reflexión ocasional a la práctica reflexiva, y de ésta al trabajo sobre el *habitus*. Ello no supone un trabajo clínico psicoanalítico, pero en muchos momentos es necesario el análisis del pensamiento prerreflexionado y del inconsciente práctico. [21] Se trata de un trabajo cognitivo a la vez que político, no de terapia.

La necesidad de reflexión, de intervenciones deliberadas, contextualizadas y fundamentadas en conocimientos teóricos, hace posible considerar las prácticas docentes como prácticas profesionales. Pues a diferencia de otras, requieren de parte del práctico una preparación formal y sistemática, tanto teórica como práctica, pero a la vez un alto grado de autonomía y de compromiso para tomar decisiones contextualizadas, respondiendo a finalidades y valores acerca de los cuales no sólo debe estar informado, sino que es necesario que participe en su construcción.

Conscientes de las múltiples críticas de las que ha sido objeto el concepto de “profesionalización” [22], enrarecido por el vaciamiento producido por el uso y abuso que ha hecho el neoliberalismo del mismo, creemos que es posible y necesario recuperarlo y resignificarlo a la luz de otras posturas. Se trata de un concepto potente, que permite delimitar las características de algunas prácticas y diferenciarlas de otras, sin necesidad de establecer una escala de valoraciones entre ellas.

Entendemos que un docente profesional es responsable de los resultados que dependen de su acción, tanto de los impactos individuales como sociales de su práctica. Pero que, además, puede superar posiciones ingenuas, lo que le permite comprender qué otros factores intervienen y atraviesan las prácticas pedagógicas, comprometiéndose en la denuncia de aquellos que obturan que la educación sea un bien para todos.

Por ello, cuando hablamos de conocimiento profesional hacemos referencia a algo más que la competencia técnica, diferenciándolo del trabajo que lleva a cabo un operario. Nos referimos a la necesaria formación teórica, conceptual, filosófica, cultural y política, formación que excede las visiones tecnocráticas de las profesiones. Al respecto, nos proponemos difundir, a través del Simposio, estudios y experiencias realizadas en diversas universidades, para que sean disparadoras de discusión y aportes a la problemática de la formación docente.

### **3. Encuadre metodológico del simposio**

La dinámica a desarrollar consistirá en un breve desarrollo de los expositores de aproximadamente diez minutos cada uno, seguido de preguntas, comentarios y debates entre los integrantes del simposio, para dar lugar luego a preguntas y comentarios abiertos a los asistentes. Finalmente intentaremos que el encuentro posibilite elaborar algunas conclusiones que nos permitan establecer posibles acuerdos de intercambios.

Participan del Simposio profesores dedicados a la formación docente, de diversas Universidades de España, Perú y Argentina que abordarán la problemática de la formación docente, tanto inicial como durante el proceso de desarrollo profesional. Articulan las distintas ponencias fundamentos teóricos compartidos que se explicitaron en este encuadre.

Serán objeto de tratamiento en este Simposio los siguientes trabajos:



- Dispositivos para la formación en la práctica profesional docente. Prof. Alicia Caporossi de la Universidad Nacional de Rosario- Argentina.
- Experiencias de formación docente del Profesorado Universitario. Prof. Victoria Landa Fitzgerald de la Pontificia Universidad Católica- Perú.
- El conocimiento profesional docente durante la inserción laboral. Prof. Ana María Hernández de la Universidad Nacional de Rosario- Argentina.
- Dispositivos de formación: Reconstrucción crítica de la profesión. Profesoras Amalia Beatriz Martínez y María Graciela Fernández de la Universidad Nacional del Nordeste- Argentina.
- Concepciones de conocimiento en carreras de formación docente. Profesoras María Teresa Alcalá y Patricia Belén Demuth de la Universidad Nacional del Nordeste- Argentina.
- Aprendizaje en el practicum: oportunidades para una formación profesionalizadora. Prof. Mercedes González Sanmamed de la Universidad de A Coruña- España.
- El practicum en la formación por competencias. Prof. Eduardo José Fuentes Abeledo de la Universidad de Santiago de Compostela- España.

#### 4. Referencias

- [1] DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós, 1995, pp. 20.
- [2] SANJURJO, L. *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Homo Sapiens, 2002.
- [3] GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1995, pp. 400
- [4] FERRY, G. *El trayecto de la formación*. México: Paidós, 1990, pp. 71.
- [5] PÉREZ GÓMEZ, A. en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1995, pp. 408
- [6] MONTERO, L. *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens, 2001, pp. 145.
- [7] SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.
- [8] MONTERO, L. *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens, 2001, pp. 159.
- [9] PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2006.
- [10] DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós, 1989, pp. 25.
- [11] PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2006, pp. 110.
- [12] SANJURJO, L, CAPOROSI, A; HERNÁNDEZ, A.M; ALFONSO, I; FORESI, M.F; ESPAÑA, A. *Los dispositivos de La formación en las prácticas*. Rosario: Homo Sapiens, 2009.
- [13] MONTERO, L. *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens, 2001, pp. 203.
- [14] FREIRE, P. *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. Montevideo, 1970.
- [15] BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1991.
- [16] PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2006, pp. 60.
- [17] MONTERO, L. *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens, 2001, pp. 12.
- [18] PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2006.
- [19] BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus. Madrid, 1991, pp. 88, 89.

- [20] PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2006, pp.109.
- [21] PIAGET, J. (1990) *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel. Barcelona, 1990.
- [22] CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

# DISPOSITIVOS PARA LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

Alicia CAPOROSI

Escuela de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario

Argentina

## Resumen

*La formación en las prácticas reflexivas es prioritaria durante todo el proceso formativo. Abordamos los dispositivos de tal manera que los aportes teóricos que se consideran valiosos permitan revisar los modelos acríticos de hacer docencia, internalizados en la propia trayectoria o construidos socialmente. Nos detenemos en los dispositivos que pueden favorecer ese análisis y el aprendizaje de una actitud reflexiva que posibilite un ejercicio permanente de revisión, de apertura. Entendemos a los dispositivos como aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas. Para diseñar dispositivos que favorezcan la formación en las prácticas, necesitamos, en primer lugar, comprender más acerca de las mismas y de cómo se produce ese conocimiento que permite a los docentes tomar decisiones en situaciones siempre singulares, inciertas y complejas. En segundo lugar, que es posible socializar cuestiones acerca de esos dispositivos y, por último, que es necesaria la reconstrucción contextualizada de los mismos. Los dispositivos de formación en la práctica reflexiva que trabajamos son: la investigación cualitativa, el taller, la narrativa, el ateneo, las tecnologías de la información y de la comunicación. También abordamos la función que desempeñan los co-formadores.*

**Palabras Clave:** *Formación profesional, dispositivos, análisis, reflexión, comprensión, articulación teoría práctica, co-formadores.*

## 1. Introducción

En el presente trabajo señalamos la importancia de la formación en las prácticas reflexivas durante todo el proceso de formación, tanto inicial como de desarrollo profesional. Abordamos específicamente el trabajo en los espacios de formación, de tal manera que los aportes teóricos que se consideran valiosos permitan revisar los modelos acríticos de hacer docencia, internalizados en la propia trayectoria o construidos socialmente. Nos detenemos especialmente en los dispositivos que pueden favorecer ese análisis, como así también el aprendizaje de una actitud reflexiva que posibilite un ejercicio permanente de compromiso, de revisión, de apertura.

Partimos de los presupuestos de que, para diseñar dispositivos que favorezcan la formación en las prácticas, necesitamos, en primer lugar, comprender más acerca de las mismas y de cómo se produce ese conocimiento que permite a los docentes tomar decisiones en situaciones siempre singulares, inciertas y complejas. En segundo lugar, que es posible socializar cuestiones acerca de esos dispositivos y, por último, que es necesaria la reconstrucción contextualizada de los mismos, lo que será facilitado por la comprensión señalada más arriba.

Consideramos, además, que los aportes de los enfoques acerca de la práctica que aquí abordamos pueden echar luz sobre el papel importante que los profesores desempeñan ante las reformas e innovaciones, y que, sin desconocer el peso de los condicionantes políticos, económicos y sociales, es posible comprender más acerca de cómo piensan y actúan los que enseñan favoreciendo los cambios que se produzcan en la dirección en la que decidan los actores implicados. [1]

Antes de abordar los dispositivos que consideramos imprescindibles, explicitamos qué entendemos por dispositivo. Son aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que

facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas.

Acordamos con el sentido en que lo trabajan Morin, Souto, Perrenoud, entendiéndolo como un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción. Es a la vez, un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no. [2]

Como señala Souto, se trata de un concepto prometedor, tanto desde el punto de vista instrumental como conceptual, ya que los dispositivos son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualmente y tienen un alto grado de maleabilidad que permiten adecuarlo permanentemente, lo que lo diferencia del método y de la técnica. Conceptualmente favorece la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y con la intervención. [3]

El dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo. Y además, persigue el objetivo de promover en otros la disposición, abre el juego de potencialidades creativas, tiene la intencionalidad de provocar cambios. Perrenoud se refiere en este sentido a los dispositivos susceptibles de favorecer la toma de conciencia y las transformaciones del habitus profesional. [4]

La necesidad de reflexión, de intervenciones deliberadas, contextualizadas y fundamentadas en conocimientos teóricos, hace posible considerar las prácticas docentes como prácticas profesionales. Pues a diferencia de otras, requieren de parte del práctico una preparación formal y sistemática, tanto teórica como práctica, pero a la vez un alto grado de autonomía y de compromiso para tomar decisiones contextualizadas, respondiendo a finalidades y valores acerca de los cuales no sólo debe estar informado, sino que es necesario que participe en su construcción.

## **2. Los dispositivos para la formación de la práctica reflexiva**

### **2.1 La investigación cualitativa**

Cuando hablamos de investigación nos remitimos a los verbos indagar, develar, contestar, interpretar una situación problemática con el objetivo de encontrar posibles respuestas generando nuevos conocimientos. Por ello proponemos como dispositivo de análisis de las prácticas y de formación en las mismas, un enfoque hermenéutico – interpretativo y crítico, considerando que posibilita develar y resolver problemas de la práctica, permitiéndonos realizar nuevas lecturas de su complejidad y comprender que, si bien no pueden tomarse como formas de validación de las construcciones teóricas, las prácticas están sustentadas en ellas con el propósito de mejorarlas y producir cambios.

La investigación cualitativa en educación se centra en la acción de los profesores y alumnos para la comprensión de su realidad, ya sea explorando los conceptos del sentido común o mediante estudios de casos, o utilizando y seleccionando instrumentos como la observación, la entrevista, el análisis de documentos, la encuesta, entre otros. Estos últimos constituyen técnicas valiosas para la interpretación de los significados de las situaciones y prácticas a investigar.

#### *2.1.1 La observación*

Ubicados en el enfoque cualitativo consideramos como un valioso dispositivo a la observación participante tanto durante la etapa de residencia docente en la formación inicial, cuando los estudiantes abordan el estudio en profundidad de una situación educativa, como en la realización de tesis, tesis o proyectos de investigación institucionales a partir de considerar una problemática dentro de la educación para investigarla.

En la observación participante se produce la interacción social entre el observador y los informantes en su contexto, mediante la cual se recogen datos de modo sistemáticos. Es por eso que el observador entra al campo, al escenario con interrogantes, objetivos amplios y un sustento teórico construido desde su propio recorrido académico.

Aebli identifica dos planos; uno inferior que denomina captación activa que es la percepción de datos a través de las sensaciones y un segundo plano, superior, de contemplación activa, donde el observador toma posesión del fenómeno o escenario, produciéndose una elaboración de la información, un proceso interpretativo de la experiencia, una acción constructiva. [5] En este

proceso de representación interna se produce la comprensión y reflexión de la situación u objeto observado desde los propios sustentos teóricos del observador. Se trata de deconstruir y construir tantas veces sea necesario el objeto de conocimiento, posibilitando una mirada profunda y sustanciosa que genere fiabilidad y validez interna de lo estudiado.

La observación incluye como instrumento importante: el estudio de caso. Stake lo define como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso particular. [7] El estudio de caso posibilita clarificar y dar solidez a las interpretaciones y a la producción de conocimientos.

### *2.1.2 La entrevista*

Señalamos distintas modalidades de la entrevista: entrevista estructurada o formal, entrevista no estructurada o informal, entrevista focalizada, entrevista no estructurada. Para la realización de la entrevista, más allá de sus modalidades debemos tener en cuenta: la preparación del protocolo de la entrevista, selección del o los entrevistados, concertación de la entrevista con anticipación, conocimiento previo del campo, contacto con los líderes, selección del lugar para celebrar la entrevista, preparación específica del entrevistador, selección de la forma de registrar la entrevista, anotación directa, anotación diferida, utilización de grabador.

La entrevista es un instrumento relevante cuando se la triangula con la observación porque se obtiene más información de los acontecimientos, sucesos o situaciones observadas para su interpretación. Bolívar sostiene que la entrevista biográfica narrativa tiene tres momentos: la realización y vivencia de la interacción entre entrevistador y entrevistado, donde además del propio discurso, se puede captar las actitudes, forma de ser, etc., la entrevista registrada y la entrevista transcrita que se convierte en texto.

La entrevista biográfica narrativa nos permite develar la biografía escolar y académica de un sujeto. Para lograr conocer y obtener datos a través de ésta podemos optar por realizar cuestionarios guías que nos permitan identificar los sucesos y acontecimientos de la vida, focalizando en profundidad el momento de la historia o biografía escolar, según los objetivos que nos propongamos. [8]

### *2.1.3 La encuesta*

La encuesta es una opción interesante y válida en el ámbito educativo porque puede ser utilizada para aplicar a grupos de alumnos o profesores con el objetivo de indagar sobre determinado problema o situación. Este instrumento permite llegar a un número importante de sujetos, además nos da un estudio descriptivo de la muestra o totalidad del grupo encuestado.

### *2.1.4 El análisis de documento*

Constituye un procedimiento valioso para confrontar con la observación. Estos documentos pueden ser registros, horarios, actas de reuniones, planificaciones, planes, diseños curriculares, fichas de los alumnos, manuales escolares, archivos, estadísticas, documentaciones ministeriales, cuadernos de los alumnos, diarios de clase, anecdotarios, libros de texto, así como otra documentación que se pueda encontrar en una institución.

La utilización de los diferentes procedimientos trabajados hace de la investigación educativa un dispositivo potente para la formación en educación. La investigación cualitativa contribuye a la construcción de conocimientos profesionales, tanto en la formación inicial como durante el proceso de desarrollo profesional. [9]

## **2.2 El taller**

El taller constituye un dispositivo provocador de cambios porque es una forma de trabajo que permite proponer acciones pedagógicas tendientes a lograr la circulación de significados diversos, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y específicamente la iniciación de procesos de reflexión. Es un espacio que está sostenido por el análisis crítico y reflexivo basado en diferentes marcos teóricos y a partir de situaciones prácticas concretas.

El taller se entiende como un espacio de comunicación pedagógica en el que permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos. Un dispositivo de formación en el que se integran diferentes estrategias para la enseñanza, con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales. El taller es un lugar de cogestión participativa. [10]

Al respecto Rodrigo Vera expresa que “las actividades de perfeccionamiento pueden constituirse en un factor significativo del cambio educacional en la medida en que éstas contribuyan a crear condiciones teóricas y prácticas para que el sector docente asuma una posición activa en el análisis crítico de su propia práctica y en la formulación e implementación de alternativas de acción.” [11]

Desde hace ya varias décadas están surgiendo estudios, investigaciones y/o propuestas de trabajo, con la intención de revertir la concepción de práctica docente sostenida por la perspectiva técnica y de construir nuevos conceptos tales como “enseñanza reflexiva”, “docente investigador”, “potenciación profesional del docente”. Entender la práctica docente como una práctica social es “pensar la práctica” no desde un pensar individual, sino un “pensar cooperativo”, de discusión solidaria, de interpretación, de búsqueda y construcción de significados, de encuentros. [12] De esta manera la práctica docente deja de ser la aplicación de una teoría para pasar a conformar un proceso de construcción reflexivo y metacognitivo, a partir de una relación continua con la teoría, en el cual la lectura de la práctica y la interacción paulatina con marcos teóricos juega un rol fundamental.

Por ello consideramos al taller como una propuesta pedagógica que promueve la creatividad tanto en los estudiantes como en los docentes, complejizando los procesos de razonamiento a partir de la participación activa en las diferentes actividades, de las intervenciones entre los compañeros, del trabajo cooperativo. El taller ofrece la oportunidad de construir vínculos, de comprometerse en distintas acciones, de elaborar proyectos comunes, de interactuar con otros, de escuchar distintos comentarios a los propios, posibilitando la modificación de marcos de referencia o construcción de nuevos conocimientos. Con el trabajo en taller se logra efectivizar la socialización de saberes en un trabajo en grupo a través de procesos de comunicación entre los miembros donde las aportaciones de cada uno enriquecen y/o potencian la producción grupal. Además, el trabajo en taller posibilita que al interior del mismo se aborden otros dispositivos como la narrativa de la biografía escolar, de experiencias, la dramatización, el análisis de casos, la construcción de estrategias de intervención didáctica, el cine debate, el análisis de incidentes críticos, entre otros.

Pensar en el trabajo en taller no es pensar en un espacio sin contenidos, ni en un momento de simple actividad práctica, o “de catarsis”, sin relación con la teoría, esto sería desnaturalizar el espíritu mismo de esta forma de trabajo. Muy por el contrario cobra sentido porque se parte de contenidos teóricos propios de cada taller, además de ser el espacio de organización de experiencias, lugar de concretización de comentarios, de escritura de narrativas, de elaboración de proyectos, de desarrollo de la reflexión, entre otros.

Desde hace ya algunos años contamos, en la provincia de Santa Fe, República Argentina, desde el año 2002, con diseños curriculares para la formación docente inicial en los que se revalorizó la práctica pedagógica, pasando de ser un apéndice de la formación teórica previa, a constituirse en un proceso de construcción reflexivo y metacognitivo, en el cual la lectura de la práctica y la interacción paulatina con la misma juegan un rol fundamental. De esta manera se la considera como el eje vertebrador de toda la formación inicial, poniendo especial énfasis en el análisis y en la reflexión. Así surge el Trayecto de la Práctica conformado por distintos espacios que se desarrollan teniendo como formato el del taller. En los mismos, además del desarrollo de contenidos específicos, se espera que se concreten las integraciones de saberes desarrollados en otras asignaturas en una interacción continua entre la teoría y la práctica, orientadas por ejes problemáticos, grandes interrogantes o temáticas comunes.

El taller es un dispositivo de gran valor, ya que en él se pueden realizar actividades y ofrecer propuestas de trabajo para la exploración, el análisis, la realización de diseños, la comparación, la toma de decisiones, entre otros, provocando el procesamiento atento de la información que se va recibiendo e invitando continuamente a la reflexión. [13]

### **2.3 La narrativa**

La narrativa ha sido un dispositivo de comunicación intergeneracional desde el comienzo de la humanidad. La importancia de la narrativa en la educación está relacionada con su condición de capacidad humana fundamental, porque al narrar se relatan los actos humanos, los sentimientos que ya están presentes en las vidas de los sujetos que las realizan. Lo narrado dentro de una tradición son “paquetes de conocimiento situado” que se recrean a medida que se narran. [14] En la narrativa está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, en tanto que los conocimientos,

los afectos, las emociones se expresan a través de las narraciones. El sujeto se revela en la acción y en el discurso, el sujeto es narrado por la acción puesta en acto. [15]

El impacto de la narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje se produce porque los docentes a través de ella recuperan la autoridad sobre su propia práctica al expresarse como autor de los relatos, en cuanto las narraciones siempre tienen un sujeto, un “yo” que experimenta algo que le da sentido en un contexto determinado porque no hay división entre lo que se narra y los acontecimientos que esas narraciones describen, entre el ser-dicho del mundo y el ser-hablante del sujeto.

Por ello sostenemos que en las narrativas que los sujetos producen, aparecen las historias del conocimiento, de las concepciones de las ciencias, del arte, es decir, están presentes las historias del colectivo humano. Todo relato es dialógico e interactivo porque pertenece a un mundo completo de otros discursos y está conformado por una <intertextualidad> o comunidad de textos y por una <polifonía> o pluralidad de voces. [16]

Al narrar no sólo resignificamos el pasado en el presente, sino que tenemos la capacidad de inaugurar algo nuevo, en cuanto la acción humana de narrar se da en una red de relaciones multirreferenciales y a la vez existentes, pues no tiene lugar en el aislamiento, de modo que siempre hay otros y se hace con otros. La acción de narrar puede ir más allá de lo que el sujeto puede prever, porque la acción humana se caracteriza por ser impredecible en cuanto a sus consecuencias y a sus resultados y además por ser irreversible.

En este sentido es que sostenemos que la narrativa es un dispositivo importante para la construcción del conocimiento profesional docente y por ende para el mejoramiento de la práctica, porque el narrar excede lo individual al darse en un contexto, en un mundo que existe y que condiciona las narrativas. Sostenemos, que al narrar recuperamos las acciones vividas, le damos voz a los acontecimientos, resignificamos aquellas palabras al historizarlas. Las narrativas son, entonces, un modo de revelar el presente a través de historizar, de significar las acciones humanas porque son un modo de pensamiento y de organizar el conocimiento.

Trabajar el contenido en las narrativas posibilita rever el propio proceso de enseñanza, volver sobre la propia práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué, en un permanente proceso de aprender a enseñar. Es así que las narrativas contribuyen a reflexionar acerca de la práctica profesional y acerca de cómo se construye el conocimiento profesional docente. Reflexionar es volver sobre los hechos del pasado no sólo como sucesos que se ubican uno detrás del otro en una secuencia temporal, sino como significación de los efectos de sentido proporcionado por los sueños, las fantasías, los temores, los mitos, los ídolos en un contexto dado. [17]

La narrativa reflexiva aborda a través del relato la acción puesta en acto cuando reingresa al pensamiento luego del mismo acto. Es decir, que el narrar reflexivamente es una llamada al pensamiento que surge en esos períodos intermedios cuando los docentes se hacen conscientes de las prácticas desarrolladas y de las que todavía no han desarrollado. La narrativa reflexiva, al responder a un proceso metacognitivo, posibilita la interpretación de las acciones pedagógicas propias y públicas, psíquicas y culturales y a la par, explicitan el deseo de ser y el esfuerzo por existir que nos constituye como docentes. [18]

### *2.3.1 La biografía escolar*

La biografía escolar es un relato que refiere a los aprendizajes incorporados en el paso por la escolaridad, en todo ese trayecto en el que como sujetos estamos insertos en las instituciones educativas. Consideramos importante la escritura de la biografía escolar porque al relatarla el narrador le da sentido al pasado y al presente entre lo que era y es. Los relatos de las biografías escolares no son simples descripciones o inventarios de situaciones o sucesos vividos, sino relatos creados, interpretados, significados en los que el sujeto se re-construye y se re-piensa con imágenes de hoy, resignificando y reconstruyendo esas experiencias vividas.

### *2.3.2 El diario de clase*

El diario de clase es un documento personal y autobiográfico del docente, es un registro escrito que incluye opiniones, sentimientos, interpretaciones, reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas puestas en acto en el salón de clase. Se lo utiliza como instrumento para la construcción reflexiva del conocimiento profesional y como recurso para el análisis de la teoría o

supuestos que sustentan las decisiones docentes, en tanto provee una base comprensiva y rica para el estudio del proceso de enseñanza. La importancia del diario de clase se profundiza cuando las narrativas en él presente se comparten con otros, cuando su análisis se lleva a cabo de modo colegiado.

### *2.3.3 La narrativa como práctica de la enseñanza*

La narrativa como una forma de las prácticas de la enseñanza sirve como una lente interpretativa para reflejar la naturaleza relatada de las vidas, para comprender las complejidades de la condición humana y para remitir a los estudiantes a ampliar sus fronteras como comunidades interpretativas. Un buen relato cautiva y amplía la imaginación, ilumina posibilidades para el pensamiento, el sentimiento y la acción de los sujetos y permite tender puentes entre diferentes lugares, épocas, culturas y creencias. La práctica narrativa puesta en acto en el salón de clase transmite experiencias de autoría que posibilitan devolverles a las y a los estudiantes la importancia que tienen cada una de las formas de aprender y la historia de la construcción de sus conocimientos.

### *2.3.4 La narrativa evaluativa*

La narrativa, también puede ser pensada como proceso evaluativo porque en la construcción de una narrativa siempre hay un sujeto que interpreta situado, que al comprometerse en la interpretación se coloca en el lugar de autor de un determinado saber pedagógico, sabiendo que las narrativas no son imágenes fotográficas, sino que proyectan un saber pedagógico acerca de sus prácticas.

