

Volumen 1 - Número 4 - Octubre/Diciembre 2014

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a

Isabel Cruz Ovalle

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL
REVISTA INCLUSIONES

Portada: Kevin Andrés Gamboa Cáceres



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CAMPUS SANTIAGO

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectora

Lic. Débora Gálvez Fuentes
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Secretario Ejecutivo y Enlace Investigativo

Héctor Garate Wamparo
Universidad de Los Lagos, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés – Francés

Lic. Ilia Zamora Peña
Asesorías 221 B, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Asesorías 221 B, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

Portada

Sr. Kevin Andrés Gamboa Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Carolina Aroca Toloza

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile*

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Mauricio Jara Fernández

Centro de Estudios Hemisféricos y Polares, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile



Dr. Claudio Llanos Reyes

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile*

Dr. Werner Mackenbach

*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Mg. Pablo Mancilla González

Universidad Santo Tomás, Chile

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile*

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Lic. Rebeca Yáñez Fuentes

*Universidad de la Santísima Concepción,
Chile*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Miguel León-Portilla

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador de la Cumbre de Rectores de
Universidades Estatales de América Latina y
el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

*CONICET / Universidad de Buenos Aires,
Argentina*

Dr. Adalberto Santana Hernández

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México
Director Revista Cuadernos Americanos,
México*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Universidad Católica de San Pablo, Brasil

Mg. Elian Araujo
Universidad de Mackenzie, Brasil

Dr. Miguel Ángel Barrios
*Instituto de Servicio Exterior Ministerio
Relaciones Exteriores, Argentina*

Dra. Ana Bénard da Costa
*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Miguel Ángel de Marco
*Universidad de Buenos Aires, Argentina
Universidad del Salvador, Argentina*

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Patricia Galeana
*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Mg. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Andrea Minte Münzenmayer
Universidad de Bio Bio, Chile

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dra. Emilce Sena Correa
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:
CEPU – ICAT
Centro de Estudios y Perfeccionamiento
Universitario en Investigación
de Ciencia Aplicada y Tecnológica
Santiago – Chile

Indización

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



FORMACIÓN DE PROFESORES EN CHILE: MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

TEACHER EDUCATION: MODELS OF INITIAL TEACHER TRAINING

Dr. Alex Pavié Nova

Universidad de Los Lagos, Chile

apavie@ulagos.cl

Fecha de Recepción: 11 de junio 2014 – **Fecha de Aceptación:** 01 de agosto de 2014

Resumen

La formación del profesorado y la Pedagogía en general es un problema y/o tarea pendiente -y urgente- desde que se iniciaron las diferentes reformas educativas a partir de la instauración del estado democrático en Chile en el año 1990. En el momento actual se está diseñando un nuevo modelo de formación inicial para este tipo de profesorado, de acuerdo con el complicado proceso de adaptación de los enfoques curriculares coexistentes en el medio. Este estudio comprende la revisión de la concepción de diversos enfoques en el ámbito de la formación inicial docente. Además se incluyen las conclusiones preliminares en base al análisis de la política formativa y la verificación de un modelo formativo.

Palabras Claves

Pedagogía – Formación Inicial Docente – Currículum – Profesional competente – Profesorado

Abstract

Teacher education and pedagogy, in general terms, are a problem and/or an outstanding work -and also they are urgent tasks- ever since the different educational reforms started in the democratic Chile in 1990. At present, a new model of initial teacher training is being designed for this kind of teachers according to the complex adaptation process to the curricular approaches which are operating in the educational field. This study comprises the revision of the different approaches in the field of the initial teacher training. Moreover, some preliminary conclusions are included in the base of an analysis of the training politics and the verification of a training model.

Keywords

Pedagogy – Initial Teacher Training – Curriculum – Teachers

Formación de profesores en Chile: modelos de Formación Inicial Docente pág. 56

Dr. Alex Pavié Nova
Universidad de Los Lagos, Chile

TEACHER EDUCATION: MODELS OF INITIAL TEACHER TRAINING

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CHILE: MODELOS DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

FORMATION DE PROFESSEURS AU CHILI: MODÈLES DE FORMATION INICIAL D'ENSEIGNMENT

Abstract

Teacher education and pedagogy, in general terms, are a problem and/or an outstanding work -and also they are urgent tasks- ever since the different educational reforms started in the democratic Chile in 1990. At present, a new model of initial teacher training is being designed for this kind of teachers according to the complex adaptation process to the curricular approaches which are operating in the educational field. This study comprises the revision of the different approaches in the field of the initial teacher training. Moreover, some preliminary conclusions are included in the base of an analysis of the training politics and the verification of a training model.

Resumo

A formação do professorado e da Pedagogia em geral é um problema e/ou tarefa pendente - e urgente - desde que tiveram início as diversas reformas educacionais a partir da instauração do estado democrático no Chile no ano de 1990. Atualmente está sendo elaborado um novo modelo de formação inicial para este tipo de professorado segundo o complicado processo de adaptação nos enfoques curriculares coexistentes no meio. Este estudo compreende a revisão da concepção de diversos enfoque no âmbito da formação inicial docente. Incluem-se, também, as conclusões preliminares com base na análise da política de formação e a verificação de um modelo de formação.

Résumé

La formation des professeurs et la Pédagogie en général c'est un problème et/ou un task en suspens-et urgent- dès qu'on a comencé les différents réformes d'enseignement à partir de l'établissement de l'état démocratique au Chili dans l'année 1990. Au moment actuel on est en train de dessiner un nouvel modèle de formation inicial pour ce type de professeurs, d'accord avec le processus compliqué d'adaptation des approches par rapport à currícula qui coexistent dans l'environnement. Cette étude inclut la révision de la conception de différents approches dans le cadre de la formation initiale d'enseignement. En outre les conclusions préliminaires sont insérés avec fondations à l'analyse de la politique formative et la verification d'un modèle formatif.

