

Una propuesta de formación docente desde una perspectiva de aprendizaje situado

(Documento de trabajo)

Sonia Helena Castellanos Galindo

El estudio de los procesos de formación docente para su mejora se ha enriquecido de los aportes de la investigación acerca de la enseñanza y sobre el tipo de saber que emerge del trabajo cotidiano de los docentes. En este contexto, se ha venido considerando que los profesores tienen un conocimiento sobre su oficio que surge de su práctica cotidiana (Tardif 2005), llegando a proponer que el saber docente tiene un carácter pragmático, pues nace de las situaciones concretas del oficio del maestro. Por otra parte, la investigación sobre la enseñanza ha coincidido en plantear que el ejercicio de enseñar ocurre en situaciones en las cuales no es posible la previsibilidad total de las acciones, de modo que el trabajo docente se desenvuelve en una tensión entre las contingencias que se enfrentan y las finalidades que se persiguen a través de la acción. En este sentido, el ejercicio docente se orienta por una razón práctica y no por una racionalidad teórica (Tardif y Gauthier 2008).

Así, el conocimiento sobre la enseñanza que pueden tener los profesores no puede reducirse a un conjunto de afirmaciones y prescripciones; este tipo de conocimiento está estrechamente relacionado con las acciones y los contextos en que ocurren. *Partir de la naturaleza del conocimiento que surge en el ejercicio de la enseñanza resulta fundamental si se pretenden realizar procesos de formación docente auténticos, es decir, en los cuales se atiendan las circunstancias del ejercicio profesional de los maestros.* En este texto, se hace referencia al aprendizaje auténtico a partir de las teorías sobre el aprendizaje situado, en donde éste no se disocia del contexto en el que se aprende pues el tipo de tareas que median los ambientes de aprendizaje corresponden a las tareas reales de la acción profesional (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Esta formación no resulta consistente con un proceso de aprendizaje en el que primero ocurre una formación teórica para una posterior aplicación en la práctica, es consistente con un movimiento de “práctica - teoría - práctica” (Altet, 2008, p. 38) en el cual se analiza la propia práctica y la teorización de la misma ocurre desde el estudio de lo que se hace para explicarlo, problematizarlo e intervenirlo, así se utiliza conjuntamente la teoría y la práctica para que el profesor desarrolle las capacidades necesarias de metacognición y análisis de su ejercicio

convirtiéndose en un profesional reflexivo capaz de analizar su trabajo, de resolver problemas y generar nuevas ideas.

A continuación, se presentará un conjunto de elementos que orientarían el desarrollo de una propuesta de formación docente desde una perspectiva de aprendizaje situado. En un primer momento se hará referencia a la perspectiva profesional que orienta el desarrollo de estas ideas acerca de la formación docente. Luego, se desarrollarán aspectos a tener en cuenta en una experiencia de aprendizaje situado para la formación de profesores. Y por último, se abordará una perspectiva sobre la investigación relacionada con el ejercicio reflexivo de la docencia.

1. Favorecer la profesionalización de la docencia y la enseñanza.

Desde distintos contextos, tanto docentes como formadores de profesores, se han venido haciendo la pregunta sobre qué significa ser un profesional de la docencia, y esta se ha respondido desde los aportes de dos corrientes investigativas sobre el trabajo del profesor, estas son, la del conocimiento del profesor y la del cambio escolar (Marcelo y Vaillant 2010). Los aportes de estas corrientes investigativas han permitido plantear que al hablar de un docente profesional se unen dos tipos de profesionalismo uno “práctico” y otro “extendido”, y a ello se hará referencia en los siguientes apartes.

1.1 Profesionalismo práctico

Un profesional es capaz de situar problemas, plantearlos, y de concebir y elaborar soluciones a los mismos, sin tener un conocimiento previo sobre la solución de los problemas que surgirán en su práctica habitual. Esto resulta posible si se cuenta con habilidades para “reflexionar en la acción y sobre la acción” (Perreneud 2010, p. 12). Así la figura del *práctico reflexivo* está en el centro del ejercicio de una profesión, por lo menos cuando esto se considera desde un desempeño que se nutre de la experiencia y la investigación en el trabajo.