Como sostiene Ricoeur la escritura de narrativas es reveladora porque saca a la luz rasgos ocultos que ya existen en nuestra experiencia y transformadora porque al revelarlos resulta otra cosa. [19]

## **2.4 El ateneo**

El concepto de ateneo, remite a asociaciones culturales, a reuniones en las que se contrastan y se promueven ideas, constituyendo un ámbito en el cual se desarrollan discusiones grupales acerca de diversas cuestiones. Es una práctica bastante usual entre los profesionales de la salud: odontólogos, psicólogos y sobre todo médicos. El hecho de que los ateneos han sido pensados como dispositivos a través de los cuales los profesionales socializan y revisan sus prácticas a la luz de los aportes teóricos, permite visualizarlos como valiosos para la formación en la práctica docente, tanto inicial como continua.

Los ateneos didácticos se constituyen en instancias en las cuales se presentan problemas y situaciones concretas del ejercicio de la profesión docente, se vinculan estas cuestiones a marcos teóricos, se contrastan los aportes del grupo participante, se registra documentando lo actuado, tendiendo a enriquecer el saber implicado en la práctica.

Consideramos fundamental la inclusión de este tipo de dispositivo en la formación de estudiantes de carreras de formación docente, en los espacios correspondientes al trayecto de la práctica, específicamente en los cursos superiores y su continuidad en espacios de acompañamientos a docentes noveles y de capacitación de docentes en ejercicio, teniendo en cuenta diversas modalidades en función de los participantes de cada instancia.

Una condición imprescindible para los participantes es su contacto vivencial con experiencias áulicas, ya sea como docentes a cargo, como coformadores, como practicantes, como observadores, como asesores. De esta manera, los ateneístas tienen disponible su propia experiencia cotidiana en las aulas que les permite reflexionar acerca de las mismas a la luz de categorías teóricas.

Dado que el ateneo comparte con el taller su marco teórico y varios de sus propósitos, consideramos pertinente repasar similitudes y especificidades. Ambos se encuadran en los aportes de lo grupal, son formas de organización del trabajo que recuperan la organización sistemática del aprendizaje y de la enseñanza, en función de una activa participación y de la recuperación de la producción socializada. En los dos casos se intenta la integración teoría-práctica y se destaca la función del coordinador, aunque en ambas modalidades se requiere y se apunta al compromiso individual y grupal con la tarea. Ambos se centran en el propósito de la reflexión sobre las prácticas, en la socialización de las experiencias, en la concreción de una producción. El ateneo tiene su origen en el marco de otras prácticas profesionales y su desarrollo



se focaliza en el abordaje y la resolución de situaciones singulares. No sólo se pretende avanzar en la discusión de casos específicos, sino también en la búsqueda de alternativas de acción, que a su vez, volverán a ser puestas en tensión en el siguiente encuentro. Se persigue tanto la producción de nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos como alternativas de acción. [20]

La idea fundante en la que se basa todo este dispositivo es la reflexión sobre la práctica y su mejora y ésta sólo es posible si va acompañada de marcos teóricos que permitan habilitar el análisis y la interpretación. Dado que hay una diferencia de contexto temporal entre la acción práctica y el despliegue teórico, nos interesa aclarar que un dispositivo como el ateneo didáctico permite habilitar esa necesaria distancia en el tiempo y en el espacio, distanciamiento que posibilita la reflexión crítica y a la vez colectiva. En la puesta en acción de los ateneos se intenta plantear como núcleo la articulación de teorías y prácticas sin perder de vista las formas de socialización y de trabajo colectivo en el proceso de formación profesional. Esta ardua tarea de relacionar las particularidades de lo individual con la trama de las generalidades permite la posible identificación con los relatos de otros y la ampliación de la mirada a partir de cotejarla con los relatos propios. Los ateneos didácticos pueden poner en tensión las acciones y decisiones asumidas por los docentes, tomando como punto de partida sus propias historias.

Resulta una tarea de fundamental importancia la adopción de actitudes sistemáticas de selección y organización de los materiales que permita ir armando bancos de escritos con recopilaciones temáticas de diversos trayectos de desarrollos de experiencias en ateneos didácticos que posibiliten avanzar en la comprensión de las prácticas de enseñar. [21]

Los ateneos didácticos permiten llevar la práctica a los espacios de formación y constituyen una oportunidad para transitar y enriquecer la construcción del conocimiento profesional

## **2.5 Las tecnologías de la información y de la comunicación**

Los cambios planteados por la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) a la vida cotidiana generan múltiples interrogantes a los sistemas educativos. Las TIC son uno de los fenómenos que han modificado las bases mismas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el lugar que el conocimiento tiene en la sociedad contemporánea. Por ello, no sólo es un tema que demanda una mirada técnica, requiere una mirada de política pública en la medida que la tecnología no tiene un valor en sí misma, si no se asocia a la transformación de la sociedad, a la construcción de sistemas que garanticen educación y bienestar para toda la población. Para la incorporación efectiva de las TIC en el sistema educativo se requiere de profesores capacitados para sacarles provecho. Son los docentes los que les dan sentido para crear entornos de aprendizajes que favorezcan cambios.

La incorporación de las TIC en la formación docente inicial acompañada de buenas prácticas, permite que los futuros maestros y profesores hagan un uso sistemático de las mismas e innoven en sus clases.

Como podrá observarse no denominamos a las TIC como “nuevas” tecnologías. Partimos de la concepción que no se puede llamar nuevas a transformaciones tecnológicas que se vienen desarrollando desde hace más de veinte años, pero sí podemos pensar que resultan novedosas para la formación docente. Porque las TIC proponen tres operaciones innovadoras con respecto a las prácticas de la enseñanza y de aprendizaje: invitan a la escritura pública, a las operaciones de archivo y al acercamiento a formas de comunicación de nativos digitales. [22]

Con respecto a la escritura pública, lo innovador en Internet es la posibilidad de publicar y construir textos de manera individual y grupal. Las operaciones de archivo hacen referencia a la posibilidad de tener a disposición, guardada gran cantidad de información y documentos, sin ocupar espacio en la propia computadora, sino “colgados” en distintas superficies de la web. Internet nos coloca en diferentes roles como por ejemplo, de constructores de espacios virtuales para dar a conocer lo que pensamos de manera colaborativa.

Con respecto al equipamiento de las instituciones, necesario para el uso de TIC, existen avances en Argentina, especialmente en las instituciones de formación docente. No obstante, las experiencias educativas han sido acotadas a los modelos pedagógicos en uso, con poco grado de innovación. Para comprobarlo basta recorrer los sitios web de los Institutos de Formación Docente de todo el país.

El énfasis en pensar un rotundo cambio de enfoque en la enseñanza a partir de la introducción de las TIC, tal vez pueda explicarse porque la tentación educativa de utilizarlas de la misma manera que los recursos que ya conocemos, es fuerte. Pero, estos recursos tienen otra especificidad, otra lógica, promueven otros procesos cognitivos o capacidades comunicacionales. Para los docentes ya no se trata de saber manejar estas herramientas, sino de entender la lógica que encierran, el sentido que intentan producir y los alcances que tienen. Las tecnologías digitales permiten transparentar lo que sucede en las aulas, manejarnos en el dominio de lo público, lo diverso y lo plural, registros que muchas veces no se ponen en juego en la enseñanza.

La emergencia de entornos tecnológicos es potencialmente transformadora; puede llevarnos a cambios en la organización y en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que nos estimula una ruptura con respecto al enfoque didáctico-epistemológico que la escuela sostiene, para poder pensar en un trabajo con el conocimiento desde otro lugar es necesario habilitar otros modos de tratamiento: por problemas, de manera integrada entre las disciplinas, con nuevos formatos de contenidos, pensando la circulación del saber en escenarios reales y virtuales y poniendo el acento en las habilidades cognitivas que necesita el alumno para validar la información e integrar comunidades. Surge así un nuevo rol de los usuarios con respecto a la construcción colaborativa del conocimiento y el uso de las nuevas herramientas y espacios para producir el saber.

Las TIC otorgan múltiples oportunidades y beneficios; por ejemplo favorecen las relaciones sociales, el aprendizaje cooperativo, desarrollo de nuevas habilidades, nuevas formas de construcción del conocimiento, y el desarrollo de las capacidades de creatividad, comunicación y razonamiento. Las TIC no son ni la solución, ni una amenaza que pone en peligro a la formación. Pero lo esencial es garantizar la igualdad en el acceso a la tecnología. La formación para la sociedad del conocimiento y las alfabetizaciones tecnológicas deben ser para todos.

Sin duda, es imprescindible que existan políticas educativas definidas y posiciones institucionales claras que denoten acciones concretas de apoyo al cambio y que provean la infraestructura tecnológica y la capacitación necesaria para aquellos docentes decididos a abrir, por fin, las puertas de las vetustas aulas al siglo XXI. [23]

### **3. Los co-formadores**

Con el término “profesor coformador” designamos al docente que recibe practicantes y residentes, en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación “en terreno” de los futuros docentes. En general, es un grupo de profesores con vasta experiencia profesional, que de manera voluntaria acepta la incorporación de practicantes y residentes en sus clases.

La bibliografía de referencia y los programas de formación docente de otros países, mencionan esta función de diferente manera, como profesor tutor, profesor mentor, profesor asociado, profesor adscriptor, profesor orientador o formador en terreno, pero elegimos expresamente el término coformador, para significar la actividad colaborativa que pretendemos llevar a cabo junto a estos maestros y profesores en el itinerario formativo.

La función que cumplen es de fundamental importancia en el marco de los dispositivos para enseñar y aprender las prácticas docentes. Sin embargo, en la República Argentina, esta actividad profesional no tiene aún ningún reconocimiento material ni simbólico, desarrollándose bajo la buena predisposición de dichos maestros y profesores, en el marco de acuerdos personales y en el mejor de los casos, institucionales.

El profesor coformador debería formar parte de los equipos de cátedra de los trayectos de práctica de los institutos de formación docente y de las universidades, porque su participación resulta de vital importancia en los primeros acercamientos a las instituciones educativas como parte de la socialización profesional incipiente.

Durante la formación inicial por un lado, se vinculan universidades o institutos de formación docente con las escuelas que reciben a los practicantes y residentes. Dichas instituciones tienen sus propias culturas, sus estilos de gestión, sus rituales, sus juegos de poder y sus lógicas de funcionamiento. Por otro lado, se teje una trama de vínculos intersubjetivos entre todos los sujetos participantes del proceso. En el dispositivo formativo se produce entonces, una interacción entre practicantes y residentes con profesores formadores y coformadores, en dos territorios disímiles,

las aulas del instituto formador y las prácticas en las escuelas asociadas. En estos territorios, el residente espera ser acompañado, guiado, ayudado a creer en sí mismo y en sus posibilidades, aspira a descubrir la clave para ingresar en la red de significados que circulan acerca de la práctica docente.

Un perfil identitario de los profesores coformadores significaría poder asumir que su tarea se maneja en dos planos: uno por delegación, que corresponde a su participación en el logro de los objetivos de formación y otro, propio, vinculado al proyecto personal de formación profesional. Es fundamental que ambas aspiraciones sean compatibles entre sí. [24]

Los formadores pedimos que el coformador habilite a los residentes, dándoles un lugar en el proceso de enseñanza al alumno. Concretamente, que aporte desde su trayectoria pedagógica, sugerencias y orientaciones a la propuesta áulica diseñada por el residente, que lo oriente sobre la realidad del aula, para retroalimentar la teoría abordada por el alumno y que, básicamente comparta experiencias e iniciativas concretas, procedentes de la práctica cotidiana.

La sola presencia de un residente en un aula no garantiza la construcción del perfil profesional de coformador. Es necesario reconocer ciertas cuestiones que pueden funcionar como obstáculos en la búsqueda de la dinámica identitaria, por ejemplo: ausencia de estatuto específico para la actividad, saberes construidos a partir de la experiencia con diferentes niveles de metacognición, campo de actividades diversificada en cambio continuo, diferencias de enfoques entre los distintos formadores (aún pertenecientes a la misma institución).

Nuestra experiencia, recorriendo las aulas de las escuelas asociadas y entrevistando a los profesores coformadores, nos permite caracterizar una galería de profesores con muy diversas actitudes que oscilan entre las siguientes polaridades: -del sobreprotector al indiferente, -del nostálgico o conservador al progresista, -del competitivo al comprometido.

Uno de los aspectos más controvertidos de la tarea del profesor coformador es la evaluación del residente, ya que implica un compromiso y una responsabilidad que a veces se trata de soslayar. La evaluación no puede limitarse a la interpretación de un solo profesor, sino que debería ser una actividad compartida entre todos los involucrados, incluyendo las apreciaciones del propio residente. Es decir, es necesario que la evaluación posibilite la toma de conciencia del compromiso individual y social, ético y político de toda práctica formativa y de la importancia de una actitud ante la propia formación. La evaluación de los practicantes solo resultaría relevante para ellos, si: posibilita aprendizajes flexibles, significativos y con sentido, despierta, favorece y desarrolla el deseo de aprender, impulsando el compromiso hacia el aprendizaje de sus futuros alumnos, se constituye en una práctica social, ética y política, ya que no sólo implica los propios aprendizajes como practicante, sino los futuros aprendizajes de sus alumnos, ofrece criterios para hacer una crítica fundamentada, haciendo una retroalimentación constante entre teoría y práctica. [25]

La tarea conjunta y sistemática de profesores formadores y coformadores contribuye a que estas primeras experiencias dejen huellas en el conocimiento profesional del futuro docente, especialmente en los modos de apropiación y construcción de dicho conocimiento y en la iniciación en los denominados "gajes del oficio". [26]

Nos parece necesario en el marco de los dispositivos formativos:

-Desarrollar acuerdos entre la institución formadora y la escuela donde se inserta el residente, con definición de intencionalidad, propósitos, estrategias y acuerdos de trabajo.

-Facilitar la comunicación utilizando los aportes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

-Plantear instancias de intercambio y capacitación colaborativa entre formadores y coformadores.

#### 4. Referencias

- [1] SANJURJO, L. *Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens. 2009
- [2] PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Gras. 2005.
- [3] SOUTO, M. *Grupos y dispositivos de formación*. Bs. As: Novedades Educativas. 1999.

- [4] PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Graó. 2006.
- [5] AEBLI, H. *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea. 1995.
- [6] ANDER EGG, E. *Técnicas de Investigación social*. Buenos Aires: Humanitas. 1982.
- [7] STAKE, R. *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata. 1998.
- [8] BOLÍVAR, A y OTROS *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla. 2001.
- [9] ALFONSO, I. "La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes" en SANJURJO, L. *Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens. 2009.
- [10] Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol. II. 2004.
- [11] VERA, R. *Orientaciones básicas de los Talleres de Educadores*. Cuadernos de Formación Docente 7. Dirección de Publicaciones-Secretaría de Extensión Universitaria U.N.R. 1988, pp. 1.
- [12] SCHON, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós. 1992.
- [13] HERNÁNDEZ, A. M. "El taller como dispositivo de formación y socialización de las prácticas", en SANJURJO, L. *Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens. 2009.
- [14] MCEWAN, H. y EGAN, K. (comps.) *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu. 1998
- [15] ARENDT, H. *¿Qué es la Política?* Buenos Aires: Paidós. 2005.
- [16] BOLÍVAR, A y OTROS. Ob. Cit.
- [17] CAPOROSSI, A. "La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes", en SANJURJO, L. *Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens. 2009.
- [18] RICOEUR, P. *El Conflicto de las Interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. 2006.
- [19] CIFALI, M. "Enfoque clínico, formación y escritura." En *La formación profesional. Estrategias y competencias*. Coords. Paquay, L, Altet, M, Charlier, E y Perrenoud, P; trad. de Consol Vilà. México: Fondo de Cultura Económica. 2005
- [20] ALLEN, B. *La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente*. Programa Elegir la Docencia. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2004
- [21] ESPAÑA, A. "Los ateneos didácticos como dispositivos de formación y de socialización de las prácticas", en SANJURJO, L. *Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens. 2009.
- [22] SAGOL, C. "¿Educación 2.0? Transformaciones del paradigma educativo." Presentación en power point [www.educ.ar](http://www.educ.ar).2007.
- [23] ESPAÑA, A. y FORESI, M. F. "Las prácticas y el desarrollo profesional ante las tecnologías de la información y de la comunicación", en SANJURJO, L. *Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens. 2009.
- [24] PERRENOUD, P. "La formación de los docentes en el siglo XXII" En *Revista de Tecnología Educativa*. Santiago – Chile. 2001, XIV, 3, pp. 503-523.
- [25] FORESI, M. F. "El profesor coformador: ¿Es posible la construcción de una identidad profesional?, en SANJURJO, L. *Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens. 2009.
- [26] PERRENOUD, P. Ob. Cit.

# EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Ms .Victoria LANDA FITZGERALD

Centro para el Magisterio Universitario MAGIS-PUCP

Pontificia Universidad Católica del Perú

## Resumen

*El tema de la necesaria formación pedagógica del profesorado universitario ha merecido, en los últimos años, particular atención por parte de las más importantes universidades de América y de Europa.*

*A un lado y al otro del Atlántico, se han celebrado numerosos congresos internacionales de docencia universitaria en general o de docencia aplicada en determinadas áreas del saber o disciplinas. Todos han merecido una numerosa y selecta participación de pedagogos y de académicos en general, y hoy es posible recoger de sus conclusiones importantes aportes respecto de lo que necesita el profesorado como apoyo para su función docente y para un mejor desempeño en la preparación de sus clases y frente a sus estudiantes.*

**. Palabras Clave:** *Formación profesorado, areas de formación docente, aprendizaje de la enseñanza.*

## 1. Situación general

El punto de partida ha sido la toma de conciencia acerca de la situación del propio profesorado universitario que, con gran solvencia académica y profesional, llegaba a la docencia universitaria, pero, muchas veces, también con la sensación de no sentirse competente respecto del diseño de sus clases, de la ejecución de las mismas y de todo aquello que, en el fondo, significan los recursos pedagógicos que pudieran estar a su alcance si el sistema universitario así se lo propusiera.

Cuando afrontamos, en nuestras respectivas universidades, la tarea arriba señalada, nuestros mejores informantes respecto de las necesidades de formación docente son los propios actores, es decir, las profesoras y los profesores. Por ello, es importante programar diversas actividades de formación en las cuales puedan enrolarse a voluntad, para subsanar, de esta manera, aquellas limitaciones que pudieran obstaculizar un adecuado desempeño docente.

### 1.1 En MAGIS- PUCP

En nuestro caso, en el Centro para el Magisterio Universitario, toda esta larga experiencia que se ha venido acumulando se ha volcado hacia una propuesta de formación que consideramos pertinente y adecuada para el día de hoy, y que tendrá que ser permanentemente revisada y modificada escuchando con atención las opiniones del profesorado y, por qué no, también de los propios estudiantes. [1],[2]

### 1.2 La propuesta

De esta manera, la propuesta incluye áreas de formación docente, cada una de las cuales ofrece talleres y cursos que se avocan al trabajo de temas concretos en los que se busca, en primer lugar, la participación activa del profesorado para poder así retroalimentar con su experiencia la formación que se brinda. Además, aunque no esté conectado directamente con el tema de esta presentación, conviene señalar que estos espacios de formación docente pueden llegar a

convertirse en verdaderos espacios interdisciplinarios donde confluyen los profesores de las distintas especialidades y de las más diversas áreas de la Universidad.

### **1.3 La discreción**

Sin embargo, no solo se trata de desarrollar cursos y talleres apropiados para este fin sino también es preciso prestar atención a la necesidad de un seguimiento discreto, ganando la confianza del profesorado, para facilitar la situación ideal de que las buenas prácticas docentes con las que tomó contacto lleguen efectivamente a hacerse realidad en sus respectivos cursos. El sistema universitario, en ese sentido, debiera fomentar la presencia de instancias adecuadas en las que el profesorado universitario pueda, efectivamente, tratar sus dificultades y recibir el apoyo pedagógico requerido.

## **2. Las áreas de formación docente**

### **2.1 Planificación de la docencia universitaria**

La capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito de competencias del docente. Algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados con esta competencia. [3]. En esta área, interesa que los profesores desarrollen la competencia de planificar y de diseñar unidades y sesiones de clase con la finalidad de establecer un plan de acción que permita que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje en sus cursos. Esta competencia es de suma importancia, ya que su ausencia o descuido afecta a todo el desarrollo de los cursos. En cambio, al estar bien diseñados, es más factible que los profesores puedan cumplir con todas sus metas y que los alumnos puedan alcanzar los objetivos planteados. En esta área, trabajamos de cerca con los profesores tanto la elaboración de los sílabos como el diseño de sus clases.

### **2.2 Estrategias de enseñanza aprendizaje en la docencia universitaria**

Con ella, los profesores pueden alcanzar la competencia necesaria para administrar el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, conociendo y aplicando las estrategias del aprendizaje significativo. Dentro de esta área, nos ocupamos de temas como las estrategias para fomentar este aprendizaje significativo en los alumnos y el fomento de la participación en el aula. Desde luego, se tocan temas como la clase expositiva y las herramientas para que estas sean realmente eficaces, dado que este es el tipo de clase más usado hasta el día de hoy. Por último, se trabaja el tema de los mapas mentales como herramienta que fomenta el aprendizaje organizado y significativo de los alumnos, y también del profesor.

### **2.3 Trabajo colaborativo**

Hoy en día es una necesidad que el alumno aprenda a trabajar en equipo, por lo tanto el docente universitario debe adquirir experiencias que le permitan conducir procesos de enseñanza aprendizaje basado en técnicas activas y colaborativas. Por medio del área colaborativa, esperamos que los profesores alcancen competencia en la aplicación de la metodología colaborativa y utilicen diversas técnicas del aprendizaje colaborativo, con la finalidad de planificar y diseñar las actividades de sus clases. En esta área, interesa, en primer lugar, mostrarle al profesor una imagen general sobre el trabajo colaborativo en sí por medio de diversos cursos o talleres, tales como *Técnicas de aprendizaje colaborativo* y *La utilización de actividades colaborativas en el aula*, para, luego, pasar a la descripción más detallada de algunas herramientas, como el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, los rompecabezas y la discusión controversial.

## 2.4 Uso docente de las TICs en la enseñanza

Un área que, desde hace bastante tiempo, resulta de creciente interés para todos los profesores y que se ha vuelto indispensable: el **uso docente de las TICs en la enseñanza**. Los profesores se familiarizan con el uso pedagógico de las tecnologías de la información y de la comunicación, a través del tratamiento de la información, del manejo de plataformas de aprendizaje y de la selección de tecnologías. Por un lado, entran en contacto con las herramientas informáticas del Campus Virtual que ofrece la Universidad, y, por otro lado, se entrenan en el manejo de los *blogs* y *wiki*, con lo que comprenden su utilidad y llegan a diseñar objetos de aprendizaje OARs.

## 2.5 Evaluación de los aprendizajes

El área permite al docente el desarrollo de competencias relacionadas con la planificación y el diseño del sistema de evaluación de su curso, como una herramienta para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, elabora diferentes instrumentos que reflejen el nivel de logro alcanzado por sus alumnos. Los docentes concluyen esta área diseñando el sistema de evaluación de uno de sus cursos tomando en cuenta los aspectos más importantes de este. Para ello, seleccionan las estrategias, las técnicas y los instrumentos pertinentes, que permitan medir adecuadamente los logros de aprendizaje mediante la utilización de indicadores que reflejen el nivel alcanzado.

## 2.6 Comunicación docente

Desarrolla la competencia en las comunicaciones y en la expresión con nivel académico de calidad, tanto en la modalidad oral como escrita, y su aplicación en la actividad docente. Esta área trabaja con lingüistas que brindan un panorama amplio, lo que le permite al profesor perfeccionar sus habilidades en la normativa del español (ortografía, puntuación y sintaxis), así como en la expresión escrita eficaz en el ámbito de la docencia. El profesorado puede practicar las distintas herramientas expresivas mediante el desarrollo de actividades y de un constante asesoramiento en sus comunicaciones escritas. En los talleres de esta área, las profesoras y los profesores preparan, revisan y editan los materiales de algún curso a su cargo con la finalidad de mejorar la calidad de estos.

## 2.7 Dimensión ética de la docencia universitaria

Por último, ofrecemos el área de la dimensión ética de la docencia universitaria a través de la cual se podrá ponderar y hacer propios los criterios éticos fundamentales de necesaria presencia en el ejercicio de la función docente. Estarán en contacto con la dimensión ética que envuelve al proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus fases. El trabajo consiste en la reflexión y en el análisis de diversos casos recogidos de la vida cotidiana institucional.