Keywords

Pedagogy – Initial Teacher Training – Curriculum – Teachers

Palavras-Chaves

Pedagogia – Formação Inicial Docente – Currículo – Profissional competente – Professorado

Des mots clés

Pédagogie – Formation Initiale d'Enseignement – Curriculum – Professionnel competent – Professeurs

1.- Introducción

Hablar de la formación para la profesión docente implica revisar una cantidad ingente de estudios que se han realizado al respecto, debido a que el proceso de formación en sí ha sido un “problema” y preocupación permanente desde hace ya bastante tiempo. Por un lado se trata de innovar desde diversas experiencias y situaciones y, por otro, a veces vemos que se reviven antiguos esquemas de formación pedagógica. En este proceso confluyen una cantidad importante de áreas y disciplinas que sólo aumentan la complejidad a la hora de hacer el ejercicio de dar respuesta -y tratar de comprender- al porqué existe la necesidad de repensar la formación del profesorado continuamente. Y es complejo porque, además, la formación docente implica hablar (y entender) en forma complementaria de los diversos modelos de formación, la cultura escolar, la formación inicial docente, la formación continuada, la identidad del docente, los perfiles de egreso del profesor y sus respectivas competencias, la inserción en la sociedad de la información, el uso eficiente de las nuevas tecnologías, etc. Por tal motivo, más que dar una respuesta exclusiva y única a la pregunta ¿qué es la formación docente?, intentaremos reconocer algunas de las constantes más representativas de este proceso.

2.- La formación inicial docente

El contexto más inmediato y evidente de todo proceso de repensar la formación del profesorado está determinado por el cambio. Tales cambios se producen en las demandas sociales, en la organización de los saberes, en los métodos de trabajo e investigación, en las representaciones simbólicas, en las comunicaciones, en la actuación de los docentes en el aula, etc. Esta idea se refuerza además porque la sociedad ya no se concibe como un todo, sino que está formada por grupos que se relacionan, que se excluyen, se ignoran o tratan de encontrar un espacio para buscar su propia identidad. Es decir, grupos caracterizados por su heterogeneidad y, en muchos casos, con niveles de tolerancia muy poco desarrollados y que sus relaciones de poder o solidaridad ni siquiera están definidos. Además ejecutan sus acciones en ambientes hostiles con un velado rechazo a lo intercultural, donde predominan y coexisten sistemas de valores muy disímiles. A lo anterior debemos agregar también la influencia omnipresente de los medios de comunicación de masas en todo ámbito de decisiones, no sólo en el nivel de la educación. Estamos pues en un entorno complejo desde el que se regula, entre otras cosas, también la formación docente.

En este apartado, pues, comenzaremos aludiendo a los conceptos de formación y de profesión docente, que situaremos en relación con lo ya examinado en apartados anteriores. Nos detendremos después en la idea del profesional reflexivo, por la gran influencia que ha tenido en la formación docente, para presentar luego los modelos de formación que se han propuesto. Intentaremos vincular esta revisión con los conceptos, ya tratados previamente, sobre las competencias y su repercusión en la formación.

2.1.- Conceptos de formación docente y profesional

En estas definiciones encontramos un especial énfasis en las metas y fines que se persiguen con la acción formativa, así como la necesidad de una participación activa del sujeto que se está formando. Algunos también destacan la intervención de “agentes” que

favorezcan dicha formación. Por otra parte, la formación del docente se entiende como la formación para la profesión docente.

Comenzamos este segmento con la idea-fuerza expresada por Perrenoud quién indica que “...*hay que situar la formación, tanto inicial como continua, dentro de una estrategia de profesionalización del oficio del enseñante...*”¹

Marcelo, por su parte, define la formación del profesorado, de acuerdo a una vasta experiencia estudiando este fenómeno, como:

“...el campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que (...) estudia el proceso mediante los cuales los profesores - en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”².

En cuanto al sentido que queremos dar al término **profesión y profesionalización** (y para relacionarlo con lo docente) se puede partir de una definición convencional de profesión, entendida como una ocupación de una serie de miembros que poseen un nivel elevado de conocimiento y habilidad, es decir, incluye la puesta en práctica de un corpus de conocimiento técnico y especializado.

En relación al tema de profesionalización, Hoyle³ dice que por este término se entiende el proceso por el cual una ocupación busca ganar estatus y privilegio de acuerdo con la ideología dominante. Esto tiene un estrecho vínculo con el lugar dado al conocimiento base profesional que necesitan los profesores para ejercer sus funciones, lo que a su vez plantea el problema de determinar cuál es el conocimiento experto en la profesión de la enseñanza⁴.

Moral⁵ sugiere que los debates para centrar y definir la profesionalización del profesor a veces son bastante improductivos, ya que se mueven en distintos contextos de lo que se entiende por profesionalismo; es decir:

- **Profesionalismo clásico:** es propio de la mayoría de las ocupaciones, pero olvida que la profesión depende de un conocimiento especializado, de un control colegial y de un compromiso ético establecidos en códigos estándar de la práctica.
- **Profesionalismo flexible:** se refiere a un sentido de comunidad compartido y a una cultura de colaboración entre grupo de profesores, guardando una relación estrecha con lo que se podría llamar intercambio de “trucos de oficio”.

¹ P. Perrenoud, Diez nuevas competencias para enseñar (Barcelona: Graó, 2004), 9.

² C. Marcelo, Introducción a la formación del profesorado (Barcelona: CEAC, 1987), 30.

³ E. Hoyle, Teachers as professionals. En L. W. Anderson (Ed.), International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education (Cambridge: Pergamon, 1995), 11-15, en C. Moral, Formación para la profesión docente (Madrid: Grupo Editorial Universitario, 1998).

⁴ C. Moral, Formación para la profesión docente (Madrid: Grupo Editorial Universitario, 1998).

⁵ C. Moral, Formación para la profesión...

- **Profesionalismo práctico:** reside en dar estatus al conocimiento práctico y al juicio personal que el profesor construye a partir de la práctica reflexiva sobre su trabajo diario.

Ahora, tanto el sentido de profesionalismo como el profesional competente, sitúan sus principales argumentos en el desarrollo y aplicación de conocimientos y saberes técnicos que se validan en la práctica; que debe existir una cultura de trabajo que podemos decir que se define a través de un contexto situacional, de acciones y aplicaciones que son “custodiadas” por criterios de evaluación concretos y preestablecidos; que además lo profesional se define por acciones determinadas por códigos éticos y deontológicos y, por último, que el ser profesional supone también el rasgo de ser reflexivo en cuanto a su propio quehacer profesional, lo que le permite (en la medida de lo posible) desarrollar la capacidad de flexibilidad y adaptabilidad ante nuevas situaciones, puesto que hoy todas las organización son dinámicas y lo único permanente es el cambio.

2.2.- El profesional reflexivo

Una aportación importante para conceptualizar lo que significa entender la práctica de la enseñanza como una profesión, y derivar de ahí las implicaciones para la formación, procede de los estudios hechos a partir del trabajo de Schön⁶ sobre el profesional reflexivo.