En el ejercicio de la docencia cabe un profesionalismo práctico cuando se entiende que el docente profesional no sólo aplica conocimientos producidos por otros, sino que es “*un actor en el sentido fuerte de la palabra, es decir, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer proveniente de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y la orienta*” (Tardif 2005, p. 169). Este profesional de la docencia es consistente con una concepción de la

práctica pedagógica y educativa en la que esta se contempla como en un espacio original y relativamente autónomo de aprendizaje y de formación para los futuros docentes, así como un espacio de producción de saberes y de prácticas innovadoras por los profesores con experiencia.

Así, el ejercicio de un docente profesional ocurre en el contexto de una práctica pensada y sugerente, en la cual no sólo basta con contar con un repertorio de conocimientos para intervenir en ella, sino que son necesarias disposiciones reflexivas que posibiliten la construcción de una actividad acorde a las características particulares y contingencias de las situaciones de trabajo.

Encarar la formación de profesores desde estas ideas permitirá contribuir a la formación de profesionales capaces de deliberar sobre sus propias prácticas, de compartirlas, de perfeccionarlas y de introducir innovaciones susceptibles de aumentar su eficacia. Así mismo, este profesionalismo lleva consigo la disposición a entenderse como un sujeto que requiere del aprendizaje continuo para adaptarse al carácter cambiante de los entornos educativos, considerando que este no ocurre sólo a través de los procesos formativos formales sino que también se da en los contextos cotidianos de trabajo; de esta forma, también se contribuirá a la formación de profesionales dispuestos al aprendizaje permanente, y por ello, capacitados para intervenir significativamente en el cambio y mejoramiento escolar.

1.2 Profesionalismo extendido

Las corrientes investigativas tanto sobre el cambio escolar, como sobre la formación continua de los maestros, coinciden en plantear que un profesional de la docencia que contribuya al mejoramiento de las instituciones educativas y se comprometa con su desarrollo profesional debe contar con habilidades para aprender con sus colegas. En este mismo sentido, Hargreaves y Fullan (2014) han planteado que un nuevo profesionalismo en la docencia implica responsabilizarse del propio aprendizaje y del de los colegas, en el marco del desarrollo de los centros escolares.

El profesionalismo extendido supone trascender la idea de que el ejercicio profesional del maestro se circunscribe al ámbito del aula de clase, pues se concibe que el docente también puede contribuir al desarrollo institucional, y ser parte de culturas de aprendizaje que favorecen el aprendizaje continuo de las comunidades educativas (Day 2005; Hargreaves y Fullan 2014). Estos requerimientos se concretan en las actuales demandas a los profesores

para que trabajen en equipo, colaboren, y planifiquen conjuntamente. Por otra parte, también se considera que los profesores en ejercicio pueden contribuir en la realización de actividades mentoras, o relacionadas con la formación inicial de profesores, así como en el desarrollo de experiencias formativas basadas en sus escuelas, y que pueden ser el eje de su desarrollo profesional continuo (Day 2005).

Un profesional con estas disposiciones requiere una formación en la cual se generen ambientes de aprendizaje colaborativos, en los que las interacciones ocurran alrededor de situaciones problemáticas desde las que sea posible la contrastación de puntos de vista y la deliberación. Por tanto, será necesario favorecer el desarrollo de prácticas de enseñanza con dichas características a lo largo del proceso formativo.