## 3. Una reflexión final

La marcha de la institución universitaria debe ser seguida de cerca por todos los miembros de la comunidad universitaria, más aún en este caso en el que lo que está en juego es la calidad de la docencia, la esmerada atención que nos merecen los estudiantes y el éxito final que podemos alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 4. Referencias:

- [1] GARCÍA RAMOS, J. M. 1997 "Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica" *Revista Complutense de Educación* vol. 8, a.0 2, 1997. Servicio de Publicaciones. Universidad

Complutense. Madrid, 1997. Consulta: 10 mayo 2010  
<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9797220081A.PDF>

- [2] ALFARO ROCHER, IGANCIO JAVIER 2009 “*Las competencias del Profesor Universitario: la planificación docente*” Ponencia Universidad de Jaén. Consulta: 10 de agosto 2010  
[http://viceees.ujaen.es/files\\_viceees/Ponencia\\_2\\_IgnacioAlfaro.pdf](http://viceees.ujaen.es/files_viceees/Ponencia_2_IgnacioAlfaro.pdf)
- [3] ZABALZA, M.A. “La Enseñanza Universitaria” En Colección Universitaria *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Ciudad Madrid Editorial Narcea, 2003 pp 72-77



# EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE DURANTE LA INSERCIÓN LABORAL

Lic. Ana María HERNÁNDEZ

Escuela de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario

Argentina

## Resumen

*Nuestra intención es la de socializar una de las investigaciones que estamos llevando a cabo en forma conjunta entre la Universidad Nacional de Rosario, República Argentina, y catorce Institutos de Formación Docente que pertenecen a una de las provincias de nuestro país, tal es la Provincia de Santa Fe. Lo que pretendemos es conocer los procesos de socialización profesional que llevan a cabo los graduados de la zona sur de dicha provincia en sus primeras inserciones laborales. La realizamos a partir de los aportes del estudio de casos. El equipo de trabajo está constituido por 34 profesores, organizados en dos grupos: uno, el organizador, que tiene a su cargo la coordinación y el seguimiento general del proyecto, y otro grupo conformado por el resto de los integrantes que pertenecen a los Institutos de Formación Docente. Éstos últimos han conformando, a su vez, subgrupos de trabajo de acuerdo al nivel para el que prepara el Instituto al que pertenecen y poder trabajar cada uno con sus docentes noveles. De esta manera logramos identificar y trabajar con casos de graduados de diferentes profesorados como los de Nivel Inicial, del Nivel Primario, del Nivel Medio y de Educación Física.*

**Palabras claves:** *biografía escolar, socialización profesional, desarrollo profesional, docente novel, conocimiento profesional*

## 1. Introducción

Nuestra intención es la de socializar una de las investigaciones que estamos llevando a cabo en forma conjunta entre la Universidad Nacional de Rosario, República Argentina, y catorce Institutos de Formación Docente que pertenecen a una de las 22 provincias de nuestro país, tal es la Provincia de Santa Fe.

El título de la investigación es “La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio”, dirigida por la Dra. Liliana Sanjurjo.

La misma se encuentra radicada en la Facultad de Humanidades y Artes, de la UNR y específicamente la desarrollamos desde la Cátedra de Residencia Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación conjuntamente con profesores pertenecientes a diferentes profesorados de la zona sur de la provincia de Santa Fe. Logramos trabajar así con graduados del Nivel Inicial, del Nivel Primario, del Nivel Medio y de Educación Física

Dicha investigación fue presentada en la convocatoria del año 2005 para los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados al Conocimiento del Sistema Educativo Nacional, convocatoria conocida como PICTO, financiada por Resolución de Directorio de la ANPCYT N° 107 del 15 de mayo de 2007.

El equipo de trabajo está constituido por 34 profesores, organizados en dos grupos: uno, el organizador, que tiene a su cargo el seguimiento general del proyecto, la organización de las reuniones de trabajo, la tramitación de las firmas de acuerdos interinstitucionales y del ingreso a las escuelas, la organización del trabajo en el campo y el informe final; y otro grupo conformado por el resto de los integrantes que pertenecen a los 14 Institutos de Formación Docente que participan de esta investigación y que se han conformando a su vez en subgrupos de trabajo de

acuerdo al nivel para el que preparan. Cada subgrupo aborda los casos de graduados por nivel: del Profesorado de Nivel Inicial, del Profesorado de Nivel Primario, de Profesorados de Nivel Medio y del Profesorado de Educación Física.

Desde el inicio el equipo de trabajo mantiene reuniones periódicas generales y por subgrupos, usando las tecnologías de la información y comunicación así como la constitución de entornos virtuales y redes a través del correo electrónico.

Dado que la mayoría de los profesores pertenecientes a los Institutos de Formación Docente que participan de este proyecto no tenían, o tenían escasa experiencia, en cuanto a poder llevar a cabo una investigación, el grupo responsable, conformado por profesores formados en el campo de la investigación, nos organizamos para ofrecer dos Seminarios de formación interna: uno de capacitación, en el que se abordó “La formación docente como trayecto: aspectos teóricos y prácticos” que fue orientado para construir acuerdos teóricos que fundamentan el relevamiento de los datos, el análisis y la interpretación de los mismos; y un segundo Seminario, específico de investigación, en el que se abordó “La investigación cualitativa como instrumento de comprensión y mejora de las prácticas docentes” ofrecido a todos los integrantes del equipo de investigación a los efectos de contar con un marco teórico y metodológico común.

Durante el desarrollo de este último Seminario se fueron elaborando los instrumentos para volcar las informaciones que se iban obteniendo como: cuadros, modelos de entrevistas, de encuestas, sugerencias para la escritura de las biografías escolares, guía para describir las instituciones formadoras y las escuelas en las que se insertan los graduados para realizar sus primeros trabajos.

Realizamos, también, un Seminario sobre programas informáticos para el análisis computarizado de datos cualitativos, a fin de acercarnos a conocimientos que nos permitieran aprender a utilizar programas informáticos para el análisis de la información reunida.

Estos encuentros resultaron de suma relevancia y de enriquecimiento mutuo, ya que contribuyó a que cada uno de los profesores intervinientes lográramos profundizar algunos aspectos de la temática permitiendo una mayor comprensión acerca de las prácticas, poner en movimiento procesos de intercambio, análisis, interpretaciones y reflexiones y así contribuir a la mejora de la formación docente y de nuestras propias prácticas.

Un antecedente que resultó muy interesante para llevar a cabo este proyecto de investigación fue el conocimiento construido socializadamente en una experiencia en red entre los docentes de los trayectos de práctica.

En los diseños curriculares de formación docente de la provincia de Santa Fe, República Argentina, desde el año 2002, se presenta la práctica profesional como eje vertebrador de toda la formación inicial, organizada en un trayecto desde el primer año. Dado este aspecto novedoso, resultó necesario que a partir del año 2003 los profesores de dicho trayecto nos organizáramos constituyendo dos redes: una conformada por docentes de los profesorado para Nivel Inicial y Primario, carreras, en ese momento, de tres años de duración; y otra por docentes de las carreras para Nivel Medio, de cuatro años de duración. El objetivo de las mismas fue intercambiar experiencias, proyectos, bibliografía, producciones así como discutir y acordar criterios para la implementación de los distintos proyectos. Las mismas resultaron un importante espacio de autoformación colaborativa que permitió socializar conocimientos y prácticas, consolidar el grupo de trabajo, elaborar y poner en marcha otros proyectos pedagógicos.

Lo que se pretende con esta investigación es conocer los procesos de socialización profesional que llevan a cabo los graduados de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en sus primeras inserciones institucionales, indagar a través de qué dispositivos esas instituciones influyen en la formación profesional, comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional docente durante esa etapa, generar conocimiento acerca de la articulación teoría-práctica en las prácticas docentes, identificar los aprendizajes profesionales que los graduados realizan en sus primeras inserciones profesionales, indagar las acciones de formación profesional que se llevan a cabo en las instituciones de inserción, identificar las posibles relaciones entre las características de esas instituciones y los aprendizajes que realizan los graduados, indagar la influencia que ejerce el conocimiento construido durante la formación de grado en la forma en que resuelven los problemas que le presenta la práctica, identificar los actores institucionales que juegan un rol protagónico en los procesos de socialización profesional.

Esta investigación no sólo resulta ser un aporte teórico interesante para el desarrollo del tema, sino que también, permite reorientar la formación inicial y las acciones de desarrollo profesional centralizadas o in situ ayudando a construir dispositivos que posibilitan que las escuelas se constituyan en espacios de aprendizaje de prácticas profesionales reflexivas y comprometidas.

Las preguntas que guían esta investigación son ¿en qué tipo de instituciones comienzan a trabajar profesionalmente los graduados de las carreras docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe?, ¿cuáles son los problemas y/o dificultades más importantes que se les presentan?, ¿qué impacto tienen los conocimientos aprendidos en las instituciones formadoras en la manera en que asumen la práctica?, ¿a través de qué dispositivos se lleva a cabo el proceso de socialización profesional?, ¿qué aprendizajes profesionales realizan en las instituciones que los recibe?, ¿cuáles de esos aprendizajes refuerzan los modelos internalizados acríticamente?, ¿cuáles promueven la profesionalización?, ¿qué rol juegan los distintos actores implicados al respecto?

## 2. Marco Teórico

Para comenzar nuestro trabajo consideramos las investigaciones y estudios realizados en las últimas décadas acerca de cómo se aprende a ser docente, cómo se aprende la práctica profesional, qué hechos, situaciones, teorías tienen mayor impacto a la hora de asumir la práctica docente, Las mismas han mostrado que la formación profesional en la docencia se lleva a cabo en un largo trayecto que se inicia en nuestras propias experiencias como alumnos primero, como docentes luego. Allí comenzamos a internalizar concepciones, creencias, teorías acerca de qué es enseñar, qué es aprender, qué evaluar, para qué sirven las instituciones educativas, entre otras, las que influyen fuertemente en la manera en que asumimos nuestras prácticas.

Partimos de considerar la formación como búsqueda, como una dinámica que activa en cada persona un proceso de desarrollo individual para encontrar sus propias formas. Implica necesariamente la existencia de otros, que se constituyen en “mediadores”, ya sean humanos - formadores, relaciones y experiencias con otros- o saberes, conocimientos, contenidos, o las temáticas de un programa que apuntalan, constituyendo soportes. La formación es “un trabajo sobre sí mismo”, situación que requiere de espacios, tiempos y un distanciamiento con la realidad del quehacer profesional y del sí mismo. [1]

La formación docente implica, además, un proceso de construcción colectiva, que debe remitirse no sólo a los problemas del aula, sino también a la definición de los objetivos pedagógicos, políticos, éticos de las instituciones educativas y del sistema en su conjunto. [2]

En general, los estudios acuerdan en señalar cuatro momentos claves en ese largo trayecto formador: la biografía escolar, la formación de grado, el proceso de socialización profesional y el desarrollo profesional docente; mostrando que dos de esos cuatro momentos son los que más impactan en las prácticas, denominados “fuertes”, estos son la propia biografía escolar y la socialización profesional.

Entendemos por biografía escolar a la trayectoria escolar previa, producto de complejas internalizaciones realizadas en las propias experiencias como alumnos, generalmente en forma inconsciente, que constituyen un fondo de saber regulador de nuestras prácticas. En este trayecto “el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares, que de alguna manera se actualizan toda vez que éste se enfrenta con la situación de asumir el rol de enseñanza”. [3] Son saberes fuertes, resistentes al cambio, aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica.

El segundo momento “fuerte”, el de La socialización profesional está conformado por los procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca de las propias prácticas.

Perrenoud afirma que aún si los enseñantes debutantes son formados de manera innovadora y sólida son sumidos por la presión de sus colegas, de sus alumnos, de los padres, de la dirección de su establecimiento. En tal sentido, las instituciones educativas donde el docente se inserta a trabajar en sus primeros años se constituyen, también, en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, ya que son los espacios en los que los profesores principiantes están aprendiendo a enseñar mientras enseñan. [4]

Los primeros momentos del proceso de socialización profesional constituyen una etapa importante dado que los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesores; por ello surgen dudas y tensiones, debiendo adquirir conocimientos y competencias profesionales en un breve espacio de tiempo. Se destaca como característica de este período la inseguridad y la falta de confianza en sí mismos

Varios trabajos han demostrado que en la institución de desempeño laboral se internalizan formas de pensar, percibir y actuar, garantizando así la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. A esto P. Bourdieu lo identifica como teoría del habitus. Este proceso ocurre a través de las formas de relación social y de las prácticas técnicas, en tanto productos históricos que funcionan como matriz de aprendizaje en los puestos de trabajo, incluso más allá de cualquier aprendizaje formal. [5]

El concepto de “desarrollo profesional”, de relativa reciente utilización, intenta agregar a la ya conocida concepción de “formación continua”, la idea que la formación en una práctica no es un proceso en el cual sólo se recibe desde fuera una capacitación, sino que supone la implicación directa del que se forma. Además que la formación se lleva a cabo a través de múltiples dispositivos, no excluyentes, contruidos a tal fin (socialización de experiencias, trabajo en equipos, socialización en las escuelas, lecturas, estudios sistemáticos posteriores al grado, cursos, seminarios, jornadas, talleres, asesoramiento en servicio, escrituras, participación de ofertas socio-culturales del medio, entre otros), pero que la propia práctica es una fuente inagotable de nueva formación, fundamentalmente si se logra un permanente ejercicio reflexivo sobre ella.

El concepto de desarrollo profesional intenta, así, superar enfoques tradicionales de la formación continua. Ésta se ha presentado alternativamente como capacitación, concepto limitado a la acción de hacer apto a alguien para realizar una tarea. Quizás el concepto de capacitación sea adecuado sólo para algunas acciones puntuales del desarrollo profesional, pero no puede dar cuenta de la complejidad de la totalidad de ese desarrollo. También se ha denominado habitualmente como perfeccionamiento docente, entendiendo por tal las acciones que se desarrollaban para profundizar, intensificar, llevar a un mayor grado de perfección algunas habilidades ya logradas en la formación inicial o en el trabajo. En esa misma dirección, el concepto de actualización hacía referencia a poner al día conocimientos ya adquiridos en la formación inicial. Subyace a ambos conceptos la idea tanto de un sujeto que recibe la formación como algo dado desde afuera, como de un modelo único al que habría que tender. [6]

Nos interesa para esta investigación, la fase comprendida por los primeros años de docencia, período de formación en el que comienza el desarrollo profesional, ya que los profesores adquieren conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para llevar a cabo una enseñanza de calidad. Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante la cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de mantener un cierto equilibrio personal.

Frente a la frecuente desestimación hacia la formación inicial, como ámbito de adquisición de herramientas para enfrentar la práctica cotidiana, se destaca entonces el papel formativo de las primeras experiencias laborales, en cuyo marco buena parte de los docentes noveles parecen verse obligados a construir estrategias adecuadas de resolución de los problemas que se les presentan, sea a través del ensayo y error, sea a través de la reproducción de estrategias probadas por colegas más experimentados. [7]

El reconocimiento de las primeras experiencias laborales en la formación de los docentes justifica su importancia para ayudar a desentrañar si las dificultades surgen de la misma formación inicial o se relacionan con las culturas de las instituciones donde realizan las primeras inserciones laborales que la neutralizan de alguna manera imponiendo estilos de desempeño propios, o con ambas. Entendemos por cultura institucional la “cualidad relativamente estable, resultado de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para comprensión de situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.” [8]

La utilización del término novel, en esta investigación, remite a aquella persona que comienza a ejercer un oficio u otra actividad y es todavía inexperto en ella. En nuestro caso hablamos de “profesor novel” refiriéndonos a aquel que se encuentra es la fase de iniciación que comprende los

primeros años de docencia, en los cuales los profesores han de realizar la transición de estudiantes a docentes. [9]

El docente novel vive en esta etapa momentos de angustias y falta de confianza en sí mismo, es por esto que muchas veces intenta atenuar esta inseguridad consultando a los profesores expertos, los cuales son docentes más experimentados y con varios años de trabajo y trayectoria en la institución y realizan un proceso de acompañamiento, reflexión y diálogo. Si bien este hecho puede colaborar con el novel con respecto a su inserción laboral, puede traer aparejado el riesgo de la reproducción de prácticas pedagógicas desactualizadas, dado que en la docencia encontramos docentes de muy diferentes niveles de formación profesional. De no encontrar la solidaridad de un compañero experto acude a probar por ensayo y error en el aula lo que puede ocasionar que su práctica sea irreflexiva y solitaria.

### **3. Marco Metodológico**

Creemos que para comprender cómo construyen sus conocimientos profesionales los docentes noveles, los procesos a través de los cuales toman decisiones, qué influencias ejercen la cultura institucional, los equipos de conducción, los pares, el contexto, no es posible encuadrar el estudio dentro de los enfoques cuantitativos, los que siguiendo la lógica positivista toman como único criterio de validación aquello que pueda ser observado, medido y generalizado. Por ello, consideramos necesario desarrollar esta investigación desde un enfoque y procedimientos que posibilitaron abordar hechos y procesos que hubiesen pasado desapercibidos mediante instrumentos de medición y estadística.

Así es que el proyecto se enmarcó en la lógica de la investigación cualitativa y en el paradigma interpretativo-crítico. Entendemos que el enfoque cualitativo permite comprender realidades sociales complejas, sabiendo que no es posible una neutralidad absoluta como garantía de objetividad, sino que es necesario articular profundidad teórica y capacidad de observación, para que a partir de la confrontación teoría-práctica se generen nuevas categorías que a su vez enriquecen la comprensión y la práctica.

Desde este enfoque partimos del reconocimiento que la realidad es una construcción, producto de la interrelación entre sujeto y objeto, que es posible un proceso de objetivación de la misma y que es necesario conocer la perspectiva de los actores implicados en ella. Por ello, valorizamos los aportes que el enfoque hermenéutico-reflexivo o interpretativo realiza a la comprensión de la construcción del conocimiento profesional de los docentes durante su socialización laboral.

Este enfoque reconoce que la realidad social no es algo dado, fijo y estable, sino que se trata de una realidad cambiante, en proceso de construcción, constituida por un complejo entramado de elementos objetivos y subjetivos. Por ello, esta investigación que aborda dicha realidad intenta tanto describir las características observables de un acontecimiento, como conocer la interpretación que le conceden los participantes. Por ello es que observamos los acontecimientos en su contexto real y reunimos información acerca de lo percibido y sentido por los implicados, para comprender las complejas redes de relaciones que producen determinadas prácticas en las escuelas.

Basamos, además, este proyecto en el paradigma crítico por cuanto estudiamos las prácticas no como fenómenos aislados, sino en su relación dialéctica con el contexto y además, porque partimos del supuesto que el conocimiento no es neutral y que el mismo puede aportar a la construcción de una realidad social más justa.

Dado que esta investigación busca comprender procesos en profundidad, tomamos los aportes del estudio de casos, pues a través del mismo apuntamos a la particularidad y complejidad de casos singulares, lo que si bien no permite hacer generalizaciones, posibilita realizar analogías, encontrar regularidades, construir categorías que favorecen la comprensión de otros casos. Como los casos expresan su propia interpretación a través de narraciones, tomamos también los aportes de las teorías acerca del discurso, ya que el lenguaje juega un rol fundamental en los procesos de producción y reproducción de lo social.

Los instrumentos de recolección de información que utilizamos fueron: encuestas, entrevistas, observaciones y análisis de documentos

Entendemos que la encuesta permite llegar a la mayoría de los sujetos además de posibilitar la agrupación de los datos en forma de cuadros estadísticos de manera sistemática y organizada. La confiabilidad y la validez de la información recogida están dadas por la confrontación y triangulación con los datos recopilados en las entrevistas, en las observaciones, en el análisis de documentos.

Las encuestas fueron realizadas a graduados, directivos y docentes de las escuelas en las que trabajan los docentes noveles tomados como casos, para reunir información en extensión sobre el tema de investigación.

Específicamente a los graduados se les envió una encuesta por correo electrónico para que la respondieran y reenviaran por ese medio solicitando primeros datos profesionales.

Las entrevistas realizadas a los docentes noveles tomados como casos nos permitieron reunir y/o ampliar información de algunos aspectos que no lo habíamos logrado con otros instrumentos. A través de la conversación y de los intercambios guiados por preguntas sugerentes logramos construir significados; profundizar en la historia escolar; reconstruir, a través de la narración, algún acontecimiento cotidiano y posteriormente centrarnos en esta nueva instancia de socialización profesional.

Utilizamos la entrevista semi-estructurada, pues consideramos que ésta permite, por un lado, organizar la información requerida según las necesidades, pero, por otro, da lugar a cuestiones no previstas.

Entendemos que las entrevistas de cualquier tipo tienen como denominador común tal es la transacción que tiene lugar entre buscar información por parte del entrevistador y suministrar información por parte del informante. La entrevista cualitativa apunta "a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras". [10] Realizamos, además, entrevistas individuales a docentes, directivos, graduados, e informantes claves, las que nos permitieron profundizar en la problemática, aclarar alguna información, realizar interpretaciones más puntuales.

También reunimos información a partir del análisis de documentos como: normativas jurisdiccionales y proyectos de capacitación, actas de reuniones de personal y planificaciones. Acordamos en que los documentos tanto institucionales como personales ofrecen una rica información acerca de la construcción del conocimiento profesional en los primeros momentos del proceso de socialización profesional

Para realizar el análisis del material de los datos cualitativos recopilados a través de los instrumentos utilizados, se redujeron los mismos a partir de procesos interpretativos para llegar a unidades significativas como requisito previo para posteriormente poder elaborar las conclusiones generales. Este proceso consistió en: realizar un meta-análisis cualitativo a partir de las interpretaciones parciales obtenidas del análisis de las entrevistas, de los documentos y de las encuestas de los docentes tomados como casos de cada uno de los Niveles con los que trabajamos: Inicial, Primario, Medio, Educación Física.

Fue así que para analizar el material, construimos esquemas con analizadores y/o categorías, en los que se fue volcando la información reunida durante el trabajo de campo. Es decir, realizamos un análisis minucioso del material, a medida que se lo fue interpretando. Se compararon los procesos realizados en las distintas etapas y niveles y se concluyó acerca de cada uno de ellos.

Desde esta perspectiva se entiende por proceso metodológico al conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre un material teórico conceptual y un material empírico. Este proceso posibilita la construcción del dato científico, que es todo dato que vincula un estado de cosas del mundo externo con un concepto, mediante la ejecución de un procedimiento aplicable a alguna dimensión o dimensiones consideradas observables de dicho concepto. [11]

#### **4. Discusiones y decisiones**

Una de las primeras discusiones surgidas en el grupo de trabajo fue alrededor del período que se tendría en cuenta para considerar un profesor como principiante o novel. Dado que la investigación abarca distintos niveles y modalidades y que la inserción de los graduados está determinada por características distintas según sean, graduados de Nivel Inicial, de Primaria, de

Media o de Educación Física, no se delimitó de antemano con precisión con cuáles y con cuántos casos trabajaría cada grupo de profesores. La delimitación se fue generando por la confrontación de teoría-empiría, por comparación de casos, por saturación de información, es decir, no se adoptó un criterio unánime sino que se fueron determinando según las posibilidades de ingreso al sistema educativo. Por otra parte se adoptó el criterio de seleccionar casos cuya inserción laboral es en instituciones públicas.

Así los casos se fueron seleccionando en base a criterios que consensuamos en función de los datos que cada grupo de profesores logró obtener. De esta manera los casos resultaron representativos, garantizando la posibilidad de una buena generalización teórica, no estadística.

Los criterios comunes a los que arribamos para la selección de casos fueron:

- Antigüedad: menos de cinco años sin atender a la fecha en la que egresaron.
- Zonas y establecimientos en los que ejercen y/o ejercieron, buscando en este sentido la riqueza de la diversidad.
- Factibilidad para contactarlos.
- Edad: diferentes edades, lo que significa que son egresados de diferentes planes de estudio o diseños curriculares.
- Casos particularmente representativos.

## **5. Primeras interpretaciones**

En estos momentos nos encontramos llevando a cabo un proceso de reconstrucción integradora de las interpretaciones parciales a las que arribaron los diferentes subgrupos, utilizando la comparación constante para elaborar las conclusiones finales.