¿Qué hace que una determinada práctica laboral (en este caso, la docencia) pueda tener el calificativo de profesional? Un profesional es alguien que aísla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y se asegura su aplicación. Además de lo anterior, no tiene un conocimiento previo sobre la solución a los problemas que eventualmente de su práctica habitual y cada vez que aparece uno debe elaborar una solución sobre la marcha. Los profesionales o el ser profesional, incluye la construcción de repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones⁷. El profesional se ve obligado a “centrar el problema”, a tratar de descubrir aquello que resulta inadecuado en la situación y cómo actuar a continuación⁸.

Siguiendo esta línea de pensamiento, no necesariamente en el oficio docente se realiza una acción pensada para afrontar las situaciones que se presentan. La resolución efectiva de problemas emergentes no surgirá a partir de la búsqueda de soluciones en una base o repertorio de conocimientos (teóricos y/o prácticos adquiridos) acerca de la disciplina, sino que surgirá, más bien, como un acto reflejo carente de todo proceso de reflexión sobre su misma práctica. Por esto, se puede pensar entonces, que el sistema “funciona” con este perfil de profesor que no reflexiona sobre sus prácticas y que, más bien, es una “máquina repetidora” que de todas maneras proporciona respuestas a los requerimientos de los alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje contextualizadas. En consecuencia, el ejercicio de la docencia bajo estos parámetros suscita la necesidad de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.

⁶ D. Schön, La formación de profesionales reflexivos (Madrid: Paidós-MEC, 1992).

⁷ D. Schön, La formación de profesionales...

⁸ D. P. Liston y K. M. Zeichner, Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización (La Coruña: Ediciones Morata, S. L. 1993).

Según Schön⁹, la práctica reflexiva surge como una alternativa a la maestría técnica. Plantea además este autor que dicho tipo de práctica es la reflexión del conocimiento en la acción. Parte de la base de que una porción importante de nuestro conocimiento cotidiano es tácito e implícito, por lo que utilizamos rutinas que funcionan y sobre las que solemos tener alguna idea de porqué funcionan. La reflexión sobre el conocimiento en la acción suele comenzar cuando se produce algo que trastorna o que es complicado en apariencia y el individuo trata de explicárselo. A partir de ahí el profesor, para tener el carácter de reflexivo, debe llegar a ser un conocedor práctico, que deriva de forma social sus interpretaciones, mediante una combinación de creencias y conductas modificadas continuamente por la reflexión y la interacción. Se puede agregar también que los docentes reflexivos gestionan el conocimiento a partir de una visión crítica, lo que se contrapone al profesor de práctica automática. El profesor reflexivo trata de explicarse lo que pasa, reflexiona también sobre los conocimientos que estaban implícitos en su acción, conocimientos que saca a la luz, cuestiona, reestructura e incorpora a acciones posteriores¹⁰.

Incluso Schön va más allá y determina que al menos deberían existir cuatro constantes para la reflexión, a saber

Los medios, lenguajes y repertorios que utilizan los profesionales para describir la realidad y llevar a cabo experimentos.

Los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación de la investigación y para la conversación reflexiva.

Las teorías generales mediante las que se explican los fenómenos.

Los enmarcamientos de roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional.

Cuadro 1

Fuente: Schön, 1992.

Un dato interesante que pensamos que tiene más de un punto de contacto entre el tema que tratamos y el desarrollo de competencias profesionales, procede del Modelo Comprehensivo de la competencia profesional de Cheetman y Chivers¹¹. Y decimos puntos de contacto en cuanto que los autores nombrados intentan incorporar elementos novedosos a su modelo. Uno de esos elementos es la inclusión de la reflexión dentro de las competencias profesionales. Dos tipos de reflexión son cruciales para considerarlas en las competencias de los profesionales: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Partiendo de los presupuestos de Schön¹², los autores integran este componente

⁹ D. Schön, La formación de profesionales...

¹⁰ D. Schön, La formación de profesionales...

¹¹ G. Cheetman y G. Chivers, "The reflective (and competent) practitioners: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioners and competence-based approaches", 1998, en Navío, A. Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continúa (Barcelona: Octaedro-EUB, 2005).

¹² D. Schön, La formación de profesionales... En Navío, A. Las competencias profesionales en...

para configurar el primer aspecto conformador de la competencia profesional. En el modelo propuesto, la reflexión “en” y “sobre” la acción es, más que otra competencia de los profesionales, un elemento vital de la competencia profesional. El resto de los componentes del modelo, como los estándares ocupacionales, habilidades personales, el control de emociones y las meta-competencias, sólo las nombramos por cuanto en este segmento es otro el tema que nos convoca.

El trabajo de Hernández¹³ nos parece que aporta una visión que concreta estas ideas sobre el profesional reflexivo, centrándolas en la profesión docente, a partir de una interesante pregunta relacionada con la formación: ¿Cómo aprenden los docentes?

Tener una idea de lo que es la formación del profesorado implica hacer un esfuerzo por comprender cómo han llegado a pensar, actuar y a aprender de la manera que lo hacen. Para ello Hernández¹⁴ determina algunos factores que son interesantes de considerar, como por ejemplo, la historia de vida y de la práctica del enseñante. Estos elementos ayudarían a buscar y entender el conocimiento práctico de los docentes, ya que el proceso de construcción del conocimiento (su aprendizaje) se realiza a través de experiencias de interacción vinculadas a situaciones de naturaleza personal práctica y profesional.

En su estudio señala que cuando se transmite una información o se presenta una experiencia a un grupo de profesores, cada uno las incorpora después de una forma distinta. Se plantean, desde la misma situación inicial, necesidades y demandas distintas. Así, en muchas oportunidades los profesores no aprendían lo que se les pretendía enseñar.

Si se piensa en la planificación y diseño de planes de formación, se deben considerar en la partida al menos estas dos interrogantes:

- ¿Encontrarán los profesores respuesta a los problemas que ellos mismos plantean?
- ¿Se utilizarán estrategias de formación que conecten con las diferentes modalidades de aprendizaje, aplicación y puesta en práctica del conocimiento aprendido por los docentes?

Hernández¹⁵ recoge estudios y datos de distintos países para reconocer que en la formación para la profesión docente existen más fracasos que aciertos. Esta afirmación la apoya en el hecho, por ejemplo, de que en un estudio hecho en los Estados Unidos -inserto en un plan para la enseñanza de las ciencias a principios de los años sesenta- (Sancho, Hernández, Carbonell y otros), se pensaba en el docente como implementador de las reformas e innovaciones que los expertos diseñaban y los políticos impulsaban. Cuando se empezó a evaluar la presencia de estas propuestas en la práctica (lo que se había aprendido), se descubrió que los docentes no seguían las pautas propuestas en los materiales y en la formación, sino que las adaptaban, transformando y reorientando todo lo nuevo recibido.