2. Ambientes de aprendizaje para la formación de profesores

Desde la investigación sobre cómo se aprende a enseñar se han generado propuestas sobre cómo pueden ser los ambientes de aprendizaje en los que se forman profesores preparados para ejercer su labor. En ellas se hace un énfasis importante entre la continua interacción entre la teoría y la práctica, y en la necesidad de generar habilidades reflexivas y de aprendizaje a lo largo de la vida. Los hallazgos de la investigación sobre cómo se aprende a enseñar sugieren que en los programas de formación docente resulta imprescindible trascender concepciones centradas en la información y en el protagonismo del profesor para generar procesos educativos que promuevan en los docentes en formación: una mayor responsabilidad frente a su propio aprendizaje, el desarrollo de disposiciones reflexivas, y su participación crítica en actividades formativas situadas en los contextos en los que ejercerán su trabajo, pues sólo así se desarrollarán las habilidades necesarias para el ejercicio de una labor que se caracteriza por su imprevisibilidad y dinamismo.

Uno de los aportes más sugerentes de estos estudios es que los docentes, como profesionales de la enseñanza, requieren “vivir” durante su preparación experiencias en las cuales aprendan de las mismas formas en que se espera que ellos enseñen, esto invita a pensar en una propuesta pedagógica y curricular en la cual los profesores en formación participen de ambientes de aprendizaje orientados por los siguientes aspectos:

2.1 Una continua revisión de sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje

Los estudiantes que se forman como profesores no son “vasos vacíos”, ellos llegan a los programas con conocimientos previos acerca de la enseñanza, del aprendizaje, del rol docente, entre otros. Como lo investigó Lortie (1975, citado en Borko y Putnam 1996), los profesores en formación han experimentado más de 1000 horas de “aprendizaje de observación” a través de su propia experiencia como estudiantes antes de iniciar su preparación formal como docentes, como resultado, ellos llegan a estos programas equipados con esquemas de conocimientos y creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje, y los estudiantes, que tienen un rol poderoso como filtro de las posteriores experiencias formativas.

Al respecto se ha mostrado que estos conocimientos y creencias están tan arraigados que muchas veces la formación inicial no consigue que estas cambien (Pajares 1992). Y que si no se tienen en cuenta es posible fracasar en el proceso de comprender y asumir nuevas ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, durante los procesos de formación docente resulta necesario hacer explícitas las ideas previas de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje, y confrontarlas, así como brindar oportunidades para integrar nuevas ideas a sus existentes sistemas de creencias (Borko y Putnam 1996).

Las creencias no cambian por sí solas, y el contacto de los estudiantes con nuevas ideas pedagógicas no favorecerá por sí mismo tal cambio. Sólo un proceso formativo en el que de forma constante se lleve intencionalmente a los estudiantes a explicitar y cuestionar sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje favorecerá una revisión de las creencias arraigadas, y para ello resulta imprescindible el desarrollo de la reflexión acerca del propio aprendizaje a lo largo del proceso formativo.

2.2 Un enfoque metacognitivo

El desarrollo de habilidades para pensar sobre los propios procesos de aprendizaje puede ayudar a los profesores a tomar el control de los mismos, proporcionándoles herramientas para analizar situaciones en la vida del aula y los centros educativos, y así enfrentar su complejidad. Por otra parte, el ejercicio profesional de la docencia requiere de una disposición a la continua resolución de problemas, lo que implica un trabajo de reflexión, creación e

interpretación que se apoya no sólo de los conocimientos técnicos, sino que parte de la observación y análisis de los contextos en los que surgen esos problemas.

Un enfoque metacognitivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta importante para generar disposiciones hacia: la reflexión, el análisis de los contextos educativos, la autoregulación como aprendices, y para el aprendizaje permanente. De este modo, más que suministrar al profesor todas las respuestas posibles, será necesario promover una formación orientada hacia "*la práctica reflexiva*" (Perreneud 2010) multiplicando las ocasiones para que los estudiantes se forjen esquemas generales de reflexión y autoregulación.

Se trata de formar buenos profesionales en educación porque sus competencias no dejarán de aumentar y diversificarse a lo largo de los años, no sólo porque sigan programas de formación continua, sino porque tienen *una capacidad de autoregulación y de aprendizaje a partir de su propia experiencia y del diálogo con otros profesionales* (Perreneud 2010, p. 43). Así se formarán profesionales preparados para el aprendizaje permanente que le es propio a una carrera que se ejerce en contextos diversos y cambiantes (Day 2005).