Agrupamos dichas interpretaciones parciales en ejes construidos a partir de los objetivos propuestos en la presente investigación:

En cuanto a los lugares y momentos de inserción

- los graduados del profesorado de Nivel Primario y Medio demoran, en general, entre dos o tres años para comenzar a trabajar,
- los graduados de Nivel Inicial y los de Educación Física demoran, en general, más de tres años en comenzar a trabajar en el sistema formal; inician sus primeras experiencias en el sistema de educación no formal en el cual llevan a cabo un importante proceso de aprendizajes profesionales que favorece cierto grado de autonomía,
- los docentes noveles, en su mayoría, son reemplazantes o interinos, excepto aquellos que ingresan, sin concurso, en escuelas privadas en las que rápidamente son designados titulares,
- en general, se sienten con mayor libertad para experimentar y tomar decisiones cuando trabajan en escuelas públicas; lo atribuyen a una cultura institucional más horizontalizada,
- en el caso de los graduados de localidades pequeñas del interior de la provincia, los lugares de inserción profesional son escuelas conocidas de la zona, lo que favorece el sentimiento de pertinencia y de contención,
- en el caso de los graduados de ciudades más grandes, en general se insertan en escuelas urbano-marginales de alta complejidad,
- la inserción durante un considerable tiempo a través de reemplazos cortos en diversas instituciones, sin la antelación suficiente para preparar las clases, dificulta el sentido de pertenencia y los impactos de la institución en el docente novel e incrementa los temores e inseguridades,
- la inserción en las instituciones que realizaron las prácticas (escuelas asociadas) favorece el sentido de pertenencia,

- cuando se insertan en instituciones en las que realizaron algún tramo de su propia escolaridad experimentan mayor sentido de pertenencia, seguridad y contención, pero a la vez toman conciencia de la visión acrítica de los modelos internalizados,
- en el caso de los graduados de profesorado de Nivel Medio, las inserciones sólo a horas cátedras dificulta la pertenencia institucional y el impacto de la institución se hace débil,
- la inserción en el primer ciclo de la escuela primaria se hace compleja, a la vez que estimulante, especialmente el proceso de alfabetización inicial; reclaman mayor formación inicial al respecto,

#### En cuanto al desarrollo profesional

- han recibido escaso perfeccionamiento o actualización docente sistemática,
- los que sí la han recibido, valoran las ofertas sistemáticas y a largo plazo (post-títulos, post-gradados, otras carreras de grado), en relación a cursos o asesoramiento en servicio,
- algunos casos valoran la formación inicial recibida y ello posibilita la continuidad del contacto con el instituto formador,
- los casos que continúan el contacto con la institución de formación inicial (cursos, postítulos, otra carrera de grado) se sienten más seguros, acompañados y logran una revalorización de la teoría,
- algunos de los graduados son muy críticos respecto de la formación inicial recibida, especialmente de la falta de relación entre la teoría y la práctica, reclamando una articulación más temprana,
- las escuelas en las que se insertan, en general utilizan escasos dispositivos de formación sistemática y acompañamiento, ello dificulta el pasaje entre la formación inicial y el desarrollo profesional,
- valoran las reuniones de personal en las que se socializan proyectos, experiencias de aula, en las que se buscan soluciones, en las que se construye un saber acerca de incidentes, clases complejas y alumnos con dificultades,
- reconocen una mayor contención en lo afectivo que en lo pedagógico,
- valoran la observación y la reflexión como dispositivos fundamentales para el desarrollo profesional, aunque reconocen que se utilizan de manera asistemática e individual,

#### En cuanto a la influencia de la biografía escolar

- todos reconocen el impacto de su biografía escolar en la forma en que asumen las prácticas docentes,
- en general, recuerdan aspectos relacionados con la dimensión afectiva durante el nivel inicial, reconociendo, después del paso por el profesorado, los impactos de la escuela nueva o activa,
- distinguen las experiencias llevadas a cabo durante la primaria influenciadas por la escuela nueva, aunque en general reconocen las influencias tecnocráticas en dicho nivel,
- en general, recuerdan el Nivel Medio influenciado por las corrientes tecnocráticas,
- reconocen que tanto los “buenos” como los “malos” docentes han dejado huellas,
- consideran “buenos docentes” a aquellos que: se apasionan por enseñar, exigen, son comprensivos, escuchan, acompañan, respetan,
- consideran “malos docentes” a aquellos que: preparan clases aburridas, no exigen, no respetan los acuerdos de trabajo,
- la elección de la docencia se relaciona con algunas figuras de buenos docentes y en muchos casos con alguna figura familiar,
- la mayoría de los casos manifiesta una elección “razonada” de la carrera, no por “vocación”, sino construida a partir de influencias familiares y escolares,

#### En cuanto a los temores, preocupaciones iniciales e inseguridades



- la incertidumbre y temor a lo desconocido es el sentimiento que prevalece en las primeras inserciones laborales,
- referidas a los alumnos: la disciplina, el interés, la participación, los grupos numerosos,
- referidas al contenido: el desarrollo de la totalidad de un tema, el manejo fluido de los contenidos, no tener respuestas a posibles preguntas de los alumnos,
- referidas a sí mismo: no controlar los nervios y los miedos, que los mismos sean percibidos por los alumnos, no contar con las estrategias suficientes para hacer comprensibles los contenidos, no mostrarse como una figura respetable, no poder tomar decisiones,
- los temores e incertidumbre llevan, muy a menudo, a copiar lo que hace la profesora de la sala, grado o curso paralelo, constituyéndose en una fuerte figura formativa,
- el “choque con la realidad” los lleva a sobrevalorar el conocimiento construido durante la experiencia, en relación a los aprendizajes teóricos,
- reconocen actuar, en general, a partir de un principio de supervivencia,
- algunos principiantes manifiestan esforzarse por no hacer propios el malestar, aburrimiento y falta de sentido que se vive en las escuelas,
- el trabajo en reemplazos de más o menos corta duración dificulta la toma de decisiones autónomas, ya que prevalece un sentimiento de “ajenidad”,
- depositan en la planificación muchas expectativas como dispositivo de llevar a cabo el trabajo más profesionalmente,

En cuanto a los impactos recibidos en los primeros procesos de socialización profesional

- es habitual que reconozcan, entre los referentes más importantes, tanto en el nivel primario como en el nivel inicial, a la maestra del grado o sala paralela de mayor experiencia,
- en el caso de los graduados de nivel medio es difícil distinguir a personas referentes o impactos institucionales fuertes, ya que las inserciones son esporádicas,
- esos reemplazos esporádicos y sin aviso con antelación, incrementa la incertidumbre, aunque en algunos casos genera cierto manejo autónomo y ciertos “trucos” de principiante,
- cuando el equipo directivo o algún miembro del mismo expresa confianza en los principiantes, se favorece la construcción de conocimiento y la asunción de actitudes autónomas,
- en algunos casos constituye un referente importante un vice-director; en las escuelas medias, a veces, un celador,
- en general se desdibuja la función formadora de los directivos, visualizándose más comúnmente con una función sancionadora,
- los directivos consultados reconocen no tener el tiempo necesario para acompañar a los profesores que se inician,
- en el caso de las escuelas medias muchas veces manifiestan no conocer a los noveles,
- los que se insertan a trabajar en la formación docente, porque tienen experiencias en otros niveles, reconocen aprendizajes especialmente formativos que proporciona este nivel,
- resulta de alto impacto las realidades complejas en las que se insertan muy habitualmente,
- en el nivel primario la tarea docente se desarrolla en un formato escolar que no propicia el intercambio, la interacción entre pares, el trabajo colaborativo basado en la acción; convirtiéndola así, en una tarea solitaria e individual.

## 6. Impacto esperado

Consideramos que la mayor comprensión acerca de los procesos de construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional contribuye a:

- Mejorar las políticas y pedagogías de la formación inicial y de desarrollo profesional.
- Replantear las políticas de ingreso, permanencia en la docencia y de carrera docente.
- Generar las condiciones y los dispositivos necesarios para que las instituciones en las que se insertan los principiantes puedan asumir su tarea como formadoras de docentes.
- Generar las condiciones y los dispositivos que favorezcan el establecimiento de un modelo de resonancia colaborativa entre la institución de formación inicial y las instituciones de inserción laboral, de tal manera que la formación docente se asuma como problema y responsabilidad compartida. [12]

El equipo numeroso de profesores constituidos para realizar esta investigación resultó un aspecto favorable, ya que se logró, hasta el momento, abordar un número importante de instituciones y consecuentemente de casos, realizándose una triangulación desde múltiples miradas. El grupo logró superar las dificultades tanto para acordar criterios como para sistematizar la organización de las informaciones gracias a la forma de trabajo colaborativa que logramos mantener durante todo el proceso de la investigación.

Es de destacar la continuidad lograda a pesar del tiempo transcurrido. Eso posibilitó un trabajo integrado y sistemático del equipo de investigación y el logro de los objetivos previstos: tanto en cuanto a la producción de conocimiento como a la formación de docentes en investigación.

## 7. Referencias

- [1] FERRY, G. *El trayecto de la formación*. México: Paidós, 1990.
- [2] DIKER, G. y TERIGI, F. *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- [3] *Ibidem*, pp. 134
- [4] PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2006.
- [5] BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1991.
- [6] SANJURJO, L, CAPOROSI, A; HERNÁNDEZ, A.M; ALFONSO, I; FORESI, M.F; ESPAÑA, A. *Los dispositivos de La formación en las prácticas*. Rosario: Homo Sapiens, 2009, pp 38, 39.
- [7] ROCKWELL, E. *Desde la perspectiva del trabajo docente*. México: DIE/CINVESTAV/IPN, 1987.
- [8] FRIGERIO, G. y otros. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992, pp 35.
- [9] MARCELO GARCÍA, C. "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa." En *Rev. Iberoamericana de Educación* N° 19, enero-abril, España, 1999.
- [10] GONZÁLEZ SANMAMED, M. *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. Universidad da Coruña. Servicio de Publicacións. Maio, 1994, pp 56.
- [11] SANJURJO, L. *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: HomoSapiens, 2002.
- [12] MARCELO GARCÍA, C.; MAYOR RUIZ, C. "Las etapas de preocupaciones en los profesores principiantes: un estudio sobre los procesos de cambio de los profesores de los niveles educativos de infantil, primaria, secundaria y universidad." En MONTERO MESA; CEBREIRO LÓPEZ y ZABALZA BERAZA (Compiladores). *III Symposium Internacional sobre prácticas escolares*. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. 1994

# DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN

## RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA PROFESIÓN

Beatriz Amalia MARTINI - María Graciela FERNÁNDEZ

Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional del Nordeste

### Resumen

*El trabajo que realizamos tiene como foco de atención el análisis de un dispositivo de formación desarrollado en el marco de la carrera de especialización en Didáctica y Curriculum implementada en la Facultad de Humanidades de la UNNE, en la Universidad Nacional de Misiones (UNAM) y en la Universidad Nacional de Formosa (UNaF) en los años 2007-2008. Nos interesó en particular aprehender los aspectos que caracterizaron dicho dispositivo. La investigación se sitúa en el marco de metodologías cualitativas de indagación. Nos proponemos el diálogo reflexivo de los investigadores con aquellos referentes documentales que dan cuenta de la experiencia realizada.*

**Palabras Clave:** *Formación, dispositivo pedagógico, tipicidad, juegos del lenguaje, incidente crítico, experiencia crítica. –*

### 1. Introducción

El trabajo que realizamos tiene como foco de atención el análisis de un dispositivo de formación desarrollado en los años 2007-2008, bajo la denominación: módulo 3: *Práctica, Conocimiento Profesional Docente y Curriculum* en el marco de la carrera de especialización en Didáctica y Curriculum. Fue un esfuerzo cooperativo que reunía como instituciones académicas responsables a la Facultad de Humanidades de la UNNE, la Universidad Nacional de Misiones y la Universidad Nacional de Formosa, todas de Argentina. Los destinatarios de este proyecto eran profesores que ejercían en diferentes instituciones de formación del profesorado en las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones.

El texto constituye un esfuerzo de indagación centrado en procedimientos narrativos e interpretativos del relato que traduce la experiencia realizada y da cuenta de las opciones elegidas.

### 2. Los compromisos asumidos

Un aspecto clave en el postgrado nombrado era el de concebir la profesión como una entidad siempre incompleta, abierta a revisión y a nuevas posibilidades y, en consecuencia orientado a un mejoramiento continuo, inscrita en un contexto socio-histórico de división del trabajo y por lo tanto caracterizada como una actividad específica y especializada. Resultaba entonces importante pensar un dispositivo pedagógico acorde a esta noción.

Marta Souto define al dispositivo como un **artificio instrumental**, compuesto por personas, una institución que convoca, reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento, un arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, condiciones de funcionamiento y operación, que es pensado como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en la que se lo pone en práctica. [1]. Éste es entonces otro concepto que configura implícitamente los componentes de la acción llevada a cabo.

El módulo 3, se apoyó en esas consideraciones y la primera pregunta que surgió en quienes tuvimos la responsabilidad de llevar a cabo este evento, fue la siguiente: ¿De qué manera situarnos en el flujo del cambio y mejoramiento profesional, en este caso, del mejoramiento profesional del docente, respecto a un tópico particular: la práctica?

Por otro lado, entendíamos que en la misma noción de práctica estaba incluido y se ponía en juego una problemática más amplia, la del conocimiento profesional docente. Porque en definitiva qué es una práctica, sino una actividad humana de transformación de «una realidad en otra realidad» [2] en la que está tácita, parafraseando a Wittgenstein, *una forma de vida, una forma de hacer* y un discurso del hacer. Segunda cuestión entonces, clarificar nuestras propias teorías acerca de lo que constituye la práctica en el cuadro del conocimiento profesional docente.

En los párrafos anteriores subyace una perspectiva teórica importante: la aceptación de los principios de dialogicidad y polifonía que caracterizara Batjín [3]. Preguntarnos acerca del sitio donde instalaríamos nuestro accionar implica el reconocimiento de otras acciones que le precedían. Al mismo tiempo significaba que era un punto de intersección a partir del cual desplegaríamos nuestro discurso, es decir, se configuraba una secuencia de acciones posteriores que serían ejercidas. Las formas de vida aludidas, remitían por su parte al conjunto de tradiciones de saber disciplinario que constituía nuestro acervo de conocimiento profesional (lo aceptado y lo rechazado) y aludía también a nuestra propia experiencia y competencia profesional para este tipo de actividades.

Tercera cuestión: ¿Qué es sino esa realidad que se transforma en otra realidad si no, el mismo sujeto de la formación, el *otro* sujeto como el destinatario de la acción que emprendimos? A partir de aquí vemos, ya que hay una dialéctica implícita que relaciona a los formadores con un colectivo humano por un lado y con un sujeto individual por otro y paradójicamente de manera simultánea. Ambas cuestiones debían ser tenidas en cuenta: la profesión como una comunidad de prácticas [4] que le otorga una identidad y competencia laboral y, por otro, el sujeto que pertenece a esa misma comunidad en su carácter singular e individual.

En definitiva, estos fueron los planteos que nos condicionaron a la hora de circunscribir el dispositivo de formación.

¿Cuáles eran entonces las formas más generales de situarse que vislumbrábamos? Entendíamos que había dos estrategias generales para el proceso de intervención docente. La elección dependía del concepto de formación que estuviera inscripta en cada una.

Podría pensarse la problemática desde la perspectiva única del contenido disciplinario puesto en juego. Hacer prevalecer una noción de contenido entendida como información. La elección de este camino marcaría una orientación dirigida preferentemente, por ejemplo, a una actualización de las publicaciones realizadas en los últimos diez años, a los temas tratados en la literatura especializada. No era ésta una mala idea, ya que el inventario permitiría apreciar las adhesiones teóricas profesionales y los *cambios conceptuales* [5] en el campo disciplinario en un período dado. Sin embargo creemos que en esta estrategia, está implícita una idea de formación que intenta simplificar el problema, remite a la idea de pensar que el contenido por sí mismo «forma». No es este nuestro caso.

Otra manera de pensarlo, radica en una noción de formación sustentada entre otros por Gilles Ferry. En esta perspectiva, “formarse es adquirir una cierta forma”. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma” [6] es en consecuencia, desplegar una suerte de desarrollo personal orientado hacia el reconocimiento, renovación y compromiso de la identidad profesional. En este sentido toda formación exige un espacio, tiempo y un modo de relación con la realidad en la que nos distanciamos de ella para producirla en una nueva forma de relación: nos representamos la realidad, y en este sentido es un acto de producción de representaciones y que como tales, encierran el significado que proyectamos y que permite, entonces también darnos a conocer. Hay aquí una premisa de reconocimiento de desarrollo de lo individual. No se niega el lugar a los aspectos informativos y de rigor implícitos en el contenido, sino que se va más allá.

Estas dos consideraciones, el carácter colectivo de una profesión y la formación entendida como un desarrollo individual parecían contradictorios. ¿Cómo revertiría este mejoramiento concebido como individual en el de la profesión pensada como una entidad colectiva? Respondimos a esta pregunta sobre la base de pensar que el sujeto individual en su singularidad biográfica estaba atravesado por los aspectos propios de la profesión, por su pertenencia a ese colectivo. Este atravesamiento de la identidad profesional se anudaba con las acciones propias del individuo en ocasión de desplegar sus prácticas en ciertos contextos profesionales, de manera tal que su acción podía ser caracterizada tanto individual como colectiva.

Examinamos entonces esa certidumbre acerca de que el mejoramiento de la identidad profesional, que es una noción que indica el aspecto colectivo y la regularidad de prácticas laborales, se lleva a cabo en el marco de lo individual, del desarrollo personal que es como entendemos la formación y, que a través de ese cambio individual revertía en cambios en la identidad colectiva misma, en esas prácticas a las que concebíamos como acciones caracterizadas por su regularidad

Así consideramos que las prácticas que permitían reconocer la identidad profesional de pertenencia del sujeto individual era una suerte de regularidad, es decir, de repetición. Pero entonces, ¿Cómo pensar el cambio en esa repetición?

Cada vez que algo se nos clarificaba, surgía una nueva pregunta. Nuestra percepción acerca de la identidad profesional entendida como regularidad de prácticas tambaleaba. Vemos así el valor que tiene la noción de dispositivo pensado como estrategia cambiante en tanto refiere a acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, condiciones de funcionamiento y operación. ¿Qué significaba entonces “regularidad”? ¿Cuál era el sentido con que lo usábamos?

Debíamos acordar una significación que permitiera clarificar la noción de regularidad, ¿Ésta remitía exclusivamente a acciones o esquema de acciones que se caracterizaban por su repetición continua, como siendo “siempre” iguales, en donde por lo tanto el cambio no era posible? La discusión nos llevó a resolver esta cuestión adoptando la noción de «tipicidad» de Schutz [7]. Regularidad remitía para nosotros a tipicidad. Esta noción se define como la familiaridad del contenido de la experiencia con el acervo de conocimiento: los objetos, personas, situaciones son *reconocidas* como lo mismo. La práctica era entonces una actividad singular y específica que cada sujeto utiliza en situaciones que son consideradas como específicas para su uso y en las que advertimos cierta familiaridad, semejanza o tipicidad con otras prácticas ejecutadas por otros sujetos en ese tipo de situaciones y que posibilitan que las apreciemos, a pesar de las ligeras diferencias que pueda haber, como una misma práctica profesional. En otras situaciones son reconocidas como acciones que lleva a cabo otro sujeto y son apreciadas como sucesos previamente experimentados y determinados de manera semejante. Esto es posible por que el mundo de la vida común es captado en su *forma de ser de tal modo. El tipo es entonces una relación uniforme de determinación sedimentada en experiencias anteriores*. Descansa en los tipos de acervo de conocimiento, es decir los tipos de “juegos del lenguaje”, “de las formas de vida” de Wittgenstein. [8]

Este autor considera que el lenguaje no puede ser estudiado independientemente de sus usos efectivos, de sus prácticas y de la historia de sus conceptos, dado que el lenguaje no es una unidad formal, sino una «familia de estructuras más o menos emparentadas entre sí» y un fenómeno espacio-temporal. Los “juegos de lenguaje”, comprendidos como el todo formado por el lenguaje y las acciones, le posibilitan ver que el lenguaje, más que ser una nomenclatura que nos permite nombrar y pensar el mundo, más que ser un *espejo*, es un *sistema de reglas* compartidas que posibilitan interactuar con los otros y el mundo, vivir en el mundo, comprender el mundo en tanto lo habitamos. El lenguaje recibe su significación de la acción, de las formas de vida en común que llevamos y no del pensamiento de un individuo o de su relación con los objetos como se había pensado clásicamente. La significación proviene del uso, del empleo de una palabra, del rol o función que le asignamos. De ahí que ciertas expresiones sólo tienen sentido en algunas épocas y contextos, y fuera de éstos carezcan de sentido. La práctica entonces es la expresión de la aplicación de una regla compartida por una profesión en situaciones específicas.

Resumiendo, el significado de la práctica dependía del “juego de lenguaje” que juguemos, de la forma de vida que llevemos. La regularidad que advertíamos no era más que la tipicidad, el juego del lenguaje propio de una forma de vida que se desplegaba en el mundo de la vida cotidiana.

Este fue el reto que asumimos. La forma de resolverlo fue pensar la relación entre los aspectos socio-institucionales de una profesión y el sujeto de la formación, la tipicidad y los juegos del lenguaje que deben proliferar y el significado que los implicados en el juego le dan, dado que solamente el individuo puede formarse a sí mismo. Sin duda la enseñanza y el aprendizaje constituyen andamiajes necesarios en el proceso, pero sólo en *sí mismo* ocurre la formación. El atajo entonces, fue proponer la reconstrucción del campo disciplinario mismo: elaborar un discurso colectivo que diera cuenta del trayecto de formación de una «comunidad de práctica».[9], recorrer nuevamente el «currículum» (aspecto socio-institucional) y los senderos que en el trayecto, cada profesional dibujó desde la perspectiva de la práctica.

Hemos ya mencionado que el espacio y el tiempo están constituidos por el marco del proyecto y su desarrollo en un tiempo dado, en una institución determinada. Cabe ahora un nuevo recorte: ¿Qué torna problemática esta cuestión, que como hemos visto, fue ya decidida? ¿Por qué despiertan nuestros intereses de ahondar en la propuesta?

Ocurre que en ocasión de la evaluación individual realizada aparecieron ciertos aspectos caracterizados por su repetición en los diversos sujetos, que lo tornaron como un hito relevante: al comunicar lo vivido y analizarlo producían un contexto caracterizado por, en primer lugar, un sentimiento de unidad que enlazaba a los evaluadores y evaluados; en segundo lugar se ponía de manifiesto la conmoción sufrida (expresada como llanto silencioso, congoja o expresión gozosa) y la certidumbre de que había en ellos un *“antes y un después”* marcado por esta instancia de la evaluación que les permitía reconstituirse como enseñantes de una nueva manera y, que parafraseando a Habermas permitía «ver a una luz distinta hechos ya conocidos» [10]. Consideraban que la evaluación era el detonante que permitía esta situación.

Sin embargo, creemos que la evaluación es una instancia más del dispositivo pedagógico montado. En consecuencia resulta necesario explorar las características que reúne el todo con la finalidad de comprender un poco mejor nuestro quehacer.

En suma, se trata de una exploración inicial en la que utilizaremos herramientas metodológicas provenientes de los enfoques interpretativos, que a pesar de su diversidad, encuentra como principio de análisis el respeto a una unidad mínima constituida por el punto de vista del actor. Lo que posibilita la investigación es *«el hecho de que los individuos emplean un “método documental de interpretación”; y ese principio se traducía en una recomendación muy conocida: aprehender la acción desde el punto de vista del actor»* [11].

Debemos entonces producir una reflexión que permita comprender nuestras decisiones asumidas en la realización del dispositivo y los cambios que los formados admitían en la evaluación final.

### 3. El dispositivo pedagógico

El dispositivo incluía entre otras cosas, una *guía de trabajos* que proponía las actividades a lo largo de los cuatro encuentros de doce horas cada uno. Por último se fijaba el quinto encuentro como fecha de la evaluación que era individual y consistía básicamente en una entrevista del cursante con los *formadores*, un diálogo en el que se relataría la experiencia vivida. Esta guía revestía un carácter polifuncional [12] en tanto que, mirándola desde diversos ángulos, organizaba los escenarios de la acción, así como orientaba las expectativas acerca de ella, articulaba las técnicas pedagógicas, ponía a disposición aspectos teóricos a tener en cuenta, invitaba a mantener el diálogo con la situación organizada y proveía, también un mínimo de bibliografía actualizada respecto al tema de la práctica de la enseñanza.

La guía número uno comunicaba en primer lugar, aspectos referidos a la institución, el calendario, los profesores, el curriculum prescripto en términos de objetivos, contenidos, tipos de actividades y los criterios a tener en cuenta para la evaluación. Hacía especial hincapié en la utilización de un diario de formación, mencionando en líneas generales las razones por las cuales se focalizaba esta herramienta como obligatoria y la bondad que representaría su utilización. En segundo lugar exponía las tres actividades que se llevarían a cabo en esa fecha, lo que cumplía también la función de diferenciar tareas, tiempos y espacios. En el Anexo se agregaba bibliografía específica para ser leída: por ejemplo, *Aprendiendo a recuperar la práctica docente. El entrenamiento en la elaboración de registros* [13]. Se distinguen entonces en este texto tres partes: información institucional, indicaciones para llevar a cabo ciertas acciones, su forma, tiempo, tema y por último literatura.