¹³ F. Hernández, ¿Cómo aprenden los docentes? (Kikirikí: Cooperación Educativa, 1996).

¹⁴ F. Hernández, ¿Cómo aprenden los docentes?...

¹⁵ F. Hernández, (Coord.). Formación del profesorado (Barcelona: Praxis, 1998).

Por la anterior situación surgió entonces el problema de explicar el fracaso de las políticas de formación y la poca rentabilidad de las inversiones en este campo como favorecedores de la innovación. Se llegaba, entonces, a un interrogante recurrente; esto es, dar con la causa del porqué los profesores no aprendían lo que se les pretendía enseñar. Para ello se implementaron dos líneas de investigación que involucraban dos hipótesis sobre el aprendizaje docente:

- La primera considera que los profesores tienen concepciones sobre su quehacer (aprendidas en la práctica y en sus experiencias como aprendices) que les sirven para guiar su acción y que no se modifican sólo por la formación. Esta última, para hacer que los docentes aprendan, debería partir de esta experiencia. La perspectiva de investigación sobre el pensamiento de los profesores trató de explorar estas concepciones (sobre diferentes aspectos de la actuación de los enseñantes), para así redefinir las propuestas de formación y contribuir, se pensaba, que las innovaciones fueran mejor adoptadas por los docentes.
- La segunda tiene relación con la anterior, pero pone especial énfasis en la importancia de conocer la práctica docente, para así inferir el papel de las concepciones en la práctica y en su proceso de toma de decisiones. Por esto mismo, una importante cantidad de estudios etnográficos ha tratado de adecuar este interés por desvelar qué hace el docente en su clase y cómo es la vida de los centros, para así plantear alternativas de mejora.

Por lo expuesto en los dos puntos previos, Hernández¹⁶ señala que comienza a ponerse en práctica una nueva tendencia de formación que implica una nueva concepción del enseñante, que dice considerarlo como un profesional adulto, reflexivo y abierto a la colaboración de sus compañeros. Esta conceptualización, puntualiza Hernández, puede tener tres implicaciones para la planificación de la formación:

- i) Considerar que los enseñantes no parten de cero, pues poseen una formación y una experiencia en la que han adquirido creencias, teorías pedagógicas y esquemas de trabajo.
- ii) Conceptualizar la práctica de la formación a partir de las experiencias concretas y su análisis, reflexión y crítica.
- iii) Considerar la formación desde el contraste y el cuestionamiento de la propia práctica y en relación con otros colegas. Esto exigiría en la formación un componente de coordinación y colaboración.

De esta propuesta, de las observaciones y de su aplicación práctica sobre la misma se obtuvieron dos importantes conclusiones, que tienen repercusión en la explicación de cómo aprenden los docentes y qué influye en su aprendizaje:

- La importancia de conocer cómo piensan los docentes, qué teorías pedagógicas y psicológicas guían su práctica, cuál es el papel de su biografía como aprendiz y como docente en estas concepciones y cómo, todo ello, influye de manera

¹⁶ F. Hernández, (Coord.). Formación del profesorado...

decisiva en cómo aprende, es decir, en cómo comprende e interpreta lo que hace y los nuevos enfoques y propuestas.

- El hecho de que no siempre las concepciones guían la acción de una manera ordenada y comprensiva. Entre otras razones, porque éstas no se presentan de una manera compacta y coherente. Además, hay que tener en cuenta que reconocer las propias concepciones no implica sustituirlas por otras nuevas por el hecho de entrar en contacto con ellas.

También se vio que los docentes cuando aprenden no tienden a hacerlo en términos de teorías, sino en la práctica, pues el enfoque que concede especial importancia al hacer es el más destacado y valorado a la hora de definir la identidad y la función de los enseñantes y servirles de guía en su actuación docente.

De lo anterior se desprende que el conocimiento se construye a través de la práctica, cuando el profesor interpreta escenas y resuelve dilemas¹⁷. Además los profesores aprenden a enseñar y usan el conocimiento acerca de la enseñanza para interpretar y resolver los problemas de las clases reales. Intervienen también otros elementos: el significado y la comprensión son construidos en circunstancias particulares por cada individuo de acuerdo con sus biografías conceptuales y emocionales, con sus experiencias adaptadas a la realidad y con actuaciones que tienen como argumentación el sentido común. Esto lleva a que en muchas ocasiones el aprendizaje docente es incompleto o fragmentado.

Por último, Hernández¹⁸ entrega una interesante serie de conclusiones (las que nunca son definitivas, por el carácter dinámico del proceso de formación) en relación a cómo aprenden los docentes y, sobre todo, las dificultades que estos tienen en el momento de aprender en los diferentes contextos de formación:

- El profesorado se sitúa frente a la información y las nuevas situaciones de manera fragmentaria, en las que se confunden las partes con el todo, el ejercicio con el problema, la lección con el contenido relevante. Cuesta situar en términos de sistema y globalidad las situaciones nuevas y se tiende a reducirlas a aspectos anecdóticos.
- Los docentes tienen una visión práctica de su actuación y de su saber (lo que ha de hacer, la actividad que ha de programar). En este sentido, los enseñantes construyen saberes y prácticas a lo largo de su trayectoria profesional que son infravalorados por los formadores y los medios de comunicación, pero que, sin embargo, constituyen los fundamentos de su práctica y competencia profesional. Sin embargo, la práctica sin contexto, sin explicación y sin referencias que la apoyen no tienen más sentido que la mera actividad, pues deja de lado las dimensiones educativas y sociales de la acción docente.
- Los enseñantes no tienen una perspectiva funcional (lo que se aprende ha de servir para algo) en la formación profesional. Esto hace que la mayor parte de los saberes que los docentes reciben en los cursos de formación, aunque puedan

¹⁷ D. Schön, La formación de profesionales...

¹⁸ F. Hernández, (Coord.). Formación del profesorado...

estar más o menos legitimados académicamente, al no ser producidos ni legitimados por la práctica docente, tengan poca relevancia en su aprendizaje. Sin embargo, los docentes no pueden garantizar la funcionalidad de lo que enseñan, no pueden responder sobre el para qué les va a servir a sus alumnos, dadas las condiciones cambiantes de vida en la sociedad contemporánea.

- El profesorado tiene una visión dicotomizada entre la teoría y la práctica y entre lo que hace y lo que fundamenta la enseñanza. Solventar esta separación implicaría considerar que la práctica es siempre una derivación de las teorías. Ello se contradice con los dos planteamientos anteriores. Pero también supondría deslegitimizar una separación que implica una jerarquía entre quienes conocen y quienes aplican. Supondría deshacer todo un sistema reproductivo del saber.
- Los docentes tienen una visión generalizadora de las prácticas, por eso cuando aprenden un esquema de actuación tratan de aplicarlo incluso en circunstancias que exigen otro tipo de estrategia.