2.3 El uso del conocimiento pedagógico como una herramienta para pensar

Se espera que un profesional de la docencia tenga acceso durante su proceso formativo a una formación pedagógica para que consolide un conocimiento acerca de las distintas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, el conocimiento de estas teorías no necesariamente redundará en la realización de mejores prácticas. El ejercicio de la docencia requiere del desarrollo del juicio del profesor a través de una disposición reflexiva que se nutra del conocimiento pedagógico.

Los saberes provenientes de la pedagogía pueden funcionar como insumos útiles para explicar la práctica de enseñanza, problematizarla e intervenirla; así la teoría y la práctica lograrían integrarse en un proceso continuo en el que ambas son insumos no sólo para reorientar las acciones, sino lo que se piensa sobre ellas. De este modo, el conocimiento pedagógico resulta relevante para ampliar la perspectiva desde la cual se reflexiona sobre la propia práctica, y la reflexión el mecanismo para apropiarse del conocimiento proposicional proveniente de la pedagogía.

Siguiendo a Altet (2008) el conocimiento pedagógico del cual se apropia el docente en formación para explicar y problematizar tanto su enseñanza como su aprendizaje, puede

tener varias dimensiones: *“una dimensión heurística”*, ya que sugiere posibilidades de reflexión teórica y posibilita el surgimiento de nuevos conceptos; *“una dimensión de problematización”*, pues permite plantear y determinar problemas; *“una dimensión instrumental”*, ya que es herramienta para describir las prácticas; y *“una dimensión de cambio”*, es herramienta para el cambio, ya que desde estos conocimientos pueden plantearse soluciones a un problema o modificar las prácticas.

Para que el conocimiento pedagógico de carácter prescriptivo y proposicional pueda tener las dimensiones a las que hace referencia la autora es necesario generar ambientes de aprendizaje en los cuales se brinden oportunidades en donde los estudiantes articulen las teorías pedagógicas con sus propias ideas, de forma que el conocimiento pedagógico sea una herramienta para pensar. En la posibilidad de que la pedagogía permita explicar, problematizar e intervenir con razones, se desarrollan habilidades profesionales fundamentales: la habilidad de ser capaz de dar cuenta de lo que se hace, y la de poder distanciarse de las propias acciones para pensar sobre ellas y cualificarlas.

2.4 Vinculación con los contextos de la práctica profesional

El conocimiento profesional de un profesor está estrechamente unido a la acción, de ahí que una parte de ese conocimiento sea práctico, adquirido a partir de la experiencia que suministra constante información. Por ello, su formación ha de suministrar las bases para poder construir ese conocimiento resultante de la acción (Imbernón 2001). En este contexto, la formación inicial de los profesores debe ocurrir en estrecha conexión con el tipo de actividades que realiza un maestro en ejercicio para ofrecer el marco que permitirá a los estudiantes desarrollar las habilidades que les permitirán construir su conocimiento profesional.

Para que la vinculación de la formación con los contextos de ejercicio profesional sea significativa es necesario superar la idea usual de que la práctica es el momento final de un proceso formativo en el que se espera que el estudiante *“ponga en práctica”* lo que aprendió. Esta concepción de la práctica profesional lleva consigo la idea de que la teoría puede aprenderse primero para luego hacer algo con ella, sin contemplar, que el ejercicio profesional requiere del continuo análisis de situaciones problemáticas y de la ponderación de los saberes pertinentes para resolverlas. Por tanto conocer la teoría puede ser necesario, pero no es suficiente para enfrentarse a ello.