Las expectativas de las formas de trabajo generadas correspondían a acciones individuales (escritura en el diario) discusiones en pequeño grupo y plenario de socialización. El tema, como tal era ambiguo, dependía más de la producción de relatos que construían los alumnos, qué es lo que abordaban, el intercambio con otros miembros del pequeño grupo para encontrar líneas de “tipicidad” y el significado que asignaban a esos textos y una suerte de exposición final. En los textos producidos en esa ocasión se advertía experiencias similares, así como diferencias en los recorridos realizados para arribar a la situación actual. Comenzaba entonces a dibujarse una trama. El dispositivo pedagógico, como un todo, permitía la construcción de una intriga, de una



historia que era a la vez individual y colectiva. Es necesario recalcar que se trataba de **elaborar** una historia.

La guía número dos era similar a la anterior: Organizaba las actividades individuales y grupales distribuyendo expectativas de producción y tiempos. El discurso mantenía la forma de una petición imperativa para la acción: prácticas de microenseñanza. El texto comenzaba diciendo: *“En el primer encuentro de este módulo se ha privilegiado aspectos idiosincrásicos para encarar la práctica docente y el conocimiento profesional. Se apeló fundamentalmente al acervo de conocimiento profesional de los cursantes ofreciendo espacios de actividad que permitieran recuperar las “teorías profesadas” y las “teorías al uso” (Brockban y McGill: 2002). En este segundo encuentro, nos centraremos en las exigencias que plantea el campo disciplinario de la Didáctica y el Currículum, específicamente, en lo que constituyó según algunos, el enfoque clásico o científico del currículum, según otros, el enfoque técnico o proceso producto del currículum.”* Acompañaba un anexo donde se ponía a disposición las herramientas técnicas determinadas por el enfoque. Las tres primeras actividades constituían variaciones de un mismo tipo de práctica. Cada instancia estaba sujeta a análisis desde la perspectiva misma del enfoque utilizado, ofreciendo especificaciones teóricas que permitían un reajuste de lo actuado. Pero el plenario general dejaba resquicio suficiente para producir un distanciamiento del modelo. Asimismo se recomendaba registrar en el diario las impresiones personales de las experiencias vividas. Otra actividad posibilitaba encarar simulación de prácticas en las que cada grupo ponía en juego intencionalidades diferentes respecto a los cambios esperados en los alumnos. Por último la actividad final asignaba un modelo de enseñanza para ser planificado como una tarea domiciliaria de los grupos, era otra actividad de simulación de prácticas sobre la base de otro modelo producido, con la que comenzaríamos el tercer encuentro. Las actividades, como vemos estaban firmemente ancladas en la teoría del currículum de Tyler y Taba.

La guía número tres representaba un esfuerzo de articulación teórica-práctica de nociones provenientes de campos disciplinarios de la didáctica, la psicología del aprendizaje y la psicología de la inteligencia de Piaget. Imponía la necesidad de retomar toda lo vivido y dilucidar la forma en que estaban tejidas las teorías del currículum mediante la referencia a ciertos autores “claves” en los acervos de conocimiento profesional de los enseñantes respecto al tema del currículum ¿Cómo se expresaba en la práctica? La respuesta a esta pregunta marcaba la importancia de tener en cuenta el rigor de la teoría. En suma, esto actuaba como un ejemplo que permitía evaluar las relaciones teoría práctica. Las actividades demandaban un proceso de interacción continuo entre las teorías estudiadas en algún momento de su formación profesional, su relación con la práctica, y lo más importante: ¿Cómo eran afectados ellos mismos en la reproducción del trayecto ya transitado en su formación? La posibilidad de relatarlo y compartirlo. Ver lo actuado como un texto, como el relato de una historia vivida por alguien y volver a “encontrarse” como protagonista de la historia contada dentro de la clausura que suponía un enfoque teórico determinado. Introduce también una noción crucial para comprender la insuficiencia para resolver el problema de la enseñanza que pretendía el modelo actuado.

La guía número cuatro irrumpía con una nueva práctica: analizar la práctica a través de un estudio de caso. Implicaba también el desarrollo de prácticas de investigación: ¿cuál era el sentido que tenían ciertos momentos del caso analizado? Propiciaba la interpretación y justificación mediante una argumentación que relacionaba la evidencia, el referente teórico que permitía “leerlo” en cierto sentido y al mismo tiempo poner de relieve las operaciones mismas que realizaban en forma individual y en grupo para “comprender” el caso. Se desplegaba allí rutinas de interpretación ligadas al enfoque práctico de Schön, a roles ligados a la idea del docente como investigador de Stenhouse y a producir nuevamente un relato escrito que diera cuenta de esta acción. La segunda actividad introducía material bibliográfico seleccionado para ser leído, discutido y analizado, tomando como referencia el conjunto de experiencias realizadas y las producciones individuales y grupales escritas. Estas acciones eran posibles por cuanto la lectura introducida describía los procedimientos y dispositivos de intervención para el despliegue de la práctica de la enseñanza. Por último comunicaba las consignas y procedimientos a tener en cuenta en la evaluación final. Esta expresaba lo siguiente:

*“Como actividad integradora de los cuatro encuentros realizados hasta ahora en este módulo, proponemos reunir todas las producciones realizadas individualmente y en grupo (incluye, reflexiones en pequeños grupos, exposiciones en clase, planificaciones, anotaciones en el diario,*

etc.), organizarlas individualmente de manera tal que constituya un **relato**. Será el relato de un caso, el propio caso.

*Este relato no es más que otro de los medios mencionados por Day, para posibilitar el mejoramiento profesional. Constituye una narración que permite encontrar el “saber práctico personal” configurado por las experiencias pasadas, las perspectivas y principios que rigen el accionar y la formación profesional realizada.*

*A lo largo de las clases se orientó a realizar producciones asentadas en los diferentes enfoques del currículum, en los que está implicado la configuración y alcance de las prácticas de la enseñanza.*

*En consecuencia, analizar el caso (su trayecto de formación a lo largo de estos cuatro encuentros) orientándose hacia algunos aspectos que se consideran cruciales:*

*Diferenciar en el caso los tres tipos de reflexión: en la acción, sobre la acción y reflexión en relación con; Identificar acerca de teorías en uso y teorías profesadas.*

*Qué saber/es consideran que están presupuestos en el caso: analizar algún fragmento de producción realizada, puede ser un plan, la clase, el contenido, etc. (retomar el nivel de reflexión técnica utilizado en los diferentes encuentros). Completar la percepción analizando qué aspectos de la experiencia pasada influye en las decisiones.*

*Qué incidentes críticos o experiencias críticas identifican (ver Woods) y situaciones críticas (Day, 55). Qué situaciones problemáticas se formuló y de qué manera lo resuelve. (Tomar como referencia el modelo de experimentación de Schön)*

*Otros aspectos que considere importante.”*

De acuerdo con la descripción realizada hay ciertos aspectos uniformes en los materiales que articularon las actividades entendidos como un todo.

En primer lugar lo imperativo de las consignas que organizan las actividades, esto es, la fuerza ilocutoria que se mantiene visible, expuesta: eran órdenes y en consecuencia debían ser obedecidas. Eran una forma de decir “manos a la obra”

En segundo lugar la apelación a la escritura, *al registro de las acciones*, ya sea en el diario, en planillas propias, de una técnica que se está realizando como anotación en el texto que se está trabajando o en el cuaderno de notas usual y luego la invocación a las teorías del currículum.

En tercer lugar un movimiento para usar la interpretación como herramienta que fluía desde lo idiosincrático a la autoridad de la teoría del currículum en sus distintas perspectivas. Estaba aquí implícita prácticas de investigación o sea, pensar que toda intervención pedagógica es también una forma de indagar.

¿Qué testimonios recuperamos de esta experiencia?

Del primer encuentro emanaron historias que se centraban en los esfuerzos, obstáculos o situaciones facilitadoras para realizar sus estudios del profesorado. Estaban fuertemente teñidos por los sentimientos evocados y remitían más a lo anecdótico, a las vicisitudes que enfrentaron en su vida cotidiana para estudiar. Latía en estas historias un proyecto llevado a cabo que era a veces deseado y querido y en otras la única alternativa que disponían. Para finalizar ese primer encuentro se solicitaba analizar una memoria profesional de un docente quien relataba las actividades llevadas a cabo a lo largo de tres clases, los temas desarrollados, los significados que atribuían los alumnos al término currículum y ciertas conclusiones referidas a ciertos reajustes del contenido que debería hacer para mantener la coherencia y validez teórica del discurso disciplinario en sus clases. Esta memoria fue el depósito de todos los significados que los alumnos consideraban negativos en una práctica de la enseñanza. Leían en ella procedimientos conductistas, formas expositivas y autoritarias de exponer un tema y una fingida amabilidad de interés en los alumnos a través de la actividad que permitía poner en juego el significado del currículum. De ninguna manera se permitían pensar la pregunta, la desnaturalización de lo dicho como una manera de abordar e interpretar el significado. La relación de los formadores y sujetos de la formación parecía desanudada, eran dos grupos que se enfrentaban y que parecía que no había posibilidades de transitar un mismo camino.



Recordemos que nuestro interés en recuperar y analizar esta experiencia radica fundamentalmente en una certidumbre difusa que contradecía la afirmación que hacían los alumnos acerca de un antes y después en la forma de encarar las prácticas de su profesión, de un cambio en sus maneras de pensar y evaluar el saber, y que insistían en que era la evaluación misma, ese momento, la bisagra del antes y el después. Parecía un caso de “insight” que la tradición de la Gestalt nos legó.

Las consecuencias de la interacción producida en el primer encuentro resultaban al menos dificultosas para continuar con la estrategia desplegada por el dispositivo que en definitiva intentaba articular las voces de los actores con la melodía del contenido disciplinario y el significado que le otorgábamos como comunidad de práctica.

Sin embargo, en el segundo y tercer encuentro se mantuvo un ritmo febril de trabajo. Si hubo desacuerdos en algún momento se trató de disimularlos. El fastidio se expresó contra la imposición de los tiempos exigidos para la producción de las escenas, su análisis y puesta en común. Era *ya* el tiempo el que conspiraba más que las consignas imperativas o la imposición de la teoría. “Si tuviéramos más tiempo, lo haríamos mejor”, se escuchaba continuamente. Esta situación generó la necesidad de omitir algunas acciones pensadas porque en realidad, el tiempo se volvía corto.

Hay testimonio de un quiebre significativo en las formas de aprehensión y etiquetado de la realidad. En principio durante el segundo y tercer encuentro todas las prácticas de enseñanza, sus modalidades, sus revisiones implicaban una forma conductista de actuar: sólo eran reacciones o respuestas esperadas frente a las demandas de las teorías que actuaban como estímulos. Las lecturas que paulatinamente se iban realizando fueron desplegando una suerte de cuña que permitía mirar lo mismo de otra manera, allí donde veíamos un reflejo, en realidad, mirándolo desde otro ángulo se lo veía como una producción de significado, un artefacto que permitía objetivar alguna idea, encontrar un significado nuevo. Por ejemplo, programar una clase teniendo en cuenta las posibilidades del uso de la metáfora, de analogías directas y contrapuestas, pese al alto nivel de programación y previsión que exigía, permitía ampliar el mundo, pensarlo de muchas maneras, expresarlo con nuevos sentidos. Comenzaban a formular un nuevo juego del lenguaje, desarrollaban una nueva manera de mirar lo mismo como siendo distinto. Encontraban un lugar en la historia a aquello que rechazaban y reformulaban su sistema de creencia profesional: a pesar que el sentido de las teorías se orientan en su significado en una dirección única, es el usuario quien flexibiliza desde su competencia profesional y su experiencia en la práctica los nuevos sentidos que puede asumir o las situaciones específicas en que puede operar. Late aquí ya el comienzo de la desestructuración y re-estructuración de su identidad profesional, de sus convicciones, del análisis de sus prácticas. Eso que emergía en la expresión “un antes y un después” en la evaluación final.

En el cuarto encuentro se instala la necesidad de analizar el caso presentado como un proceso metódico de indagación. Preguntar, identificar los problemas que subyacen en la pregunta, interés en encontrar las evidencias que relacionan ciertas observaciones con otras y que permiten mostrar la racionalidad de las decisiones asumidas por la protagonista del caso, constituía una práctica nueva. Las teorías de Schön, Schwab, Stenhouse, eran herramientas que posibilitaban dilucidar el sentido, ver más allá de la superficie de la acción, buscar el significado de la acción que se asumía en el contexto que aparecía. Tomó entonces nueva forma el significado que se atribuía a la planificación cuidadosa, a la función imprescindible que reviste una formación disciplinaria sólida para poder jugar los “juegos del lenguaje” de la clase entendida como un diálogo compartido, la elaboración colectiva de un texto disciplinario que respondía a una “forma de vida”.

Por qué entonces depositaban los alumnos la bisagra del cambio en el acontecimiento de la evaluación? Hemos dado a conocer registros que muestran que este proceso se desarrollaba en el tiempo, iba realizándose de a poco. Sin embargo ellos no pensaban así.

Resulta conveniente traer aquí la ayuda de las nociones de incidente crítico y experiencia crítica ofrecidos por Wood [14] por cuanto el dispositivo montado puede caracterizarse como una *experiencia crítica*.

Los incidentes críticos son «*fogonazos que iluminan en un instante electrizante algún aspecto problemático clave, o aspectos del papel del profesor, y que contienen, en el mismo instante, la*

*solución». Son « momentos y episodios muy cargados, que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo profesional »*

Las «**experiencia críticas**», en cambio, «*son programas de actividades educativas, integrados y concentrados, que pueden durar desde varias semanas hasta más de un año*». Su caracterización como críticas estriba en que promueven la educación y el desarrollo por caminos inusualmente acelerados y ayudan a los destinatarios a hacerse personas, impulsando el desarrollo conceptual y moral. El relato de lo acontecido en los encuentros pone en evidencia la intencionalidad de posibilitar ambos aspectos propios de la formación. Por este motivo, resultaban importantes no solamente los aspectos teóricos y prácticos, la rigurosidad de técnicas a utilizar, sino también desarrollar una nueva actitud.

Asimismo, son intencionales, planificadas y controladas por los enseñantes, pero administradas de acuerdo con la oportunidad de la situación que se presenta. Es por esta razón que muchas veces se altera o cambia algún aspecto pensado, tal como nos ocurrió en el segundo encuentro, al dejar de lado algunas actividades. Lo mismo aconteció en el tercer encuentro.

Estas experiencias críticas, en términos de Wood, siguen etapas bastante bien definidas: la primera, de *conceptualización*: es el período de gestación del dispositivo. Hemos visto en la introducción las discusiones que mantuvimos para comprender el uso que hacíamos de las nociones de profesión y formación en tanto condicionarían la forma que asumiría el dispositivo pedagógico. La segunda, de *preparativos y planificación*: la elaboración de los documentos que organizaban las rutinas de clase, dan muestra de estos procedimientos; la tercera etapa, de *divergencia*, se refiere a la emergencia de lo no planificado. En este sentido vemos que las discusiones grupales y plenarias introducían el momento de exponer alternativas, de expresar nuevos recorridos interpretativos. La estrategia misma, de alguna manera condicionaba la irrupción de la discrepancia y posibilitaba avanzar en nuevas direcciones. En cuarto lugar señala Woods, la etapa de *convergencia o etapa de integración*: el análisis del caso propuesto como actividad, introducía una situación que permitía integrar los discursos producidos. En quinto lugar, *consolidación* que es el momento de posibilidad de transferencia de lo aprendido. La preparación y elaboración de la evaluación constituía el medio para compactar en una nueva producción la formación alcanzada y los cambios producidos, y, por último, la sexta etapa denominada *celebración*. Este momento tiene según el autor, un aire “especial” y cumple dos funciones: es la clara señalización del final de la misma y por otro lado actúa como un rito de transición de la experiencia crítica y en consecuencia marca la vuelta a la normalidad.

En este contexto podemos comprender la situación de la evaluación. Estaba teñida de gran emoción porque era la marca de un final. De allí la carga de afectividad que encerró. En segundo lugar los alumnos lo habían cualificado como un antes y un después. Era una “bisagra”, un adminículo que permitía abrir, pero también cerrar. Al recordarlo nos invade aún la emoción que nos embargaba.

De esta manera podemos comprender el hecho de que los alumnos focalizaran en esta última instancia el cambio operado. El carácter especial que asumía en el contexto de la experiencia crítica hacía que los pequeños cambios producidos anteriormente se consideraran procesos residuales de las actividades y no cambio genuino en las maneras de percibir y actuar. La evaluación operaba como un *incidente crítico*, era el destello que develaba lo acontecido.

Hasta aquí hemos llegado en nuestro proceso de indagación. Quedan aún muchos aspectos para analizar y comprender el dispositivo pedagógico. Podemos rescatar como importante la posibilidad de constituirlo como un texto, como una instancia narrativa para poder analizarlo. Este aspecto permitió objetivar y mantener cierta distancia respecto a lo vivido y compartido.

La función que cumple la apelación a la escritura en el dispositivo, es uno de los interrogantes que nos reservamos para continuar este proceso de indagación iniciado en esta oportunidad.

#### 4. Referencias

- [1] SOUTO, M. y otros *Grupos y dispositivos de formación*. Bs. As. Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Novedades Educativas. 1999. pág. 104
- [2] BARBIER, J.M *Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis*. Bs. As. Facultad de Filosofía

y Letras – UBA y Novedades Educativas. 1999. pág. 74

- [3] WERTCH *Voces de la mente*. Visor. Bs.As.. 1994
- [4] WENGER E. *comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad* Madrid. Paidós.
- [5] TOULMIN S. *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Alianza Editorial. Madrid. 1977. Capítulo 3.
- [6] FERRY. Gilles. *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Novedades Educativas. 1997. pág. 53
- [7] SCHUTZ, A. y BERGER ,T. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu 2001 pág. 148 a 151 y 224 a 235
- [8] OGIEN *Las formas sociales del pensamiento. La sociología después de Wittgenstein*. 1ª ed. Nueva Visión. Bs. As. 2007.
- [9] Para una ampliación de estas nociones ver MARTINI B. A. *La interdisciplinariedad y el curriculum*. Conferencia en el XV Encuentro de la Red Universitaria Latinoamericana de Cátedras de Viviendas realizado en 2009 en la Universidad Nacional del Nordeste. <http://arq.unne.edu.ar/jornadasyseminarios/ulacav>
- [10] HABERMAS J. *Textos y contextos*. Ariel. 1996. pág. 111
- [11] OGIEN A. op cit. 2007. pág. 123,124.
- [12] BARBIER, J.M. op.cit. 1999. pág. 22
- [13] GARCÍA HERRERA, A.P. *Aprendiendo a recuperar la práctica docente. El entrenamiento en la elaboración de registros*. en revista La Tarea [WWW.latarea.com.mx/articu/articu10/apgarc10.htm](http://WWW.latarea.com.mx/articu/articu10/apgarc10.htm)
- [14] WOOD P. *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires. Paidós. 1997. Cap. 1.

# CONCEPCIONES DE CONOCIMIENTO EN CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE

María Teresa ALCALÁ<sup>1</sup>, Patricia B. DEMUTH<sup>2</sup>

Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste<sup>1,2</sup>

## Resumen

*Nuestro trabajo aborda la construcción del conocimiento profesional docente en su etapa inicial, en carreras de profesorado universitario en la región del Nordeste Argentino. Estudios previos realizados en este nivel nos permitieron corroborar en parte nuestros supuestos iniciales de investigación: 1. Existe un complejo entramado de relaciones entre creencias, concepciones o teorías del profesor y su práctica educativa. Estas relaciones entrañan contradicciones y, también, compatibilidades. 2. Existe un modelo hegemónico de enseñanza cuya base epistemológica remite al positivismo. Su base psicológica, a la concepción de aprendizaje como proceso lineal, descontextualizado. Didácticamente, implica prácticas centradas en la transmisión de contenidos. Consideramos que uno de los problemas centrales de la formación docente consiste en que el modelo de enseñanza que vivencian los estudiantes contribuye a la permanencia de una visión del conocimiento limitada, y a una concepción del aprendizaje estático y descontextualizado. Una propuesta superadora, surge del estudio de un caso alternativo al modelo didáctico hegemónico identificado. Se trata de una profesora en historia que instrumenta dispositivos de formación que giran en torno a la resolución de situaciones auténticas, propias de la práctica profesional, y que promueven procesos de comprensión, metacognición y articulación entre teoría y práctica.*

**Palabras Clave:** *Conocimiento profesional docente, formación docente, modelos de enseñanza, dispositivos de formación*

## 1. Introducción

A partir del análisis de un caso de “buena enseñanza” en una carrera de Profesorado Universitario, trataremos las relaciones entre creencias y concepciones de una docente experta y sus decisiones prácticas referidas a los dispositivos de formación que instrumenta.

El estudio lo llevamos a cabo en el marco de la labor del grupo de investigación CyFoD (Conocimiento y Formación Docente) de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, que desde el año 2001 trabaja en la línea de investigación didáctica sobre la construcción del conocimiento profesional docente.

Esperamos enriquecer y ampliar la reflexión y el debate de este simposio dedicado a la formación en la práctica docente y a los dispositivos de formación inicial y de desarrollo profesional, focalizando el análisis y la comprensión (siempre provisoria e incompleta) de las concepciones epistemológicas y gnoseológicas del profesor.

En primer lugar, nos importan las concepciones de los profesores universitarios que ejercen la docencia en carreras de profesorado porque entendemos que todas las concepciones (pedagógicas, psicológicas, epistemológicas, etc.) que el docente posee, constituyen una parte fundamental de su conocimiento profesional, y uno de los principales sustratos de la toma de decisiones didácticas, tal como lo señala Gimeno: “Esa epistemología implícita del profesor respecto del conocimiento es una parte sustancial de sus perspectivas profesionales, configuradas a lo largo de su experiencia, en la formación inicial como profesor e incluso como alumno... Perspectivas que pondrá en acción cuando él tenga que enseñarlo o guiar a los alumnos para que lo aprendan” [1].

Coincidiendo con la aseveración anterior, nuestros estudios giran en torno a las concepciones gnoseológicas y epistemológicas porque las consideramos fundamento de las demás

concepciones y conocimientos en la enseñanza de las disciplinas científicas, ya que el docente enseña de acuerdo con el modo que entiende y se representa el campo disciplinar específico, su naturaleza, sus procesos de construcción y validación.

En este sentido, creemos que junto con las concepciones de enseñanza, aprendizaje y función social de la educación, las concepciones sobre el conocimiento del profesor deben ser indagadas porque: “1. (...) son un componente relevante en la configuración de sus propias prácticas de enseñanza. 2. Esas concepciones y prácticas se ‘trasladan’ de algún modo a los alumnos, quienes gradualmente van ‘impregnándose’ de las mismas hasta asumirlas como naturales y propias” [2].

Por otro parte, la decisión de centrarnos en profesores y estudiantes de carreras de formación docente nos permite observar cuáles son las concepciones epistemológicas que se están construyendo en el marco de una carrera de formación docente, desde un encuadre disciplinar determinado, permitiéndonos identificar relaciones significativas con la enseñanza y el aprendizaje de diferentes áreas del conocimiento.

Consideramos que sólo conociendo las concepciones dominantes que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de la profesión docente podremos elaborar propuestas transformadoras de prácticas instaladas que resultan desfasadas para atender las demandas y necesidades formativas de los sujetos en los contextos socioculturales actuales.

Estudiar las concepciones sobre conocimiento, y su relación con las propuestas de enseñanza y aprendizaje nos ha permitido identificar diferentes dispositivos de formación que se ponen en juego en la docencia universitaria en carreras de formación de profesores. Si bien haremos mención de los resultados mayoritarios obtenidos, profundizaremos en la presentación y el análisis de un caso clave de docencia universitaria, en el que se evidencia la construcción de un dispositivo de formación académico del más alto nivel pedagógico y compromiso político con la profesión.

Como resultados de las investigaciones previas del grupo CyFoD, reconocemos estrechas relaciones entre las concepciones epistemológicas y gnoseológicas de docentes de carreras de profesorado universitarios, y las decisiones teórico-metodológicas que realizan para el diseño y el desarrollo curricular de sus asignaturas. También, destacamos que, en general, los profesores y alumnos estudiados revelan perspectivas diferentes respecto de la *naturaleza del conocimiento científico* (componente declarativo), y del *método científico* (componente procedimental).

En relación con las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento científico, advertimos el predominio de la perspectiva relativista de la ciencia. Sin embargo, respecto de la segunda categoría (concepciones sobre el método científico), las concepciones remiten mayoritariamente a una visión absolutista de la ciencia, con predominio del modelo hipotético-deductivo de las ciencias experimentales [3].

Dentro del absolutismo ubicamos tanto la tradición empirista como racionalista de la ciencia, ya que a pesar de sus diferencias ambas coinciden en considerar al conocimiento científico como verdadero, universal y ahistórico.