Todo lo anterior se relaciona también con la voluntad que tenga el docente para aprender y para actualizar sus conocimientos en forma permanente. Ya que si bien en todo proceso de aprendizaje hay que tomar en cuenta el conocimiento base que posee el profesor, éste también debería tener conciencia que el conocimiento cambia y se renueva cada vez con más rapidez; afirmación que a simple lectura aparece como obvia pero que en la práctica no lo es. Además no hay que olvidar que preparar para el futuro significa seguir aprendiendo toda la vida.

Para Hernández la formación docente ha estado determinada por un sistema conductista que ha privilegiado grupos de competencia (nos tomamos la libertad de llamarlo así) que han sido desarrollados por la investigación hecha sobre excelentes ejecutores, con objetivos orientados a resultados, y con un proceso educacional orientado al desarrollo de competencias que dan como producto competencias blandas. En contraste con esta fuerte tendencia, se puede concebir la formación bajo un enfoque por competencias diferente, que tiene un carácter constructivista, y que entiende que el desarrollo de competencias se da por procesos de aprendizaje ante disfunciones y que incluye a la población menos competente. Otra diferencia que se presenta bajo esta óptica es que se construyen las normas a partir de los resultados de aprendizaje, que es un aprendizaje por alternancia que se realiza tanto en la teoría como en la práctica y que debe generar como producto competencias que se adapten a las demandas de los contextos en donde se ejecutan.

En este sentido, Perrenoud¹⁹ y Vaillant²⁰ conciben la formación para la profesión docente, tanto de los futuros profesores y como de quienes ya trabajan en las aulas, bajo los preceptos de la formación orientada a la profesionalización y la práctica reflexiva, para lo cual determina condiciones mínimas para este proceso:

- i) Una transposición didáctica y referentes de competencias esencialmente orientados hacia prácticas efectivas de enseñanza y su dimensión reflexiva.

¹⁹ P. Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (Barcelona: Graó, 2004).

²⁰ D. Vaillant, *Formación de docentes en Latinoamérica* (Barcelona: Octaedro, 2005).

ii) Un lugar importante para los conocimientos de la práctica y sobre la práctica, para equilibrar el peso de los saberes que hay que enseñar o de los saberes académicos descontextualizados.

iii) Una formación a la vez universitaria y profesional, liberada tanto del academicismo clásico del alma mater como de la obsesión prescriptiva de las escuelas normales.

iv) Una formación alternada, desde los inicios, con una fuerte articulación entre la teoría y práctica. La reflexión sobre los problemas profesionales sólo puede aprenderse con referencias constantes a las prácticas. Si éstas constituyen un futuro lejano y abstracto, ¿cómo podríamos convertirlas en materia prima del trabajo de formación?

Además de la dimensión individual del profesional y su formación, se ha destacado también la dimensión ética y social, contemplando tanto el entorno del centro escolar como el entorno social más amplio. Para Hargreaves²¹ un nuevo profesionalismo surge en un movimiento de reforma de dos grandes aspectos de la educación: el centro escolar y los profesores. Popkewitz²² considera, al igual que Hargreaves, que existe un tremendo interés en establecer una unión entre las bases del profesionalismo y el desarrollo de la escuela, lo cual implica que no es suficiente decir que es reflexivo y autónomo. Es necesario establecer los patrones para que el profesor pueda pensar y reflexionar dentro de la escuela, lo cual lleva implícito realizar una reforma escolar para apoyar esta nueva forma de entender la profesión de la enseñanza. Esto se basaría además en un cambio de la tradición social, la cultura, los valores y las prácticas tradicionales, hacia un nuevo profesionalismo, que debería olvidar las formas jerárquicas y autoritarias de relación hacia nuevas formas de relación con colegas, alumnos y padres. Estas relaciones comenzarían a ser más estrechas y colaborativas si implican también una negociación de roles y responsabilidades.

Del mismo modo, Brubacher²³ afirma que los profesionales reflexivos se interesan e involucran en cuestiones inherentes a la justicia social y a la ética en la educación. Este tipo de profesionales toman decisiones conscientes y racionales a partir de una sólida base de conocimientos posible de ser defendida, incluyendo los presupuestos que fundamentan sus decisiones como las consecuencias educativas, técnicas, pedagógicas, didácticas, éticas y las características individuales de los alumnos, la escuela o la sociedad donde ejercen la docencia también.

3. Modelos para la formación docente.

Cuando la formación docente se hace cada vez más diversa y compleja, en donde además la estructura de formación carece de un cuadro de profesores con tradición en el trabajo de campo y el cambio educativo, resulta inoperante pensar en que existe el modelo de formación del profesorado que funcione para todos los contextos y todas las

²¹ A. Hargreaves, "The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development", 1994. En González S., M. Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional (Barcelona: PPU, 1995).

²² T. S. Popkewitz, Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica (Valencia: Universitat de València, 1991).

²³ J. W. Brubacher; C. Case y T. Reagan, Cómo ser un docente reflexivo. (2ª Ed.) (Barcelona: Gedisa, 2005).

necesidades educativas. Por esto, una gran cantidad de autores en estos últimos treinta años han dedicado grandes esfuerzos por articular una o varias propuestas que atiendan a esta gran cantidad de demandas. Se detecta en este conjunto, una evidente falta de consenso a la hora de establecer el perfil del profesor ideal o la estructura curricular de un modelo de formación.

Sea como fuere, la exposición de los distintos modelos es lo que nos concentra ahora, fijándonos en las distintas etapas recorridas desde la década de los setenta hasta la actualidad. González S.²⁴ hace una buena recopilación de autores que han tratado y desarrollado el tema de la elaboración de modelos de formación. Así, la autora ha sintetizado la obra de autores como Zeichner, Gimeno, Pérez Gómez, Joyce, Ferry, etc., de los que hace una selección de los trabajos que gozan de gran prestigio y aceptación en el ámbito de la Formación del Profesorado.