Por otra parte, un aprendizaje significativo y transformador desde la práctica no ocurre si sólo se espera una aplicación de un repertorio de acciones que harán que una tarea se ejecute del modo más eficiente. Aunque puede que alguien logre entrenarse así en el desarrollo de un conjunto de rutinas predefinidas, aprender en vinculación con la práctica para ejercer la docencia requiere el desarrollo de disposiciones para pensar sobre lo que se hace y se observa, y para nutrir las propias reflexiones del conocimiento pedagógico. De modo, que generar situaciones que vinculan la formación con los contextos de ejercicio profesional no sólo se refiere a que los docentes en formación vayan a los centros educativos, bien sea como observadores de las acciones de otros y/o como enseñantes practicantes, implica que los contextos educativos sean escenarios que fomenten los cuestionamientos, la problematización, y el planteamiento sustentado de propuestas de acción alternativas.

2.5 Aprender con otros y promover el trabajo en equipo

Desde el constructivismo social se ha propuesto que la interacción con otros favorece el aprendizaje individual en la medida en que la discusión de los propios puntos de vista con otras personas permite identificar dificultades de comprensión, así como ampliar los propios marcos de referencia. En este sentido, la interacción con otros durante el proceso de aprendizaje es un importante estímulo que favorece ir más allá de lo que puede lograrse solamente a través de las acciones individuales.

Por otra parte, el desarrollo de un profesionalismo extendido en la formación de docentes implica brindar oportunidades para aprender junto a otros, y trabajar de manera conjunta en el desarrollo de distintas tareas, de tal modo que ocurra una preparación para ser capaz de interactuar en culturas colaborativas de trabajo y de aprendizaje (Hargreaves y Fullan 2014).

Así durante los procesos de formación docente resulta importante generar ambientes de aprendizaje en los cuales ocurra una interacción para aprender que genere disposiciones tanto para gestionar el propio aprendizaje, como para apoyar el de los otros. Este tipo de interacciones ocurrirán en el contexto de actividades que requieran de la deliberación y de la fundamentación de los propios puntos de vista.

3. La investigación vista desde una práctica docente reflexiva

De acuerdo con Stenhouse (1996) los profesores que reflexionan sobre su ejercicio docente participan en un ejercicio investigativo que no sólo se orienta a la mejor comprensión de sí mismos como docentes, sino también a la mejora de su ejercicio profesional. Stenhouse, L. caracterizó al “docente investigador” como alguien que cuenta con el compromiso de cuestionar de forma sistemática el propio ejercicio docente como base de su propio desarrollo, y con la disposición de permitir que otros conozcan su trabajo y de dialogar con ellos sobre esa labor con sinceridad. De modo, que la preparación para un ejercicio reflexivo de la docencia incidirá en el desarrollo de una disposición investigativa.

Por su parte, Tardif (2005) plantea que en relación con la enseñanza, los saberes procedentes de las ciencias de la educación y de las instituciones de formación del profesorado no pueden facilitar a los docentes unas respuestas precisas sobre el “cómo hacer”. No resulta posible prever todo lo que incide en el contexto en el que se realiza la enseñanza, de modo que los maestros mediante un proceso de reflexión en la acción tienen que tomar decisiones y desarrollar estrategias en plena actividad, sin poder apoyarse en un “saber hacer” técnico-científico que les permita controlar con toda seguridad lo que ocurre en su práctica de enseñanza. De este modo, la docencia es más que una acumulación de habilidades técnicas o un conjunto de procedimientos, y como lo plantean Fullan y Hargreaves: “[...] lo que en buena parte define al profesionalismo del maestro es la aplicación de una habilidad, una experiencia y un saber acumulados en las circunstancias específicas y variables de la clase” (Fullan y Hargreaves, 2001, p. 43).

Desde esta perspectiva, los maestros son sujetos activos en la producción de su saber y resulta posible admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica. Así, el trabajo del profesorado se puede considerar como un espacio de producción, transformación y movilización de saberes específicos del ejercicio de la docencia. Estas ideas son consecuentes con formas de investigación universitaria en las que se considere a los profesores ya no sólo como objeto de investigación sino como colaboradores y por qué no como coinvestigadores; y para ello, es necesario que los docentes como sujetos de conocimiento estén preparados para nombrar, comunicar y compartir sus prácticas y vivencias profesionales.