El absolutismo se preocupa por encontrar criterios adecuados para determinar el status científico de las teorías, es decir, se centra en el contexto de validación o justificación, dejando de lado el contexto de producción o descubrimiento. Además, y en relación con la metodología de producción del conocimiento científico, esta perspectiva canoniza una única manera de hacer ciencia: el método hipotético-deductivo de las ciencias experimentales.

El método hipotético-deductivo define un proceso que se inicia en el marco de una teoría, desde donde se plantea la hipótesis que se verificará empíricamente. Siguiendo a Díaz y Heler [4], lo que se comprueba son los enunciados observacionales, no la verdad de la hipótesis, puesto que el hecho de que los enunciados deducidos sean verdaderos no asegura la verdad de la premisa, pudiendo ser ésta falsa.

El predominio de esta perspectiva lo encontramos en estudiantes de los Profesorados en Ciencias Químicas y del Ambiente, y, en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNNE, Argentina [5]. También, en el análisis de los programas de materias y guías de trabajos prácticos y de laboratorio de asignaturas del Profesorados en Ciencias Químicas y del Ambiente, visualizamos cómo las concepciones epistemológicas absolutistas, de corte positivista, de los

profesores, se traducen en modalidades de organización y selección de contenidos, de actividades de aprendizaje y evaluación didáctica en el ámbito universitario [6].

Frente a esta tendencia, hemos relevado un caso que consideramos en detalle a continuación y que estaría representando una construcción pedagógica y profesional alternativa, cuya propuesta merece su estudio y discusión para la reflexión y mejora de nuestras prácticas.

## 2. Presentación del caso:

El caso estudiado se localiza en el Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades de la UNNE, Argentina, y ha sido reconstruido por el equipo a través del estudio de documentos curriculares y del análisis de entrevistas en profundidad realizadas a Silvia L., profesora titular de la asignatura “Historia de la Historiografía”, ubicada en el quinto y último nivel de la carrera.

Durante las entrevistas realizadas a Silvia, nos fuimos dando cuenta de que las particularidades constitutivas de sus prácticas se diferenciaban sustancialmente de las prácticas docentes mayoritarias en la universidad, en las que habíamos identificado predominantemente rasgos academicistas y tradicionales.

Silvia se nos planteó como un caso clave en el que la categoría de “*docente experta*” cobró sentido en su máxima expresión. Es preciso mencionar, aunque sea brevemente, que su trayectoria en la academia como investigadora ya nos indicaba una notable experticia disciplinar, experticia que también fue develando en la docencia universitaria en el transcurso de sus relatos, la explicitación de sus propuestas y reflexiones sobre las decisiones acerca de la planificación y el desarrollo de la enseñanza.

Su propuesta de enseñanza para el desarrollo de la asignatura se fundamentaba en una teoría proveniente de un campo disciplinar diferente, que actuaba, a la vez, como elemento formativo en sí mismo, y como organizador de las decisiones didácticas y curriculares. Nos referimos a la Teoría de los Campos de Bourdieu, cuyo tratamiento y reflexión se realizaba al inicio de cada cursado, y se mantenía en el tiempo en estrecha relación con las estrategias y las actividades académicas diseñadas.

Así, veíamos cómo aportes teóricos de un campo disciplinar cercano pero diferenciado del histórico se “engarzaban” completamente con la propuesta de enseñanza de una disciplina caracterizada por poseer una fuerte tradición propia. La interdisciplinariedad del planteo comenzaba a hacer visible la complejidad de la construcción en análisis.

La noción de “campo” de Bourdieu, le permitía plantear una clara postura epistemológica respecto de la disciplina que enseñaba (la historiografía), y, respecto de la historia como disciplina académica trabajada “por académicos”. Sus concepciones sobre conocimiento, sobre la naturaleza de las ciencias y las metodologías de producción científica, se ubicaban en un relativismo moderado que reflejaba la decisión misma de incluir la teoría del sociólogo francés.

Ahora bien, la perspectiva de relativismo moderado nos parece insuficiente para entender el posicionamiento gnoseológico, epistemológico y didáctico de Silvia, es necesario apelar a otros enfoques del conocimiento como es el de la complejidad de Edgar Morin [7]. Al respecto, coincidimos con Sanjurjo cuando afirma que “El enfoque de complejidad ha posibilitado superar el enfoque atomizado de la realidad, desde el que se entiende la misma como una suma de átomos, los que se relacionan entre sí igual que en una máquina, donde cada parte cumple una única función que se suma a la de las otras. Los enfoques funcionalistas ya habían posibilitado superar esa visión lineal de la realidad, aportando el concepto de estructura, de sistema (...) Tanto las teorías críticas como el paradigma de la complejidad agregan al concepto de totalidad los de proceso, cambio, incertidumbre, múltiples atravesamientos, como ingredientes constitutivos de la realidad” [8].

Teniendo en cuenta lo anterior, entendemos que el corazón del dispositivo puesto en juego en el desarrollo de la asignatura parte de la lectura y discusión de la noción de campo, noción que ponía en escena al historiador y a los grupos de historiadores por delante de la “inmaculada Historia”, del “relato objetivo”, “de la sacralidad de los trabajos académicos”; y, de esta forma, al ex-ponerse a los sujetos, se estaban exponiendo sus intereses, sus luchas, sus condiciones y sus limitaciones; integrándolos como elementos “necesarios” e “inevitables” de análisis para el estudio del conocimiento disciplinar.

Los textos específicos, correspondientes a los contenidos mínimos de la asignatura, eran leídos desde los contextos, también específicos, de producción. Texto y contexto estaban para la profesora indisolublemente ligados y ambos eran objeto de conocimiento, y espacios de discusión. Por eso, el desarrollo del dispositivo se iniciaba entonces con la lectura y discusión de la noción de campo, sus componentes y su potencialidad explicativa para comprender la Historia y la Historia de la Historiografía entendidas como campos de luchas e intereses. Desde ese posicionamiento comenzaba a desarrollarse una serie de procesos en paralelo, en los que se integraban lecturas de bibliografía propuesta por la profesora y la búsqueda y selección de bibliografías por parte de los estudiantes, construyendo entre todos la bibliografía definitiva de la asignatura.

Como criterio principal de selección de contenidos, tanto del material propuesto por Silvia como por los estudiantes, hemos encontrado la relación entre texto y contexto, entre producción y contexto de producción de los conocimientos específicos.

Este proceso de reconstrucción de las relaciones de “texto y contexto”, nos pareció altamente significativo, al haberse realizado desde una metodología investigativa, en la que los futuros profesores indagaban y seleccionaban materiales, tomando así decisiones profesionales de validación de los encuadres teóricos, cual investigadores reflexivos. No sólo se aprendía historia de la historiografía, desde determinados historiadores y sus circunstancias, sino, además, se “hacía” historia de la historiografía al investigar y reconstruir su campo.

El estudio de la asignatura y la evaluación didáctica a lo largo del cursado, se caracterizaban por mantener los espacios de discusión grupal, de investigación y de toma de posiciones críticas respecto de lo leído.

Esta reconstrucción del campo de la historia de la historiografía llevada adelante por los estudiantes, y guiada por Silvia, cerraba (o iniciaba) de modo coherente su planteo didáctico, al partir de la consideración del propio lugar que representaban en las tramas y relaciones de ese campo disciplinar. El reconocimiento de ellos mismos como sujetos pertenecientes a un colectivo determinado, en un contexto determinado, los ubicaba en la “red” de relaciones nacionales e internacionales disciplinares.

La profesora, lejos de presentar sólo un estado de situación, un entramado de vínculos académicos y sociales, hacía especial hincapié en el conocimiento y reconocimiento del lugar que ocupaban los grupos locales en esa red, para generar un planteo crítico frente a los discursos unívocos provenientes de sectores dominantes, principalmente de la esfera nacional, y así iniciar procesos de reflexión y transformación de estas relaciones.

### **3. La profesora: experta disciplinar y experta docente. Sus filiaciones académicas y profesionales. La concepción de conocimiento sobre la que se sustenta su propuesta didáctica.**

A partir de las entrevistas realizadas podemos afirmar que para Silvia la actividad de conocer consistía en la adquisición de habilidades, capacidades que permite el desenvolvimiento del sujeto en diferentes situaciones. En el caso de Historia específicamente, el conocer, según sus propias palabras, implicaba *“comprender los manejos del tiempo...los diferentes modos de entender lo social, conocer determinadas nociones que les permiten a ellos explicarse la realidad...”*

Reconoció que en la carrera del Profesorado de Historia no existía una perspectiva homogénea sobre el conocimiento histórico, distinguiendo la convivencia de un conocimiento histórico tradicional y la creciente adhesión de un grupo de profesores hacia otras construcciones alternativas:

*“...no es homogéneo....por eso es más difícil porque nos dicen si usted nos enseña de esta manera....los profesores nos enseñan de otra....pero entonces con qué nos quedamos....quizás cada vez somos más los que vemos así...hoy en día hay paradigma tradicional que hasta mediados del siglo XX se instaló en el ambiente universitario, después vinieron otros, modelos interpretativos....no hay paradigmas.....no hay grandes construcciones... no hay uno claro....”*

Ella adhería a esas posturas alternativas, aún cuando recordó que su formación inicial se encuadró en el paradigma tradicional, lo que la llevó que buscar por sus propios medios e intereses otro tipo de construcciones, otras líneas de investigación. A su vez, creía que este

paradigma se hallaba plenamente vigente en las instituciones de nivel medio en función de lo que los estudiantes han ido manifestando en el cursado de la asignatura. Desde una postura autocrítica, la docente reflexionaba que son los mismos graduados del Profesorado de Historia los que, como profesores del nivel medio, mantenían un abordaje lineal y absolutista de la Historia, y por lo tanto, era necesario que todos, incluida ella se replantearan constantemente los procesos de formación por los que transita el estudiante del profesorado. Su interés por mostrar y desarrollar una postura alternativa se relacionaba entonces, con la posibilidad de que los alumnos “vivenciaran”, descubrieran que otras prácticas de enseñanza, y por ende de aprendizaje, eran posibles.

A partir de lo expuesto y en relación con la práctica profesional docente universitaria de Silvia, reconocemos los siguientes rasgos que la distinguen como experta disciplinar y docente:

1. Posee un conocimiento riguroso, actualizado del campo de la historia y de la disciplina que enseña – la historiografía -.
2. Asume una perspectiva amplia e interdisciplinaria que le permite dar cabida a saberes de otras disciplinas de las ciencias sociales cuando aborda los contenidos del programa a su cargo.
3. Reconoce su filiación a una comunidad de práctica y, dentro de ella, a un grupo innovador respecto de los enfoques epistemológicos en los que encuadra su labor como investigadora y como formadora de profesores.
4. Demuestra una actitud crítica, reflexiva y de permanente búsqueda sobre el campo de la historia, lo que le permitió modificar representaciones epistemológicas, teorías declarativas y teorías en uso.
5. Como consecuencia de lo anterior, elabora una propuesta didáctica que integra las prácticas que realiza como investigadora (y los modos de conocer y pensar la historia y la historiografía), con las prácticas de enseñanza (los dispositivos basados en la investigación para la formación de profesores universitarios). En otras palabras, los procesos de apropiación de los objetos de estudio se orientan a la comprensión disciplinar acerca de los modos y condiciones de producción en el campo de la historiografía, así como a la toma de conciencia de los procesos de aprendizaje complejos que los estudiantes realizan respecto del *conocimiento del contenido* y del *conocimiento didáctico del contenido* [9].

Siguiendo a Becher [10], consideramos que los tres primeros rasgos, además de definir su carácter de profesora experta, permiten reconocer su adscripción a una comunidad académica con pautas claras referidas a las condiciones de pertenencia, normas de conducta, repertorios lingüísticos, y, dentro de la “tribu” ser en un miembro de la “vanguardia”, de la generación más joven enrolada en la innovación del campo disciplinar.

En cuanto a los cambios en las representaciones epistemológicas y didácticas, recordamos que la profesora explicitó las perspectivas epistemológicas y pedagógicas que sustentaron su formación inicial. La primera remite a “una concepción escolástica, que responde a una lógica de racionalidad cartesiana, lineal: una mezcla de idealismo ingenuo y mecanicismo técnico... (que) deriva en una concepción simplista de la pedagogía como proceso de transmisión unidireccional, del docente como mero técnico que imparte un curriculum prescrito y del conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos, que se traspasa de manera simple desde la mente del docente, o el libro de texto, a la mente del aprendiz y de la mente del aprendiz a sus prácticas” [11].

La crítica que efectuó conscientemente al modelo arriba referido la ha impulsado a buscar enfoques alternativos tanto de conocimiento como de enseñanza. Cabe señalar, que Silvia ha realizado procesos de desarrollo profesional y de formación como investigadora que le han posibilitado pensar su disciplina y su práctica docente desde otros enfoques, así como tomar decisiones metodológicas en la investigación y en la enseñanza con un grado de libertad que se observa en los expertos, y, que los principiantes desarrollan en función de esquemas cognitivos y afectivos que evolucionan en el tiempo, de acuerdo con las condiciones de los contextos de trabajo en la medida que favorecen u obstaculizan la reflexión sobre y en la acción personal y colectiva.

Sobre estos “otros enfoques”, o enfoques alternativos encontramos una prolífica producción científica, filosófica y pedagógica. Continuando con la postura de Pérez Gómez [12], reconocemos



líneas de pensamiento revolucionarias en términos kuhnianos y que hoy constituyen matrices conceptuales de construcciones teóricas innovadoras. Nos referimos a los aportes de Dewey, de los constructivistas neopiagetianos y neovigskianas, de Schön y de Argyris, en relación con la emergencia de una *epistemología constructivista* desde la que se redefine la relación entre teoría y práctica apartándose de la visión jerárquica y aplicacionista más tradicional.

Ambas (teoría y práctica) se compenetran e interactúan permanentemente. Esta interacción se encuentra en la base de la generación de nuevos conocimientos y de la transformación de la realidad. Dan lugar a las denominadas *teorías declaradas* y las *teorías en uso* [13]. Las primeras se verbalizan y las segundas implican el conocimiento en la práctica, son complementarias, pero independientes y hasta contradictorias, tal como demostraron los estudios que hemos realizado sobre las concepciones epistemológicas de profesores de carreras de formación docente en la región del nordeste argentino [14] y [15].

La relevancia de la concepción epistemológica constructivista, en relación con la naturaleza del pensamiento práctico, reside en la concepción holística (porque considera que nuestros sistemas de interpretación y acción integran indisolublemente razón y emoción), dinámica, situada y encarnada de la cognición humana, y de los procesos de producción del conocimiento, sea individual o social.

Es relevante también, porque se amplía y complejiza la interpretación del pensamiento y la acción humana, reconociendo el compromiso ético y la fuerza transformadora y creativa del conocimiento que surge de la experiencia vivida y reflexionada.

Desde las mismas concepciones sobre el aprendizaje de la profesora advertimos implicaciones coincidentes con las concepciones epistemológicas aludidas. En tal sentido, la caracterización de Pozo y otras [16] sobre la teoría implícita del aprendizaje que denominan “constructiva” resulta ilustrativa: “(...) el rasgo distintivo de la teoría constructiva es (...) su base epistemológica. Es decir, se caracteriza por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz, y que esa transformación puede conducir incluso a una innovación del conocimiento cultural”.

Revisar críticamente los modelos de formación docente vivenciados, así como los enfoques epistemológicos, de enseñanza y aprendizaje internalizados en nuestra biografía escolar, de formación y ejercicio profesional, para transformarlos en nuevas representaciones y prácticas, requiere de tiempo y de un esfuerzo consciente para cuestionar y *teorizar la práctica* [17]. Se trata de un *aprendizaje transformativo*, cuyo énfasis está puesto en la “auto-reflexión crítica, como la estrategia privilegiada para reconstruir redes de valores, creencias y supuestos sobre el funcionamiento de las cosas y el propio funcionamiento del sujeto. Los significados personales se construyen y reconstruyen en forma permanente desde las propias experiencias personales y se validan mediante el debate y el diálogo con los otros” [18].

#### **4. El caso como dispositivo de formación: el aprendizaje por reconstrucción de un campo disciplinar**

A modo de síntesis final y reconociendo en la propuesta de la profesora un claro dispositivo de formación, afirmamos que Silvia en su práctica docente ha generado un espacio de formación profesional sobre la base de la integración de diversas prácticas (la del historiador, la del docente, la del sujeto que aprende), que implicaron conocimientos también diferentes pero interrelacionados (sobre la disciplina, su construcción científica, su enseñanza y aprendizaje).

En este sentido, entendemos a la formación como la posibilidad de “adquirir conocimientos (...) para adquirir capacidades y competencias para nuevos desempeños o para el ejercicio de nuevas profesiones”, en la que “formador y sujetos en formación establecen una mayor horizontalidad en la situación.” (Souto) [19]. Así, y en referencia al caso, observamos que han sido los estudiantes junto con la docente quienes han ido redefiniendo el campo de la historiografía a partir de la indagación profunda de textos y contextos que ilustraban su devenir y posibilitaban la explicación de las situaciones actuales.

La experiencia de investigación, de reflexión, y de selección y organización de los contenidos propios a ser estudiados, permitió a los estudiantes, en una mayor simetría con la profesora, “participar” de muchas de las decisiones profesionales que como docentes habrían de tomar en la práctica profesional cotidiana.

Al decir de Gaidulewicz [20], en su lectura de Foucault: “la formación apela a la autonomía del sujeto, autonomía desde lo psíquico y lo social. La formación no es un espacio para la dependencia, sino para la toma de conciencia del propio lugar y del poder de sus actos”, y es precisamente en este sentido que los procesos de formación que se desarrollaban en el marco del dispositivo referido, vinculaban elementos disciplinares con los docentes, apuntando al fortalecimiento de las propias decisiones y de los propios roles al momento de ir reconstruyendo un campo.

Específicamente, en relación con la caracterización del dispositivo de formación, identificamos las tres premisas básicas del concepto de dispositivo de Foucault, enunciadas por Gaidulewicz [21]:

1. Se considera que “la realidad es una construcción histórica”. Lo “natural” no existe como tal en una forma histórica de comprender determinado aspecto de lo real.
2. La comprensión del mundo no es posible sin un cuestionamiento permanente de todo lo que nos rodea, de lo que nos hace ser como somos, de lo que nos constituye como sujetos.
3. La trama social puede ser entendida como una red de fuerzas que se influyen mutuamente, se entrelazan, se dispersan, se ocultan, se muestran, se esconden.

El dispositivo entonces se convirtió en un tipo de praxis de la docente que habilitó otras praxis en los estudiantes. Es decir, que se entrelazaban y devenían en acciones informadas, formativas, reflexivas, reflexionadas y fundamentadas.

La propuesta fue instrumentada conscientemente e intencionalmente por la docente experta, crítica de los enfoques de formación predominantes en su departamento y comunidad académica, con el objetivo de la transformación de estados de situaciones, intentando romper matrices formativas tradicionales.

Consideramos que las diferentes praxis que se generaron a partir de la propuesta, constituyeron, un espacio de integración de teoría y práctica profesional, en la que se integraban, además de las teorías declaradas y las teorías en uso, el aprendizaje y el ejercicio de dos roles fundamentales: el docente y el investigador.

La integración de la docencia y la investigación en un dispositivo de formación, cobra especial relevancia en este caso por tratarse de una propuesta de enseñanza específica del nivel universitario, a la vez, que alcanza a esbozar una estrategia metodológica potente y fecunda para desarrollar procesos de aprendizaje y conocimientos prácticos fundamentados de carácter complejo, dado que los estudiantes son puestos en situación de construir y reconstruir conocimientos, de objetivar y “objetivarse”. En otras palabras, se trata de aprender reflexivamente sobre los objetos de estudio y sobre sí mismos, ya que tal como lo afirma Contreras Domingo [22]: “Formarse como docentes es necesariamente hacer algo consigo mismo”. Y, con respecto a la función del formador decidir “si lo que buscamos en la formación es enseñar una disciplina, o más bien, enseñar *mediante* una disciplina”.

## 5. Referencias

- [1] GIMENO, J. *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1988. Citado por PECHARROMÁN, I. y POZO, J. I. “¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos de secundaria”, en POZO, J. I. y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006, pp. 252.
- [2] DE LA CRUZ, M.; POZO, J. I.; HUARTE, M. F. y SCHEUER, N. “Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores”, en POZO, J. I. y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006, pp. 361.

- [3] ALCALÁ, M. T. "Concepciones epistemológicas en profesores universitarios que enseñan en carreras de formación docente". *Revista Nordeste*. Segunda época. Nº 19. Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE. Resistencia, Chaco, República Argentina. Serie Investigación y Ensayos, 2003, pp.117-124.
- [4] DÍAZ, E. y HELER, M. *El conocimiento científico. Hacia una visión crítica de la ciencia*. Vol. 2. Buenos Aires: EUDEBA, 1989.
- [5] ALCALÁ GAONA, M. T.; FERNÁNDEZ SEGOVIA, M. G. y DEMUTH MERCADO, P. B. "Construcción del conocimiento profesional docente en estudiantes del campo de las ciencias naturales". *XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación, ENIN 2007*. Santiago, Chile: CPEIP, 2007, pp. 1-22.
- [6] ALCALÁ, M. T.; FERNÁNDEZ, G. y DEMUTH, P. "¿Qué es el conocimiento científico para profesores del campo de las ciencias químicas que enseñan en carreras de formación docente universitarias?". *IX Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy: San Salvador de Jujuy. Mayo de 2008. pp.1-13.
- [7] MORIN, E. "Epistemología de la complejidad". En Prigogine y otros. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- [8] SANJURJO, L. (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens, 2009, pp.25-26.
- [9] SHULMAN, L. "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*. 15 (2), 1986, pp. 4-14
- [10] BECHER, T. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- [11] PÉREZ GÓMEZ, A. I. "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 68 (24,2), Zaragoza, 2010, pp.37-60.
- [12] PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Ibidem*.
- [13] ARGYRIS, C. *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*, 1993, citado por PÉREZ GÓMEZ, A. I. "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 68 (24,2), Zaragoza, 2010, pp.37-60.
- [14] ALCALÁ, M. T. "Concepciones epistemológicas en profesores universitarios que enseñan en carreras de formación docente". *Revista Nordeste*. Segunda época. Nº 19. Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE. Resistencia, Chaco, República Argentina. Serie Investigación y Ensayos, 2003, pp.117-124.
- [15] ALCALÁ, M. T.; FERNÁNDEZ, M. G. y DEMUTH, P. B. "Dimensión epistemológica de las decisiones didácticas de profesores universitarios que enseñan en carreras de formación docente". PRIMER CONGRESO METROPOLITANO DE FORMACIÓN DOCENTE. Organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2008, pp. 1-9.
- [16] POZO, J. I. y otras. "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza", en POZO, J. I. y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006, 126.
- [17] PÉREZ GÓMEZ, A. I. "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 68 (24,2), Zaragoza, 2010, p. 47.
- [18] *Ibidem*.
- [19] SOUTO, M. et al. *Grupos y dispositivos de formación. Formación de Formadores. Serie Los documentos*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

- [20] GAIDULEWICZ, L. "El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault", en SOUTO, M. et al. *Grupos y dispositivos de formación. Formación de Formadores. Serie Los documentos*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- [21] *Ibíd.*
- [22] CONTRERAS DOMINGO, J. "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 68 (24,2), Zaragoza, 2010, pp. 61-81.

# APRENDIZAJE EN EL PRACTICUM: OPORTUNIDADES PARA UNA FORMACIÓN PROFESIONALIZADORA

Mercedes GONZÁLEZ-SANMAMED<sup>1</sup>, Eduardo José FUENTES-ABELED<sup>2</sup>

Facultad Ciencias Educación<sup>1</sup>, Departamento Pedagogía y Didáctica<sup>1</sup>

Facultad Ciencias Educación<sup>2</sup>, Departamento Didáctica y Organización Escolar<sup>2</sup>

Universidad A Coruña (España) <sup>1</sup>, Universidad Santiago Compostela (España) <sup>2</sup>

## Resumen

*En el marco de la reforma de los planes de estudio de la universidad española derivado de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, se sitúa la revisión de la formación del profesorado y su nuevo enfoque desde la identificación de las competencias profesionales docentes que deben adquirir los futuros profesores. Se exponen diez principios que podrían alimentar el debate para consensuar un marco conceptual de la formación docente. Se plantean cuatro perspectivas en la relación teoría-práctica que sirven de referente para considerar las aportaciones del practicum desde su visión como componente curricular y como ocasión para el aprendizaje y la socialización profesional.*

**Palabras Clave:** *Formación inicial profesorado, Practicum, profesionalización docente, socialización profesional, aprendizaje de la enseñanza, relación teoría-práctica, Espacio Europeo de Educación Superior.*

## 1. Introducción

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) está motivando una profunda reforma en la enseñanza universitaria en España. El carácter político y el sustrato económico de las decisiones tomadas en Bolonia (1999) y en las demás reuniones de ministros (Praga en 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Lovaina, 2009; Budapest-Viena, 2010) están en la base de muchas de las críticas que se hacen desde diversos sectores a algunas de las medidas tomadas. De todas formas, y más allá de la oposición y rechazo que pueda suscitar esta reforma en concreto, sí se constata, desde hace tiempo, tanto entre los académicos como desde otros agentes sociales, una cierta convicción de la necesidad de revisar la enseñanza universitaria, su papel en la sociedad actual y su contribución a la creación, difusión y utilización del conocimiento para la mejora de las condiciones de vida y el desarrollo personal, social y cultural de la ciudadanía. Bajo estas premisas y en atención a las exigencias de armonización y coordinación de los sistemas educativos europeos, en España se han iniciado importantes cambios estructurales, organizativos, administrativos y pedagógicos [1][2]. Concretamente, una de las acciones más destacadas ha sido la dirigida a la revisión y renovación de todos los planes de estudio de las carreras universitarias. A partir de la normativa dictada desde el ministerio, y en respuesta a la arquitectura común de los títulos definida desde el EEES, se han elaborado los nuevos planes de estudio con el objetivo de su implementación a partir del 2010.