Liston y Zeichner²⁵, utilizan el término paradigma para organizar los distintos modelos propuestos para la formación docente. Aclaremos aquí que el concepto de **paradigma** se toma de Zeichner, quien entiende dicho término como “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la Formación del Profesorado”. Diferencian los siguientes paradigmas:

i) Paradigma Tradicional- Artesano: la enseñanza se concibe como un oficio a través del que se realiza la transmisión cultural y el profesor será entonces el agente encargado de transmitir esos conocimientos. El buen profesor será aquel que domine la técnica y el arte de dicho oficio y, concretamente, el contenido de las disciplinas que imparte.

ii) Paradigma Conductista: considerado como una de las contribuciones más importantes en el campo de la formación del profesorado, concibe la enseñanza como una actividad con base científica y a los profesores como profesionales competentes, ejecutores o aplicadores de los objetivos de entrenamiento que se considera garantizan un alto rendimiento. En su origen se encuentran de las teorías psicológicas conductistas y, en general, de la epistemología positivista así como el movimiento denominado “accountability” (rendición de cuentas, responsabilidad) de fuertes repercusiones en la educación de Estados Unidos, que generó el desarrollo del Programa de Formación Basada en Competencias.

iii) Paradigma Humanista: bajo una marcada influencia de la psicología humanista y de la percepción., en este paradigma se pone más énfasis en lo afectivo que en lo intelectual. Lo importante es la maduración de la persona y el aprendizaje es sinónimo de desarrollo personal. El profesor eficaz es un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas. De esta forma se destaca el carácter personal de la enseñanza en la que se aprende a través del encuentro y la intercomunicación.

iv) Paradigma orientado a la Indagación: considerado como modelo alternativo a las propuestas anteriores, asume una orientación psicológica cognitiva. Son varias las imágenes o metáforas aplicadas a los profesores, entre ellas destacan las que conciben al

²⁴ M. González S., Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional (Barcelona: PPU, 1995), 196-208.

²⁵ M. González S., Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del...

profesor como persona que toma decisiones, como científico, como investigador en el aula, etc. En todas subyace la idea del profesor como un sujeto reflexivo.

3.1 Modelos de Formación propuestos por Ferry (1983)

Ferry aclara que el criterio utilizado en su clasificación no es ni la meta de la formación, ni sus objetivos, ni la naturaleza de los contenidos, sino el tipo de proceso, su dinámica formativa y su modo de eficiencia.

- **Modelo centrado en las adquisiciones:** el proceso formativo se estructura para obtener resultados constatables y evaluables, a través de los cuales se garantice un determinado nivel de competencia, fundamentalmente de conocimientos y comportamientos. Los contenidos y objetivos de la formación vienen predeterminados, los adiestramientos son sistemáticos y los controles periódicos. De forma que las personas en formación tienen una participación escasa. Este modelo mantiene una concepción de la relación teoría y práctica en la que la práctica es una aplicación de la teoría. Ferry incluye aquí los procesos formativos tradicionales y los modelos de Formación Basada en Competencias. Este modelo está profundamente arraigado en la estructuras administrativas, en los hábitos y en la distribución de los roles.
- **Modelo centrado en el proceso:** se pone énfasis en el proceso más que en el resultado. Se valora la madurez, la capacidad de hacer frente a situaciones complejas e imprevistas, para lo cual hay que favorecer el desarrollo personal. La formación se articula a través de la realización de experiencias y actividades más o menos desarrolladas y de muy diversa índole. La relación que se establece entre las actividades de formación y la práctica del oficio no es de aplicación, sino de transferencia. Además la transferencia se realiza de una práctica a otra, con o sin desviación por la teoría; porque el momento teórico es a la vez formalización de la experiencia práctica, apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras experiencias.
- **Modelo centrado en el análisis:** defiende que el que se forma emprende un trabajo sobre sí mismo, en función a las situaciones a las que se enfrenta y a través de un proceso de “desestructuración-reestructuración” del conocimiento de la realidad. El objetivo que se persigue es saber a analizar: comprender los sucesos, idear una acción adaptada a ese contexto y a las propias posibilidades y ser incluso capaz de buscar otras alternativas. Con ello no se trata de aprender a aprender, sino de aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar. Para ello es necesario reunir toda la información posible sobre la realidad en la que se va a trabajar, sobre la que uno se va a formar. La formación comienza con el análisis, que supone no sólo interrogarse sobre la realidad, sino también sobre el origen y la legitimidad desde la que surgen las interrogantes. La relación teoría-práctica es de regulación: la práctica no es formativa por sí misma si no es leída desde un referente teórico; y la teoría no se sostiene por sí sola lejos de las restricciones de la práctica.

3.2 Modelos de Formación del Profesorado propuestos por Doyle (1990)

Doyle señala que existen varias concepciones respecto a cómo y qué profesores deberían formarse. Recoge esos diferentes propósitos y funciones respecto a la formación de los profesores en cinco paradigmas, que denomina: el buen empleado, el profesor joven, el que funciona como persona, el innovador y el profesional reflexivo.

- ***The good employee***: la función de los procesos formativos es la de preparar profesores que preserven las normas y las prácticas existentes en las clases y en las escuelas, de ahí que se ponga énfasis en la formación y la socialización en el trabajo de la enseñanza tal como existe. En este mismo sentido, el profesor ideal sería aquel capaz de asumir su rol y ser diestro en el manejo del mundo real del aula, reforzando las reglas y las normas, gestionando la clase y desarrollando formas de instrucción y de evaluación con una escasa supervisión. Con esto, la formación será técnica y experiencial.
- ***The junior professor***: para que la enseñanza sea efectiva es necesario dominar el currículo universitario, es decir, las artes y las ciencias. Para ello es preciso aumentar los cursos académicos. Se prioriza, por tanto, la formación académica frente a la profesional y se mantiene que el aprendizaje por observación de un profesor experimentado es suficiente para aprender cómo enseñar. La formación del profesorado debe ser selectiva, rigurosa y académica; denunciando las consecuencias negativas del tiempo empleado en el entrenamiento pedagógico.
- ***The fully functioning person***: la Formación del Profesorado debe facilitar el desarrollo personal, el conocimiento de uno mismo, la asunción de los valores y el descubrimiento del significado personal y el estilo propio de la enseñanza. Los profesores deben desarrollar el autoconocimiento y la madurez psicológica que les conduce a crear entornos que apoyan el aprendizaje y el desarrollo humano. La comprensión personal, el conocimiento del desarrollo humano y la promoción de espacios que faciliten el aprendizaje, son objetivos básicos de los programas formativos.
- ***The innovator***: la Formación del Profesorado debería ser una fuente de renovación e innovación en las escuelas y, antes que aceptar lo dado, debería incorporar las más recientes teorías e investigaciones. Esta formación tendría que ser bastante técnica y descriptiva, focalizándose en el entrenamiento y la evaluación de las competencias específicas que más tarde serán utilizadas en la clase. Se refiere también al entrenamiento clínico porque se teme que las prácticas en las escuelas puedan hacer que el nuevo profesor asuma los modos tradicionales y termine acomodándose y rechazando las nuevas ideas.
- ***The reflective professional***: la Formación Docente debería promover capacidades reflexivas de observación, análisis, interpretación y toma de decisiones. Debe fomentarse en los profesores la capacidad de investigación en la enseñanza y de ser críticos en su trabajo. El conocimiento base para la formación de estos profesionales reflexivos incluye conocimiento personal, conocimiento de destrezas prácticas y conocimiento proposicional procedente de la investigación sobre el aula y sobre las ciencias sociales y del comportamiento. La formación en

este modelo asume predominantemente una orientación metodológica cualitativa o fenomenológica en relación con la investigación y la teoría.