De otra parte, las propuestas recientes encaminadas al fortalecimiento de los centros educativos y al desarrollo continuo de los docentes destacan el poder de las culturas de aprendizaje para el logro de esos propósitos (Hargreaves y Fullan 2014). Las culturas de aprendizaje se entienden como contextos en los cuales ocurren una serie de interacciones y de regulaciones que favorecen el aprendizaje de sus miembros, y en este sentido el desarrollo organizacional (Castellanos 2014), para que estas florezcan en los centros escolares es fundamental el desarrollo de disposiciones para la reflexión individual y colectiva sobre el ejercicio profesional, y para la investigación conjunta y en contexto, que incidirá en la generación de cambios tanto en las prácticas como en las relaciones sociales en las aulas y escuelas. En consecuencia, una formación reflexiva orientada al desarrollo de disposiciones investigativas supone un paso adelante en la consideración del profesor como un sujeto de conocimiento capaz de repensar su ejercicio profesional y de incidir de modo directo en el mejoramiento educativo.

A modo de síntesis:

Una propuesta de formación docente desde una perspectiva de aprendizaje situado...

- Ofrecerá experiencias formativas que prepararán a los docentes para el ejercicio de una profesión que requiere de una disposición reflexiva frente al propio aprendizaje.
- Preparará a los docentes en el ejercicio de un “profesionalismo extendido”, en donde el ejercicio de la docencia no sólo se circunscribe al trabajo en el aula sino que implica la participación en el desarrollo institucional, y el aprendizaje junto a otros.
- Permitirá desarrollar habilidades para...
 - El ejercicio de la docencia desde una perspectiva analítica y crítica;
 - Revisar sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje;
 - Sustentar las propias acciones desde el conocimiento pedagógico;
 - Ser aprendices permanentes; y
 - Para la construcción de conocimiento desde el análisis e intervención en los contextos de desempeño profesional.
- Preparará a los docentes para explicitar sus saberes y prácticas, conceptualizarlos, comunicarlos y discutirlos junto a otros; y
- Favorecerá el desarrollo de un profesional capaz de participar en interacciones orientadas al aprendizaje continuo para movilizar el cambio educativo.

Referencias bibliográficas

Altet, M. (2008). La Competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas, en: L. Paquay; M. Altet; E. Charlier y P. Perreneud (Coord.). **La Formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias.** (pp. 33-54). México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. **Educational Researcher**, 18 (1), 32-42.

Borko, H & Putnam, B. (1996). Learning to teach. En: Berliner, R & Calfee, C. (Eds). **Handbook of Educational Psychology** (pp 673 – 708). New York: Macmillan.

Castellanos, S. (2014). Factores relacionados con la existencia de culturas de aprendizaje en centros escolares, en: J. Gairín, y A. Barrera. (Eds). **Organizaciones que aprenden y generan conocimiento.** Madrid: Wolters Kluwer. (CD adjunto).

Day, C (2005). **Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.** Madrid: Narcea Ediciones.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2001). **La escuela que queremos.** Buenos Aires: Amorrortu editores

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014) **Capital profesional.** Madrid: Ediciones Morata.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: Marcelo, C. (Editor). **La función docente.** Madrid: Editorial Síntesis.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). **Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea Ediciones.

Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research.** 62 (3), pp 307-332.

Perreneud, P. (2010). **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.** Barcelona: Editorial Graó.

Stenhouse, L. (1996). **La investigación como base de la enseñanza.** Madrid: Morata.

Tardif, M (2005). **El saber docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea Ediciones.

Tardif, M. y Gauthier, C. (2008). El maestro como “actor racional”: racionalidad, conocimiento y juicio. En Paquay, L. *et al.* (Coords.). **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias**. (pp. 309-354). México, DF: Fondo de Cultura Económica.