Además de la legislación general para todos los títulos universitarios de Grado y Posgrado, la formación de los maestros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, ha tenido directrices específicas en las que se enumeraban las competencias que los futuros titulados deberían adquirir en estos estudios y se ofrecía una relación de los módulos de contenidos que deberían abordarse. Tomando como base la legislación, tanto general como específica, todas las facultades y departamentos universitarios han estado trabajando en los tres últimos años en la elaboración de los planes de estudio, lo que ha supuesto una importante ocasión para analizar, revisar, contrastar e indagar sobre la formación del profesorado en el momento actual. Este debate ha sido más o menos fructífero, en función de diversas circunstancias tanto institucionales como de otra índole, pero ha supuesto una interesante invitación a repensar los procesos formativos tomando los

referentes disponibles desde la investigación y los aprendizajes obtenidos a partir de experiencias articuladas en diversos ámbitos locales e internacionales.

Uno de los ejes de discusión preferente ha girado en torno a la relación teoría-práctica y, en particular, al componente del practicum como elemento valioso para el aprendizaje y la socialización profesional docente. El análisis del practicum (o las prácticas escolares) como materia del curriculum formativo y, más aún, como dispositivo para la construcción de conocimiento profesional, exige revisar sus bases conceptuales (teóricas y empíricas), sus implicaciones curriculares y los condicionantes estructurales bajo los que acontece. Abordaremos sucintamente estas cuestiones en el marco de una formación docente que pueda responder a las necesidades de los profesores y las escuelas para garantizar una educación de calidad para todos y todas.

## **2. Reconsideración conceptual**

Seguidamente presentaremos diez principios que consideramos relevantes para animar el debate en el seno de las comisiones y organismos con responsabilidad en el diseño y desarrollo de los planes de estudio y, especialmente, para compartir y someter a contraste en este simposium de carácter internacional

1. Es necesario asumir la visión del profesor como un aprendiz adulto activo, implicado en su aprendizaje y su desarrollo a lo largo de su vida. Concretamente, el estudiante para profesor es un aprendiz que activamente construye su visión de la enseñanza y el aprendizaje basándose en sus experiencias personales e influido por sus concepciones [3].
2. El futuro profesor no inicia su formación como una “tabula rasa”, sino que a través de las diversas experiencias que ha vivido, se han ido conformando sus características personales, actitudes, creencias..., que le servirán para enfrentarse al mundo y seguir aprendiendo, y por tanto socializándose. Así pues, desde el comienzo de la formación, los estudiantes tienen ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje que le sirven de filtros que le ayudan a dar sentido al contenido del programa, a su rol como alumnos, sus observaciones del trabajo de la clase y su traslación del contenido del programa en actividades de enseñanza-aprendizaje de clase [4]. Estas concepciones previas que poseen los futuros profesores sobre la enseñanza, el trabajo de los docentes y el aprendizaje de la profesión, representan un cierto tipo de conocimiento sobre la enseñanza que puede actuar como modelo para la acción.
3. Aprender a ser profesor va a depender de las preconcepciones adquiridas a través de la experiencia, de las estrategias metacognitivas que posea tanto para el aprendizaje general como específico, y sus percepciones respecto a las tareas, la materia o él mismo. Además, debemos tener en cuenta que el aprendizaje de la enseñanza es un proceso interactivo en el que los aprendices juegan un papel muy activo, a veces consciente y a veces inconsciente, y no se conforman con una simple acomodación a las demandas que reciben [5].
4. Puede esperarse que el aprendizaje ocurra cuando el aprendiz puede acceder a la información necesaria y tiene oportunidad de practicarla. Además, aprender cómo realizar actividades complejas requiere aprender cómo coordinar y organizar diferentes métodos y procedimientos. El aprendizaje de la enseñanza se fomenta a través de la reflexión sobre las acciones de la enseñanza, el cuestionamiento y la resolución de los problemas por los individuos y por los grupos, la toma de decisiones colaborativa entre los implicados y los procesos de investigación comprometidos con la mejora de las condiciones de la escuela. Por tanto, es imprescindible que el alumno en formación reciba los apoyos necesarios para fomentar su capacidad reflexiva [6]. En cualquier caso conviene permanecer alerta ante el peligro de que formar profesores reflexivos se convierta en una capacitación de carácter técnico, en la que no se contempla la consideración del profesor como intelectual comprometido con el cambio.
5. Cada futuro profesor debe ser responsable de su propio proceso de formación, siendo consciente de sus concepciones, de cómo estas influyen en su manera de percibir la realidad y de su actuación sobre ella. Deberá asumir la dirección de su aprendizaje profesional, filtrando las influencias que recibe y conformando su estilo docente, con las herramientas

intelectuales que le proporcionan los cursos de formación y bajo la orientación de los profesores tutores y supervisores. Para los alumnos, ser conscientes de cómo se aprende a enseñar, les ayuda a analizar su propia experiencia, identificar las áreas de conocimiento y destrezas que deben construir, y a reconocer la potencia del aprendizaje profesional para su propia práctica [7].

6. El programa formativo no puede desarrollarse al margen de las concepciones y expectativas de los futuros profesores a los que se dirige. Diseñar un plan de formación para un "estudiante medio imaginario" no es garantía de éxito y mucho menos de que se atienda a la singularidad de cada alumno. El programa de formación debería constituir una experiencia educativa útil. Debería diseñarse a través de una secuencia de experiencias que asegurasen la armonía entre las disponibilidades del aprendiz y las demandas de la profesión que tienen que asumir. Las necesidades educativas de los futuros profesores deben ser consideradas en la planificación e implementación del programa. Por ejemplo, podría organizarse alrededor de los problemas persistentes de la práctica antes que desarrollando los tradicionales cuerpos de conocimientos; y a través de casos, simulaciones, y procesos de investigación-acción adquirir un conocimiento más ajustado de la profesión de la enseñanza. Fundamentalmente, durante la formación debe ofrecerse a los futuros profesores la posibilidad de que trabajen y desarrollen aquellas destrezas, habilidades y conocimientos que poseen los profesores experimentados [8].
7. El conocimiento para la enseñanza es adquirido en diferentes contextos, con diferentes propósitos y en diferentes tiempos, interconectado con otros conocimientos. El futuro profesor posee un conocimiento construido a través de su experiencia de interacción personal en situaciones reales de naturaleza personal, práctica y profesional [9]. Este conocimiento no es ni puramente teórico ni puramente práctico, sino ambos. En el conocimiento del profesor las relaciones teoría-práctica son horizontales, dialécticas e interactivas [10].
8. Si reconocemos que el conocimiento sobre la enseñanza es mutable y modificable, porque la enseñanza es incierta, compleja, con frecuencia ambigua y no-lineal, los futuros profesores deben atender a las múltiples fuentes de información, comprender las diversas variables que están interactuando y, sobre todo, someter a cuestionamiento sus decisiones, ya que poseer un repertorio de maneras de pensar sobre la enseñanza es una característica deseable en los docentes. Pero además, la formación de profesores constituye un proceso de socialización que incluye no sólo el desarrollo de destrezas de enseñanza, sino también valores, actitudes, normas, modelos de conducta e interés por la profesión, que deben contemplarse en el diseño de un programa formativo. Aprender a enseñar implica cambios cognoscitivos, afectivos y de comportamiento. Aprender a ser profesor supone entre otras cosas socializarse en la profesión de la enseñanza, y ello debe contemplarse desde los mecanismos y estrategias de formación del profesorado [11].
9. La práctica debería concebirse como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender y construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones [12][13]. El profesor como sujeto autónomo y activo, construye su conocimiento a través de la experiencia que adquiere durante la práctica porque no actúa de forma automatizada si no que dispone y adquiere ciertos contenidos cognitivos que se formulan y reformulan a través de la propia práctica. El aprendiz viene a ser un constructor que comprende los significados como resultado de la realización de actividades dentro de una situación instruccional que tiene en cuenta el contexto, sus conocimientos previos y sus metas para el aprendizaje. Pero para aprender de la experiencia es necesario saber interpretar y dar sentido a esa experiencia, y por ello, a través de la formación los futuros profesores tienen que adquirir los mecanismos necesarios para desarrollar tales procesos [14].
10. Hay que garantizar la coherencia y conexión interna de todos los componentes del programa de formación, definiendo claramente los objetivos, contenidos, actividades y recursos (humanos, económicos, institucionales,...) necesarios; así como las estrategias de evaluación y feedback que se emplearán. La formación del profesorado implica a varias personas, pone en juego a distintas instituciones y obliga a establecer complicadas relaciones. Para que todo este engranaje funcione es necesario que se definan claramente los roles y las tareas de cada uno de los implicados, que la comunicación sea fluida y que la toma de decisiones sea consensuada. Es imprescindible garantizar que las personas que participan en los procesos de formación de profesores tengan un nivel de competencia

y capacidad probadas. Específicamente, la transición de alumno a profesor es fundamental y difícil, y es ampliamente facilitada cuando los futuros profesores trabajan en interacción con otros profesores experimentados y reciben el apoyo y la ayuda que necesitan [15].

### 3. Reconsideración curricular

En este momento de incertidumbre en la configuración de los estudios de formación del profesorado el análisis de los componentes formativos cobra una especial relevancia, tanto por los aportes de cada una de ellos cuanto por la contribución que, en su conjunto, podrían hacer al desarrollo de las competencias docentes establecidas por la legislación y derivadas de estudios y propuestas de diversos autores.

En la revisión del currículo formativo del profesorado, el practicum ha generado y sigue suscitando importantes controversias que tienen que ver no sólo con los que se espera que aporte y lo que verdaderamente puede ofrecer, sino fundamentalmente por el enfrentamiento entre los investigadores sobre diversos aspectos cuyos resultados de investigación han sido divergentes o incluso contradictorios [16][17]. Tal es el caso de las influencias de los tutores y supervisores o la valoración que se realiza de tal experiencia a la que Zeichner [18] se refería apelando a dos mitos contrapuestos o Feiman-Nemser [19] aludiendo a las "lagunas" para explicar algunas dificultades más o menos encubiertas.

Desde el punto de vista curricular interesa no sólo identificar los propósitos a los que debe responder esta materia, sino fundamentalmente bajo que presupuestos se va a articular para su desarrollo sea óptimo y adecuada su vinculación con las demás materias. En este sentido, no es posible pensar y diseñar el practicum al margen de los demás componentes formativos y, mucho menos sin clarificar, tanto a nivel conceptual como pragmático, que visión tenemos de la teoría y de la práctica: qué y cómo se aprende la teoría y qué y cómo se aprende la práctica. Y esto nos remite inevitablemente a la consideración de los conocimientos profesionales que necesitan los docentes, qué y cómo se pueden construir, y a través de qué experiencias se pueden facilitar [20][21][22][23].

A partir de estas reflexiones y desde las posibles interacciones entre la teoría y la práctica, podemos advertir, al menos, cuatro situaciones desde las que observar y valorar las propuestas curriculares del practicum.

#### 3.1 Modelo artesanal: Se aprende de la práctica

Este modelo se basa en una concepción separada de la teoría y de la práctica: se entiende que entre ambas hay un abismo irreconciliable.

Así se produce lo que Feiman-Nemser y Buchmann [24] han denominado "la laguna de los dos mundos": la visión compartimentalizada de los componentes formativos se refleja en una separación (y jerarquización):

- entre las instituciones implicadas (universidad y centro escolar),
- entre las personas (los profesores universitarios que imparten las materias teóricas y los que se ocupan del practicum, y entre estos y los profesores tutores de los centros escolares)
- entre el conocimiento que se ofrece (en la universidad un conocimiento teórico, validado científicamente, y por tanto superior; en el centro escolar la oportunidad de practicar y aprender los trucos del oficio...).

Este modelo adolece de un principio fundamental como es la necesaria integración entre los aprendizajes teóricos y prácticos, entre lo que significa aprender desde la teoría y aprender desde la práctica, tanto en la universidad como en los escenarios profesionales.

La visión estereotipada de un aprendizaje profesional en dos fases (primero se enseña teoría y después se produce la inmersión en un escenario real) apoyado en una errónea identificación del aprendizaje teórico con lo que se enseña en la universidad y del aprendizaje práctico con lo que se puede aprender en la realidad de una determinada institución profesional, ha generado una



formación deficitaria, incompleta y defectuosa que desgraciadamente va a pervivir e incidir incluso en el propio proceso de desarrollo profesional que se orientará siguiendo estas mismas pautas.

En este modelo en el que la teoría y la práctica se dan la espalda encontramos las condiciones propicias para que se produzca una socialización acrítica de la profesión: agobiado por las urgencias de la actuación inmediata, el alumno en formación se verá obligado a dotarse de rutinas que funcionen olvidando una posición más crítica. La ausencia de referentes en la formación previa -desconectada de lo que acontece en los escenarios de practicum- le llevará a buscar y construir su identidad profesional desde los recuerdos de su biografía y a partir de las observaciones de su tutor y de otros profesionales.

### **3.2 Modelo autoescuela: se aprende aplicando la teoría**

Este modelo de Practicum "aplicativo" se inscribe en lo que Schön [25][26] ha denominado Racionalidad Técnica. En un trabajo anterior [27] hemos abordado en detalle los significados y consecuencias del aprender a enseñar desde la racionalidad técnica. Aquí sólo comentaremos algunos aspectos significativos para explicar las repercusiones de este planteamiento en las propuestas de formación.

Desde la racionalidad técnica se considera la enseñanza como una ciencia aplicada y se concibe al profesor como un técnico que ha de ser capaz de resolver los problemas que se le plantean en su actividad docente a través de la aplicación de las teorías y las técnicas validadas desde la investigación científica. Por tanto, la teoría, fruto de la investigación, proporcionará la guía para la práctica, para la acción que hay que desenvolver día a día en las aulas y los centros.

Este enfoque presenta problemas de fundamentación epistemológica difícilmente superables: ¿Los resultados de la investigación educativa nos permiten elaborar teorías significativamente útiles?, ¿disponemos de teorías potentes que nos permitan guiar la práctica?, ¿es posible y deseable la aplicación de la teoría a la práctica?, ¿la función de la investigación debe ser la construcción de teoría para intervenir en la práctica? ...

Pero además, la realidad cotidiana nos demuestra que tal planteamiento es inviable: las situaciones de enseñanza por sus características de complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y de conflicto de valores difícilmente se van a resolver aplicando una regla. Los problemas de la práctica no tienen carácter únicamente instrumental ni suelen ajustarse a una tipología contemplada por la teoría, para cuya resolución bastaría con aplicar la técnica correspondiente. Hay que tener en cuenta además la dimensión ética e ideológica de la enseñanza y, por tanto, el carácter intencional de las decisiones que se tomen. Como se afirmaba hace más de una década: "Esperar que la práctica pueda ser deducida de la teoría, fundada y gobernada por ella, es una creencia equivocada. La teoría no puede proporcionar a los profesores sugerencias acerca de cómo actuar en situaciones específicas: la teoría tiene una función crítica y reflexiva y es constructiva sólo de manera limitada" [28].

Se produce entonces lo que hemos denominado "visión degenerada del modelo de racionalidad técnica": cuando la teoría no sirve a los fines con los que se ha aprendido, pierde su valor y termina siendo incluso rechazada, al tiempo que se revaloriza la práctica que llega a convertirse en el motor del aprendizaje profesional: "sólo se aprende a través de la experiencia". Desde esta perspectiva los cursos de formación teórica se vuelven irrelevantes y lo verdaderamente decisivo para el aprendizaje profesional será disponer del mayor número de oportunidades para practicar [29]. Las investigaciones nos han permitido comprobar que el Practicum no es beneficioso por sí mismo: el valor formativo de tal experiencia dependerá de su contenido, estructura y desarrollo en relación con la totalidad del programa y en función de lo que los estudiantes hayan sido preparados para aprender.

### **3.3 Modelo puzzle: se aprende completando la teoría con la práctica**

Se asume que el centro universitario no puede ofrecer todos los conocimientos, habilidades y actitudes que se necesitan para el aprendizaje profesional. Concretamente aquellos que, por diversas razones (por ejemplo, de carácter técnico o contextual), están estrechamente vinculados al ejercicio de una determinada profesión parece más oportuno que se realicen in situ y en contacto con los propios profesionales.

La idea que subyace es la de un planteamiento formativo fragmentado: la universidad proporciona unos conocimientos teóricos que hay que completar con los aprendizajes derivados de la práctica que se desarrolla en los escenarios reales. Se reconoce una doble vía formativa tanto en lo que se refiere al lugar en el que acontece, como a los agentes que intervienen como al tipo de aprendizaje que hay que desarrollar. Este reparto no siempre es fruto de una responsabilidad compartida, sino que mayoritariamente suele ser el centro universitario el que diseña, organiza, evalúa y toma decisiones sobre las instituciones que van a colaborar y bajo que condiciones.

En cualquier caso, los análisis sociológicos sobre las profesiones y la formación y certificación que se exige para su desempeño ponen de manifiesto el proceso de "ida y vuelta" que se observa al revisar la institucionalización de las formaciones profesionales en la universidad [30]. El cuestionamiento de los modos de formación tradicionales de carácter aleatorio y empírico, unido a los avances científicos y al desarrollo de las denominadas ciencias aplicadas van a generar la búsqueda de una mayor formalización de los saberes y la inserción de las formaciones profesionales en la universidad. Recientemente, la crisis de confianza hacia las profesiones y el saber científico que daría fundamento a sus prácticas, así como las transformaciones del mercado de trabajo (precarización del empleo, exigencia de adaptabilidad, movilidad y desarrollo continuo, cualificación en el propio medio laboral...) ha originado un cambio de perspectiva: se hace necesario un acercamiento entre la universidad y la práctica y desde las condiciones y limitaciones de ésta construir ciertos conocimientos relevantes para el desempeño profesional. Un caso particular es el que está sucediendo en algunos contextos en los que una parte importante de la formación inicial del profesorado se desarrolla en los propios centros escolares.

Diversos autores han explicado y defendido la importancia del aprendizaje informal y sus importantes contribuciones en los procesos de formación y desarrollo profesional [31][32][33].

### **3.4 Espiral reflexiva: se aprende contrastando la teoría y la práctica**

Parece claro que en la actualidad no podemos dejar de vincular formación y desempeño profesional. Los planteamientos formativos exclusivamente académicos serán insuficientes para ofrecer esa necesaria perspectiva profesional. En este caso, además de concretar qué y cómo se aprenderá en los cursos académicos y qué y cómo se aprenderá en el Practicum, se tendrá que procurar cómo contrastar, desafiar, integrar y enriquecer ambos aprendizajes y ambos conocimientos. Se postula así una visión dialéctica entre teoría y práctica, alcanzando el Practicum su pleno sentido curricular y formativo al ofrecer la posibilidad no sólo de aprender sino de analizar y reflexionar sobre lo aprendido, cuestionar las condiciones y consecuencias de la actuación observada y/o desarrollada y buscar otras alternativas de futuro:

Nos estamos refiriendo al practicum como posibilitador de la reestructuración cognitiva. Reflexionar sobre las características de la profesión, identificar los escenarios en los que acontece, valorar los rasgos y competencias de los profesionales que la ejercen, reconocer los problemas que se plantean y saber situarse ante ellos... resultan elementos interesantes en una formación profesionalizadora [34]. Se tratará de promover una socialización profesional crítica que resista los mecanismos reproductores más comunes y promueva actuaciones más innovadoras.

Desde este enfoque el Practicum constituye un eslabón fundamental en el proceso de formación: por lo tanto conviene aprovechar y rentabilizar las posibilidades que ofrece y minimizar y reducir los problemas y dificultades que puede presentar.

De ahí la trascendencia de poner en marcha los elementos personales, funcionales, estructurales y materiales que favorezcan el aprendizaje derivado del Practicum. Entre otras cosas habrá que esforzarse en buscar y explicitar las conexiones entre la formación académica y el Practicum, y entre estos y la actuación profesional. El Practicum será una experiencia plenamente formativa en la medida en que capacite a los estudiantes para aprender de la práctica. Para ello la actuación debe acompañarse de la reflexión. Tenemos que buscar los mecanismos a través de los cuales se pueda ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus vivencias durante el Practicum, a decodificar esa experiencia a través de las herramientas conceptuales construidas a partir de la formación académica y la revisión de su propia biografía, a reconocer sus estilos cognitivos e identificar las necesidades que han podido emerger y como poder afrontarlas [35].