3.3 Modelos de Formación del Profesorado descritos por Feinman-Nemser (1990)

Feinman-Nemser ofrece una síntesis de las distintas propuestas elaboradas por diversos autores, describiendo sus rasgos más característicos e identifica programas desarrollados en distintos centros que ejemplifican en la práctica cada uno de los modelos. Prefiere denominarlos orientaciones conceptuales, que define como el conjunto de ideas acerca de las metas de la formación de los profesores y los medios para alcanzarlas, incluyendo además una visión de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría sobre el aprender a enseñar. Distingue cinco orientaciones: académica, práctica, tecnológica, personal y crítica. Advierte que la enseñanza reflexiva no constituye una orientación, sino una disposición genérica que aparece en todas las propuestas aunque con distintas metas y para alcanzar distintos objetivos.

- **Orientación Académica:** la enseñanza supone sobre todo la transmisión del conocimiento y el desarrollo de su comprensión. Se resalta la importancia de la preparación académica del profesor aunque se discute si el conocimiento de la materia que necesita podrá adquirirse a través del estudio académico. Se refiere a continuación a la línea de investigación promovida por Shulman y sus colaboradores desde la que se explora el conocimiento base que necesitan los docentes para el desempeño de su profesión (Shulman, 1987; Leinhardt y Smith, 1985; Wilson, Shulman y Richert, 1987). Como ejemplo de su desarrollo cita el Academic Learning Program.
- **Orientación Práctica:** se pone énfasis en la primacía de la experiencia como fuente de conocimiento y medio para aprender a enseñar. Cita el trabajo de Lampert (1985) relativo a cómo el profesor se ve obligado a resolver continuamente dilemas prácticos y las aportaciones de Schön²⁶ que concibe al profesor como un práctico reflexivo, con una visión desde la que se ofrece una alternativa al aprendizaje por imitación al primar la formación a través de la experiencia.
- **Orientación tecnológica:** aprender a enseñar supone la adquisición de principios y prácticas derivadas del estudio científico de la enseñanza. Se concibe al profesor como un técnico y se defiende un modelo de entrenamiento totalmente estructurado que puede aplicarse a la adquisición de distintas destrezas y conductas que se necesitan. Los programas de Formación Basada en Competencias asumen estos principios y responden básicamente a las secuencias del modelo de entrenamiento: explicación y demostración de la teoría, oportunidad para recibir el feedback y transferencia a las situaciones reales del aula.
- **Orientación Personal:** aprender a enseñar supone un proceso de aprendizaje para construir, desarrollar y utilizarse a uno mismo efectivamente. El profesor es un facilitador que crea las condiciones que conducen al aprendizaje. En este

²⁶ D. Schön, La formación de profesionales...

sentido, el trabajo de Fuller cobra vigencia aquí, ya que fue diseñado para ayudar a los alumnos a resolver preocupaciones sobre sí mismos como profesores.

- **Orientación Crítica:** defienden que el profesor juega un importante rol en la reforma de la sociedad, siendo la Formación del Profesorado parte de una amplia estrategia encaminada a promover una sociedad más justa y democrática. Se combina una visión del progreso social con una crítica radical a la escuela.

Es importante precisar algunos aspectos relacionados con los modelos anteriormente enumerados. La existencia de muchos y variados modelos obedece a que la comunidad educativa tiene diversas expectativas acerca del desarrollo eficiente de las escuelas y los profesores. Por lo que dichos modelos deben partir por demostrar coherencia entre las prioridades y los objetivos (académicos y de formación) que se quieran alcanzar.

4. Algunas conclusiones y reflexiones preliminares

Este trabajo fue concebido con la idea de entregar algunos insumos para la reflexión sobre la formación inicial docente en Chile y que sirvan de base para la Reforma Educativa que viene en camino y que es preocupación de todos. Por lo mismo, creemos que deberíamos tomar en cuenta que:

- Si bien la Formación Inicial como política educativa nacional es una preocupación permanente en todos los estamentos chilenos consultados, no existe claridad en cuanto a lo que se espera realmente de ella.
- No se ha logrado a través de la política educativa vigente especificar adecuadamente un conjunto de competencias docentes que puedan facilitar la construcción de propuestas de programas de formación inicial docente para las universidades.
- Existe una preocupación desde la perspectiva de la política educativa nacional por integrar en la Formación Inicial variadas acciones educativas buscando cumplir el objetivo de fortalecer la base de conocimientos y procedimientos de quienes se desempeñarán como docentes. Pero la implementación de estas acciones requiere de una reestructuración académica, administrativa y de cultura organizacional de los centros de formación y no sólo de Educación Secundaria.
- No hay una conexión clara (o una coherencia aparente) entre los diseños curriculares, contenidos, estrategias metodológicas y criterios de evaluación propios de esta etapa de la formación, con las necesidades que presenta la realidad del aula. Los profesores entrevistados reconocen la calidad en cuanto al conocimiento que manejaban sus profesores en la Universidad, pero constatan la poca conexión entre un grupo de teorías y conocimientos específicos que aprendieron en su período de formación y la realidad del aula, señalando la poca o nula posibilidad de aplicarlos en el trabajo diario de aula. Se deja constancia de una inclusión “tardía” de los fundamentos de la Didáctica en los programas formativos. Por esto, es precisa una mayor **pertinencia** en el mencionado diseño curricular de los programas de Formación Inicial de acuerdo a los requerimientos

actuales que se presentan en la práctica profesional docente.