#### 4. Referencias

- [1] GONZÁLEZ SANMAMED, M. (Dir) *O EEES: Perspectiva do profesorado das universidades galegas*. Santiago: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, 2006
- [2] GONZÁLEZ SANMAMED, M. (Dir) *O EEES: Perspectiva do alumnado das universidades galegas*. Santiago: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, 2006
- [3] CARTER, K. y DOYLE, W. "Personal Narrative and Life History in Learning to Teach". En SIKULA, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan, 1996, pp. 120-142
- [4] CHAN, K. W. y ELLIOT, R. G. "Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning". *Teaching and Teacher Education*. Vol. 20, 2004, pp. 817-831
- [5] ZEICHNER, K. y GORE, J. "Teacher Socialization". En HOUSTON, W. R., HABERMAN, M. y SIKULA, J. (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education* Nueva York, MacMillan, 1990, pp. 329-372
- [6] PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2004
- [7] COCHRAN-SMITH, M. y DEMERS, K. E. "How do we know what we know?. Research and teacher education". En COCHRAN-SMITH, M., FEIMAN-NEMSER, S. y MCINTYRE, D. J. (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Nueva York: Routledge, 2008, pp. 1009-1016
- [8] KORTHAGEN, F. A. J., LOUGHRAN, J. y RUSSELL, T. "Developing fundamental principles for teacher education programs and practices". *Teaching and Teacher Education*. Vol. 22, No. 8, 2006, pp. 1020-1041.
- [9] GONZÁLEZ SANMAMED, M. *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidade da Coruña, 1994
- [10] FEIMAN-NEMSER, S. "Teacher learning. How do teachers learn to teach?". En COCHRAN-SMITH, M., FEIMAN-NEMSER, S. y MCINTYRE, D.J. (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Nueva York: Routledge, 2008, pp. 697-705
- [11] HAMMERNESS, K., DARLING-HAMMOND, L., BRANSFORD, J, BERLINER, D., COCHRAN-SMITH, M., MCDONALD, M. y ZEICHNER, K. "How teachers learn and develop". En DARLING-HAMMOND, L. y BRANSFORD, J. (Eds.): *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005, pp. 358-389
- [12] SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC, 1992
- [13] SCHÖN, D. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998
- [14] GONZÁLEZ SANMAMED, M. *Formación docente: perspectivas para el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU, 1995
- [15] NILSON, P. y DRIEL, J. "Teaching together and learning together. Primary science student teachers'and their mentors'joint teaching and learning in the primary classroom". *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, No. 6, 2010, pp. 1309-1318
- [16] GUYTON, E. y MCINTYRE, D. J. "Student Teaching and school experiences". En HOUSTON, W. R., HABERMAN, M. y SIKULA, J. (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan, 1990, pp. 514-534
- [17] MCINTYRE, D. J.; BYRD, D. M. y FOXX, S. M. "Field and laboratory experiences". En SIKULA, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan, 1996, pp. 171-193
- [18] ZEICHNER, K. "Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education" *Journal of Teacher Education*. Vol. 31, No. 6, 1980, pp. 45-55
- [19] FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M. "Lagunas en las Prácticas de Enseñanza de los

- programas de formación del profesorado”. En VILLAR, L. M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 1988, pp. 301-314
- [20] GONZÁLEZ SANMAMED, M. *Formación docente: perspectivas para el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU, 1995
- [21] MONTERO, L. *La construcción de conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens, 2001
- [22] TARDIF, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2005
- [23] TOM, A. y VALLI, L. (1990). *Professional Knowledge for Teachers*. En HOUSTON, W. R., HABERMAN, M. y SIKULA, J.W. (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan, 1990, pp. 373-392
- [24] FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M. “Lagunas en las Prácticas de Enseñanza de los programas de formación del profesorado”. En VILLAR, L. M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 1988, pp. 301-314
- [25] SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC, 1992
- [26] SCHÖN, D. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998
- [27] GONZÁLEZ SANMAMED, M. *Formación docente: perspectivas para el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU, 1995
- [28] VEENMAN, S. “Perceived problems of beginning teachers”. *Review of Educational Research*. Vol 54, No. 2, 1984, pp. 143-178
- [29] GONZÁLEZ SANMAMED, M. *Formación docente: perspectivas para el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU, 1995
- [30] LESSARD, C. y BOURDOCLE, R. "Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques: utilités et limites". En RAYMOND, D. y LENOIR, Y. (Eds.): *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruselas, De Boeck & Larcier, 1998
- [31] ERAUT, M. "Informal learning in the workplace". *Studies in Continuing Education*. Vol 26, pp. 2004, 247-273
- [32] HAGER, P. “Lifelong learning and the contribution of informal learning”. En ASPIN, D.; CHAPMAN, M.; HATTON, M. y SAWANO, Y. (Eds.): *International Handbook of Lifelong Learning*. London: Kluwer, 1998, pp. 79-92
- [33] MARCELO, C. “Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar”. *Revista de Educación*. Vol. 350, 2009, pp. 31-55
- [34] ZABALZA, M. A. “El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones”. En ESCUDERO, J. M. Y LUIS GÓMEZ, A. (Eds.): *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2006, pp. 311-334
- [35] GONZALEZ SANMAMED, M. “¿Qué se aprende en el Practicum? ¿Qué hemos aprendido en el practicum?”. En IGLESIAS L., ZABALZA, M. A., CID, A. y RAPOSO M. (Coords.): *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum*. Lugo: Unicopia, 2001, pp. 61-97

## EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Eduardo José FUENTES-ABELED<sup>1</sup>, Mercedes GONZÁLEZ-SANMAMED<sup>2</sup>

Facultad Ciencias Educación<sup>1</sup>, Departamento Didáctica y Organización Escolar<sup>1</sup>

Facultad Ciencias Educación<sup>2</sup>, Departamento Pedagogía y Didáctica<sup>2</sup>

Universidad Santiago Compostela (España)<sup>1</sup>, Universidad A Coruña (España) <sup>2</sup>

### Resumen

*Las universidades españolas están involucradas en un profundo proceso de reforma de sus planes de estudio en el marco del denominado proceso de “convergencia europea”. Se están impulsando importantes cambios a nivel de la estructura de los estudios superiores y en el enfoque de la formación que deberá realizarse a partir de la identificación de las competencias que el futuro titulado debe desarrollar durante el proceso formativo. Estas exigencias pueden entenderse como una oportunidad para repensar y revisar la formación y, especialmente los mecanismos y dispositivos que se están utilizando en la educación superior, así como su contribución a las exigencias laborales y de profesionalización. En este contexto se propone un análisis de la situación de la formación de los maestros en España, en particular de los currículos formativos, y se reflexiona sobre las posibilidades del enfoque por competencias para el aprendizaje profesional docente. Concretamente se incide en las consecuencias que dicho enfoque puede suponer en la concepción, diseño y desarrollo de practicum como componente formativo especialmente valorado en los procesos de socialización y construcción de conocimiento profesional docente.*

**Palabras Clave:** *competencias, formación inicial, practicum, Espacio Europeo de Educación Superior, curriculum formativo, perfil profesional docente*

### 1. De los modelos formativos fragmentados al enfoque por competencias

Las dos últimas reformas relevantes en los planes de formación inicial de maestros en España han venido precedidas de reformas en el sistema educativo referidas a las etapas de Infantil y Primaria (LOGSE y LOE). Para Secundaria únicamente la reforma más reciente ha venido acompañada de un cambio importante en la formación inicial del profesorado de esta etapa.

Sin embargo, las directrices oficiales establecidas por el Ministerio de Educación para el diseño del currículo de la formación inicial de profesores sólo recogen en parte las exigencias establecidas por las normativas para las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria [1] y sólo responden parcialmente a la insatisfacción en torno a los resultados formativos alcanzados por los docentes en su formación inicial para afrontar los retos que se han ido presentando. Y ello a pesar de que, como se afirmaba por ejemplo en el preámbulo de la LOE: “... los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de formación inicial y a adecuarlo al entorno europeo”.

Se ha echado en falta un diagnóstico en profundidad de lo que estaba aconteciendo con la formación de estos profesionales que orientase acerca de las medidas a tomar, aunque se han hecho algunos esfuerzos como los procesos de evaluación externa e interna desarrollados en algunos centros e impulsados por la ANECA que, en algunos casos, han conllevado el compromiso con la mejora. Por ejemplo, en relación con este proceso voluntario de evaluación, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela y, en concreto, en los títulos de maestro en la Universidad de Santiago de Compostela, en 2002, se han detectado “puntos débiles” en varios aspectos como: establecimiento de metas y objetivos en relación con el perfil profesional, coordinación de programas, interrelación tutores de Universidad-centros escolares, uso de estrategias innovadoras y criterios de evaluación que no se centren únicamente en componentes teóricos, así como en procesos de evaluación del Practicum.

También contamos con investigaciones y estudios que nos han ido aportando alguna luz para saber qué estaba ocurriendo con la formación inicial de los docentes. Por ejemplo, en relación con la reforma de los planes de maestro derivados de la LOGSE y en el marco de un proceso que caracterizamos como de progresiva “universitarización” --ya iniciada formalmente en la década de los setenta- y del intento de cierta profesionalización al considerarse tanto créditos teóricos como prácticos y aumentar el tiempo de prácticas en centros, nos preguntábamos hace años si los nuevos planes de estudio formarían para la reflexión, la colaboración y la investigación a través de procesos que incluyan y estimulen asimismo la reflexión, la colaboración y la investigación en coherencia con el perfil de profesor que estipulaba la legislación [2].

También si se lograría ir superando un modelo de formación sumativo, un “currículo puzzle” [3] en el que cada formador de profesores ofrece conocimientos aislados (piezas) que el alumno (futuro profesor) tiene que integrar para construir un discurso propio sobre la enseñanza, comprender las realidades educativas en las que trabajaría y resolver los problemas que vaya encontrando. Y, en relación con el Practicum, si se lograrían superar los importantes déficits en su diseño, desarrollo y evaluación como revelaban las investigaciones que habíamos desarrollado [4] [5] [6], y en las que, entre otros aspectos, destaca la variabilidad en los modelos de tutor de los centros escolares que sintetizábamos ilustrándolo con tres casos que denominábamos “arréglate como puedas”, “sígueme” y “dos mejor que ninguna” [7].

Investigaciones más recientes realizadas en la Comunidad Autónoma de Galicia que recogen las valoraciones de los futuros profesores y que fueron desarrolladas poco antes de comenzar a implantarse los nuevos planes de estudio en el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior nos alertan de las lagunas formativas en relación con el desarrollo de competencias profesionales [8] [9] [10] [11]: los futuros profesores si bien consideran que el Practicum favorece el desarrollo del conocimiento y competencias “desde la práctica” para realizar algunas tareas de planificación y enseñanza –en mayor medida que el resto de materias teórico-prácticas-, ninguno de los bloques formativos es relevante para desarrollar un modelo de profesor reflexivo e investigador.

Además, se detectan carencias, sobre todo en la aportación de las materias teórico-prácticas para desarrollar actividades en un enfoque de educación inclusiva, para organizar la enseñanza desde una perspectiva integrada y realizar tareas de coordinación de equipos educativos y liderazgo o resolución de problemas de forma colaborativa.

## **2. El Practicum en el enfoque formativo por competencias**

Por otra parte, los resultados de las investigaciones citadas nos obligan a repensar la idea bastante generalizada de que el alumnado de Magisterio valora “muchísimo” la aportación del Practicum para contribuir al desarrollo de las competencias profesionales. Además otros trabajos realizados a través de estudios de caso nos alertan de la variabilidad de modelos de supervisores universitarios con que se encuentran los futuros profesores y sus consecuencias, y del bajo nivel de reflexión de los futuros profesores al comentar las actuaciones de profesores tutores que observan en sus prácticas en centros [12] [13].

Muchas de las críticas a los planes de estudio de formación de profesores en nuestro país relacionan los regulares resultados formativos con el desarrollo de materias que proporcionan conocimientos inconexos y escasamente significativos, con el aprendizaje de teorías por una parte y el desarrollo de experiencias de prácticas por otra que no facilitan el desarrollo de competencias profesionales para realizar las tareas propias del profesorado, pues no se adquieren conocimientos contextualizados y funcionales.

Un profesorado que además ha de responder a los retos que plantea la sociedad de la información a la escuela, yendo más allá de “enseñar, mostrar, explicar y evaluar” y orientándose hacia una labor de “organización de las mejores condiciones y la estimulación de proyectos, experiencias y tareas más adecuadas para provocar aprendizaje relevante” [14].

En relación con el profesorado de Secundaria las críticas a la formación recibida a pesar de los esfuerzos realizados en el marco del CAP [15] [16] [17] [18] [19], han sido muy fuertes en un clima que durante muchos años se caracterizó, como denunció Benejam [20], por la “indiferencia sistemática” hacia la profesionalización de los docentes.

La insatisfacción en relación con la formación inicial que imparten las instituciones encargadas de esta labor ha sido bastante generalizada como expresa Marcelo [21] citando autores de varios países: exceso de teoría en los cursos, escasa conexión con la práctica, fragmentación curricular, incoherencia entre los principios declarados y el currículo en la acción en los centros de formación, ausencia de claridad en relación con las concepciones de enseñanza, organización burocratizada, escasa vinculación con las escuelas...

En España es indudable que grupos de profesores universitarios y docentes en particular, con gran esfuerzo y dedicación, han ido introduciendo innovaciones para propiciar una mejor formación del docente (véanse por ejemplo en relación con el Practicum las Actas de los diez Congresos Internacionales que sobre este tema ha organizado el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela en colaboración con profesores de las tres universidades públicas gallegas desde 1987).

### **3. Dilemas, oportunidades y limitaciones del enfoque formativo por competencias**

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la apuesta por el diseño por competencias puede ser una oportunidad para aprovechar estos esfuerzos elaborando y desarrollando nuevos planes que partan del modelo de profesor que deseamos, y que logren comprometer a todos los implicados en un proyecto común.

Bien es cierto que no podemos caer en el papanatismo de pensar que la simple adscripción al nuevo “discurso de las competencias” va ser el talismán que permita desarrollar los cambios oportunos. No olvidemos que incluso el propio concepto de competencia es, como apunta Jacques Tardif [22], “extremadamente polisémico y, lamentablemente, su polisemia parece crecer con su utilización” (p. 3). Como ha afirmado Escudero [23], carecemos en el momento presente de una teoría integradora ya que el concepto de competencia se refiere a un fenómeno que tiene múltiples dimensiones (epistemológicas, ontológicas, sociológicas y políticas, entre otras) siendo, por lo tanto, muy pertinentes los interrogantes más que la adopción de fáciles decisiones.

El trabajo por competencias no es nuevo en la formación del profesorado desde las experiencias desarrolladas sobre todo en Estados Unidos en la década de los setenta [24], cuando se intentó acercar la investigación (básicamente sobre eficacia docente desde la racionalidad técnica), la formación (entendida como entrenamiento en determinadas ejecuciones observables) y la práctica docente (que se descomponía en numerosas conductas), desarrollándose numerosas experiencias en ocasiones sirviéndose de medios tecnológicos sofisticados.

Desde la clasificación de modelos de currículo de formación de profesores que hemos presentado en Fuentes [25] (disciplinar, vivencial, tecnológico y por competencia), ubicamos esta orientación en el tercero de los citados, mientras que entendemos que un enfoque actualizado por competencias puede optar por priorizar: a) competencias transversales, genéricas de orientación personal (en la línea de las aportaciones del proyecto Tuning, por ejemplo); b) competencias académicas generales de orientación profesionalizadora; c) competencias específicas profesionales, centrándose en problemas prácticos según el tipo de profesorado, etapa, o contexto específico; d) competencias profesionales desde un enfoque de desarrollo integral del futuro profesor con marcado énfasis en aspectos éticos, morales, emocionales y sociales.

Entendemos que no se trata ahora de retomar la orientación tecnológica ni tampoco de dejarse arrastrar por la ideología del operacionalismo que tan agudamente ha criticado Barnett [26], distinguiendo tres formas de Universidad (metafísica, investigadora y emprendedora-empresarial), y destacando los riesgos de que en la última de las citadas el conocimiento no sea importante por sí mismo, sino únicamente como rendimiento económico valorándose en exclusiva el conocimiento aplicado y utilizado en la sociedad [27].

Por todo ello es pertinente que en el diseño curricular de las titulaciones se debata y construya, como defiende Jacques Tardif [28], una “concepción compartida del concepto de competencia” cuando la apuesta es diferenciarse de la opción más tradicional de objetivos y disciplinas. Algo que no ha favorecido precisamente el hecho de que en las Órdenes Ministeriales publicadas en diciembre de 2007 que establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Maestro en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas se induzca a la confusión

cuando el apartado 3 aparece redactado de la siguiente forma: “Objetivos-Competencias que los estudiantes deben adquirir”. O el hecho de que en las alegaciones de la ANECA a algunas de las propuestas de títulos de formación de profesores de Facultades de Ciencias de la Educación se hayan exigido correcciones en la línea de establecer un elevado nivel de concreción en el establecimiento de los “resultados de aprendizaje” de los estudiantes.

Un enfoque por competencias actualizado, más inclinado a un paradigma interpretativo que positivista [29], apuesta por una concepción holística, concibiendo la competencia como un “saber actuar” que demanda la reflexión teórica y tener presente el propósito y las consecuencias o impactos [30].

Es decir, una idea de competencia en la línea de lo expresado por Jacques Tardif [31]: “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (p. 3) o en la idea de Escudero [32] quien presenta una propuesta para el diseño de las titulaciones en la que entiende el núcleo central de una competencia como “capacidad para realizar actuaciones inteligentes ante problemas complejos en contextos” (p. 16) y comenta la necesidad de una reflexión acerca del modelo de diseño curricular más pertinente (diferenciando entre tres modelos de diseño curricular: “producto”, “proceso” o “praxis”).

En todo caso entendemos que, en aras de preservar el carácter integrador de los aprendizajes, no podemos establecer un elevado número de competencias. Necesitamos de marcos potentes para el diseño curricular. Por ejemplo, como el propuesto por Feiman-Nemser [33] quien entiende que aprender a enseñar puede conceptualizarse en torno a cuatro ámbitos: aprender a “pensar” (superando creencias ingenuas), “conocer”, “sentir” y “actuar” como un profesor. El diseño y desarrollo de un plan de estudios en la línea apuntada exige superar los intereses departamentales y elaborar una propuesta consensuada en la que las piezas del proyecto estén bien articuladas, un proyecto de centro coherente, discutido, elaborado y desarrollado colegiadamente, con una secuencia formativa con sentido, y que posibilite una auténtica colaboración de los diferentes agentes formativos de las escuelas y la Universidad.

Desde estos supuestos parece muy adecuada la propuesta planteada en las conclusiones del grupo de discusión de Magisterio del VIII Symposium de Prácticas, al considerar el Practicum como el eje vertebrador del currículo, el elemento más claramente profesionalizador de las nuevas titulaciones, puesto que requiere “integrar conocimientos teóricos y prácticos, consolidar competencias profesionales iniciadas en otras asignaturas y desarrollar otras nuevas, que sólo pueden hacerlo en contextos de trabajo escolar” [34].

Además, los procesos de tutorización, seguimiento y evaluación cobran renovado protagonismo requiriendo la intervención de asesores de elevada cualificación, sensibilidad y conocimiento de los contextos en que se desarrollan las experiencias de campo, de forma que se puedan potenciar los vínculos entre la teoría y la práctica, la investigación y la práctica profesional, entre la Universidad y las escuelas. El Practicum, por ejemplo, ha de permitir la construcción de competencias en torno al cómo enseñar, pero también sobre cómo vivir en una escuela, cómo pensar y sentir como docentes. La experiencia del Practicum en relación con procesos de socialización y de construcción de la identidad profesional y de las competencias, ha de ofrecer también la oportunidad de saber cómo vivir en el centro y participar en procesos organizativos.

Por otra parte, las prácticas observadas y vividas en las experiencias de campo requieren de un cuestionamiento constante, riguroso y bien fundamentado; de un proceso de análisis cuidadoso, y de estrategias y herramientas que permitan la mejora continua de todos los implicados en los procesos.

El análisis profundo y metódico de lo que se observa y se vive en las experiencias de prácticas externas distribuidas a lo largo de toda la carrera desde diferentes perspectivas (didácticas, psicológicas, sociológicas, lingüísticas...) como ha ejemplificado Altet [35], desarrollando competencias investigativas y de resolución de problemas, ha de posibilitar ir formando un docente reflexivo e investigador capaz de no dejarse arrastrar por un proceso de socialización acrítica.

El trabajo sobre incidentes críticos, los diarios, la vídeo-formación, los seminarios de discusión, el desarrollo de propuestas curriculares innovadoras en procesos de investigación-acción, y de formas de relación diferentes en el aula y en el centro, y la participación en proyectos colectivos innovadores, son algunas de las actividades que conviene llevar a cabo para que nuestro



alumnado desarrolle las competencias atribuidas al Practicum, y siempre en íntima relación con el resto de materias de la titulación que han de concebirse para que el alumnado pueda movilizar los contenidos trabajados y usarlos como recursos válidos para poder pensar, comprender, sentir y actuar como docentes reflexivos.

El esfuerzo colegiado de los formadores de profesores ha de centrarse no en abandonar el lenguaje de los conocimientos sino, como propone Perrenoud [36], integrarlo al lenguaje más general de las competencias y desarrollar planes de evaluación, e instrumentos adecuados como los comentados por Tejada [37] en un Practicum pensado desde un enfoque por competencias.

#### 4. Referencias

- [1] FUENTES, E. "Formación de maestros y Practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea". En RAPOSO RIVAS, M. et al. (coords.): *El Practicum más allá del empleo: Formación vs. Training*. Santiago: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 2009, pp. 103-124
- [2] GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES, E. "La formación inicial del profesorado de Primaria e Infantil: luces y sombras después de una reforma". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 1, No. 2, 1997, pp. 55-69.
- [3] GONZÁLEZ SANMAMED, M. *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña, 1995
- [4] FUENTES, E. *Aprendiendo a enseñar Historia*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo, 1998
- [5] GONZÁLEZ SANMAMED, M. *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña, 1994
- [6] GONZÁLEZ SANMAMED, E. y FUENTES, E. *Las Prácticas en la formación del profesorado: análisis y propuestas*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo, 1994
- [7] GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES, E. "La formación inicial del profesorado de Primaria e Infantil: luces y sombras después de una reforma". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 1, No. 2, 1997, pp. 55-69.
- [8] FUENTES, E.; GONZÁLEZ SANMAMED, M. y RAPOSO, M. "Formación inicial de maestros y desarrollo de competencias organizativas: la perspectiva de los futuros docentes". *XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Oviedo, 28-30 noviembre (en cd-rom), 2006
- [9] FUENTES, E.; GONZÁLEZ SANMAMED, M. y RAPOSO, M. "Desarrollo de competencias docentes en el Practicum". En RAPOSO, M. et al. (coords.): *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de Educación Superior*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 2007, pp. 443-453
- [10] FUENTES, E.; GONZÁLEZ SANMAMED, M. y RAPOSO, M. "Desarrollar competencias en la formación inicial de maestros: valoraciones, retos y propuestas". *Innovación educativa*. Vol. 18, 2008 a, pp. 45-68.
- [11] FUENTES, E., GONZÁLEZ SANMAMED, M. y RAPOSO, M. "La formación por competencias: su contribución al desarrollo integral del futuro maestro". En ROSALES, C. y GONZÁLEZ ALFAYA, M.E. (Coords.): *Promoción de la salud en la Universidad*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, 2008 b, pp. 193-223
- [12] MURADÁS, M. y FUENTES, E. (2005). "Observación y reflexión en el Practicum de maestros de Educación Infantil". En IGLESIAS, M.L. et al. (Coords.): *El Practicum como compromiso institucional: los planes de Prácticas*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 2005, pp. 877-893
- [13] MÉRIDA, R. "El aprendizaje basado en la solución de problemas en el Practicum de Magisterio". En RAPOSO, M. et al. (Coords.), *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de Educación Superior*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la

Universidad de Santiago de Compostela, 2007, pp. 695-706

- [14] PÉREZ GÓMEZ, A. (2007) "Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado". En PÉREZ GÓMEZ, A. et al., *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Barcelona: Octaedro-Secretaría General Técnica del MEC-FIES, 2007, pp. 6-36
- [15] ESTEVE, J.M. *La formación inicial de los profesores de secundaria: una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel, 1997
- [16] ESTEVE, J.M. "La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial". *Revista de Educación*. Vol. 350, 2009, pp. 15-29
- [17] FUENTES, E.; ARZA, N., VEIGA, E. (2007) "Mejorar las prácticas del CAP: análisis de las sesiones de seguimiento". En RAPOSO, M. et al. (Coords.): *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de Educación Superior*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 2007, pp. 431-442
- [18] GONZÁLEZ SANMAMED, M. "Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria". *Revista de Educación*. Vol. 350, 2009, pp. 57-78.
- [19] MARRERO, J. (2008). "Lecciones aprendidas de la experiencia del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) en la universidad de La Laguna (1995-2008)". *Monográficos Escuela*, 2008, pp. 21-22
- [20] BENEJAM, P. "La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática". *Iber*. Vol. 42, 2004, pp. 44-56
- [21] MARCELO, C. "Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar". *Revista de Educación*. Vol. 350, 2009, pp. 31-56
- [22] TARDIF, M. "Desarrollo de un programa por competencias. De la intención a la puesta en marcha". *Profesorado*. Vol.12, No. 3, 2008 En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123>
- [23] ESCUDERO, J.M. "Las competencias profesionales y la formación universitaria: Posibilidades y riesgos". *Revista de docencia universitaria*, Año II, Vol. II, Nos. Monográficos, 2009, pp. 7-26
- [24] OLIVA, F. y HENSON, K.T. "¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?". En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1993, pp. 356-363
- [25] FUENTES, E. "Formación de maestros y Practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea". En RAPOSO RIVAS, M. et al. (Coords.): *El Practicum más allá del empleo: Formación vs. Training*. Santiago: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 2009, pp. 103-124
- [26] BARNETT, R. *Los límites de las competencias*. Barcelona: Gedisa, 2001
- [27] BARNETT, R. *Tres modelos de Universidad*. Conferencia pronunciada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, 9 julio, 2009
- [28] TARDIF, M. "Desarrollo de un programa por competencias. De la intención a la puesta en marcha". *Profesorado*. Vol12, No. 3, 2008. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123>
- [29] LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE, 2000
- [30] CANO, M.E. "La evaluación por competencias en la educación superior". *Profesorado*. Vol. 12, No. 3, 2008. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123>
- [31] TARDIF, M. "Desarrollo de un programa por competencias. De la intención a la puesta en marcha". *Profesorado*. Vol. 12, No. 3, 2008. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123>
- [32] ESCUDERO, J.M. "Las competencias profesionales y la formación universitaria: Posibilidades y riesgos". *Revista de docencia universitaria*, Año II, Vol. II, Nos. Monográficos, 2009, pp. 7-26
- [33] FEIMAN-NEMSER, S. "Teacher learning. How do teachers learn to teach?". En COCHRAN-SMITH, M. , FEIMAN-NEMSER, S. y McINTYRE, D.J. (Eds.): *Handbook of research on*

*teacher education*. New York: Routledge, 2008, pp. 697-705

- [34] DEL CARMEN, L., FUENTES ABELEDO, E. y ALMAZÁN, L. "Resumen del Grupo de Discusión "El Practicum y las prácticas en los títulos de maestro". En RAPOSO, M. et al. (Coords.): *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de Educación Superior*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 2007, pp. 97-99
- [35] ALTET, M. "Une demarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle". *Revue Française de Pédagogie*, No. 138, 2002, pp. 85-93
- [36] PERRENOUD, P. "Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable". *Seminaire de formateurs de l'UFM*, Grenoble, 1994, pp. 25-31
- [37] TEJADA, J. "El trabajo por competencias en el Prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo". En RAPOSO, M. et al. (Coords.): *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de Educación Superior*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 2007, pp. 37-62