También hay que considerar que es imposible, con los modelos que existen, abarcar tales prioridades en su totalidad. Por otro lado los modelos no son entidades cerradas o compartimentos estancos, por lo que su aplicación práctica debe ser flexible y adaptable a las necesidades específicas del entorno. Por lo mismo, ninguna institución educativa desarrolla fielmente alguno de los modelos aquí señalados. Es improbable que dichos modelos cumplan en forma exacta cada una de las características que se le atribuyen, además los límites son muy difusos (si es que los hay). Lo que sí se puede comprobar es que estas estructuras poseen una elaboración teórica potente, entregando esquemas de análisis y reflexión que ayudan a interpretar y a entender de mejor manera lo que se hace y se piensa en el ámbito de la Formación Docente. En este sentido se pueden entender como facilitadores en la toma de decisiones para eventuales procesos de intervención. En la misma línea, Feinman-Nemser afirma que hay niveles básicos que se deben atender, como por ejemplo: ayudar a los profesores a examinar sus preconcepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, aprender a transformar el conocimiento de la materia en propuestas para la enseñanza y desarrollar un compromiso para enseñar a todos los niños y niñas.

Pero, como hemos visto, no es esta la única repercusión que ha tenido el estudio de las competencias en la formación. Hay otras confluencias importantes: consideración del proceso de formación como un continuum que no finaliza con la formación inicial lo que se corresponde con una concepción de las competencias vinculadas a la práctica profesional. Esto quiere decir que si entendemos la formación inicial como

“el conjunto de acontecimientos y actividades que deliberadamente intentan ayudar a los candidatos a profesor a adquirir las habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas, etc. que les capaciten para acceder a la ocupación de la enseñanza”²⁷

Podríamos tener la visión simplista de que en este período se resuelven en forma anticipada todos aquellos inconvenientes que el profesor se encontrará en su práctica docente y profesional. Para el sentido común podría resultar obvio que no es así, pero en la práctica se ha demostrado por mucho tiempo que no lo es tanto, como indica Gilbert²⁸ quien denuncia el error que cometen muchos docentes al creer que al ingresar en un centro escolar que han terminado ya su formación.

Puestas las cosas de esta manera, debemos entender la idea de formación como un proceso, en donde el futuro profesor se prepara para ser un futuro profesional. En este sentido, la formación inicial es una parte constituyente de este proceso, pero no la única. Se suelen considerar tres etapas de formación, es decir, la inicial, la de iniciación (profesor principiante) y la formación continua:

²⁷ L. Katz, “A matrix for research in teacher education”, 1980, en M. González S., Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional (Barcelona: PPU, 1995).

²⁸ R. Gilbert, “¿Quién es bueno para enseñar?”, 1983, en M. González S., Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional (Barcelona: PPU, 1995).

“La formación inicial debe renunciar a las fórmulas que dan la impresión, siempre ilusoria, de un saber perfectamente adquirido y definitivo. Esta formación debe permitir al educando adquirir los medios para la formación continuada”²⁹.

Para terminar, reiteramos que la idea es definir y articular de manera coherente la interacción de estos tres segmentos como una visión global de la formación, pero en forma complementaria y no por separado. Esto conlleva en la realidad una compleja problemática que afecta a todos los sectores implicados:

“... al currículo formativo, a las instituciones de formación, a los formadores...; y limita extraordinariamente las posibilidades de actuar con coherencia. Y, quizás, si hubiera que destacar algo en este planteamiento sería, precisamente, la ausencia de concreciones desde las que se explicita una visión comprensiva del proceso formativo y se especifique el marco curricular, organizativo y estructural de cada una de las etapas”³⁰.

Sin duda queda mucho camino por recorrer, sobre todo porque debemos completar este vacío que mencionamos y luego, cada uno de los actores implicados en el ámbito de la formación debe incluir en sus reflexiones y trabajos una visión global de la misma, que se construya a través de una interacción coherente e integradora y no como una isla o compartimentos estancos que, hasta ahora, cada uno defiende con tanto celo.

Bibliografía.

Brubacher, J. W.; Case, C.; Reagan, T. *Cómo ser un docente reflexivo*. (2ª Ed.). Barcelona: Gedisa. 2005.

Cheetman, G. y Chivers, G. “The reflective (and competent) practitioners: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioners and competence-based approaches”, 1998, en Navío, A. *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB. 2005.

Gilbert, R. “¿Quién es bueno para enseñar?”, 1983, en González S., M. *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU. 1995.

Gimeno Sacristán, J. *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. (9ª Ed.). Madrid: Morata. 1997.

Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 1983.

González S., M. *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU. 1995.

²⁹ J. Vial, “Los objetivos de la formación de los maestros”, 1982 en M. González S., *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional* (Barcelona: PPU, 1995).

³⁰ M. González S., *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del...* 216.

Hargreaves, A. "The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development", 1994. En González S., M. Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU. 1995.

Hernández, F. (Coord.). Formación del profesorado. Barcelona: Praxis. 1998.

Hernández, F. ¿Cómo aprenden los docentes? Kikirikí: Cooperación Educativa. 1996.

Hoyle, E. Teachers as professionals. En L. W. Anderson (Ed.), International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Cambridge. Pergamon, 11-15, 1995. En Moral, C. Formación para la profesión docente. Madrid: Grupo Editorial Universitario. 1998.

Katz, L. "A matrix for research in teacher education", 1980, en González S., M. Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU. 1995.

Liston, D. P.; Zeichner, K. M. Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. La Coruña: Ediciones Morata, S. L. 1993.

Marcelo, C. Introducción a la formación del profesorado. Barcelona: CEAC. 1987.

Marcelo, C. Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU. 1994.

Monereo, C. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la Escuela. Barcelona: Graó. 2011.

Moral, C. Formación para la profesión docente. Madrid: Grupo Editorial Universitario. 1998.

Pavié, A. "Las competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: aportaciones a la Formación Inicial". Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. 2012.

Pavié, A. "Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente", en REIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Continuación de antigua Revista de Escuelas Normales). Año 36, Vol.14 (1). España, pp. 67-80. 2011.

Perrenoud, P. "La formación de los docentes en el siglo XXI", 2001 en Revista de Tecnología Educativa, XIV, 3, en Cano, Elena. Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó. 2005.

Perrenoud, P. Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó. 2004.

Perrenoud, P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó. 2004.

Popkewitz, T. S. Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica. Valencia: Universitat de València. 1991.

Popkewitz, T.S. (Comp). Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Barcelona: Pomares-Corredor. 1994.

Schön, D. La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós-MEC. 1992.

Vaillant, D. Formación de docentes en Latinoamérica. Barcelona: Octaedro, 2005.

Vial, J. “Los objetivos de la formación de los maestros”, 1982 en González S., M. Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU. 1995.

Para Citar este Artículo:

Pavié Nova, Alex. Formación de profesores en Chile: modelos de Formación Inicial Docente. Rev. Incl. Vol. 1. Num. 4. Octubre-Diciembre (2014), ISSN 0719-4706, pp. 55-74.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.