

MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE. HACIA UNA CONVERGENCIA EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

Autores: PhD Félix Rafael Olivero Sánchez¹, PhD Yonaiker del Mar Navas Montes², PhD Silvia Rosa Pacheco³

Correos Electrónico: oliveroster@gmail.com, yonaker@gmail.com, silvirosi7417@gmail.com

Institución. Universidad Estatal de Guayaquil

INTRODUCCIÓN

La presente investigación trata sobre los modelos teóricos de formación inicial del docente, con el fin de contribuir a mejorar el rol docente y la calidad educativa de la enseñanza universitaria. Este trabajo tiene como objetivos describir los modelos, trazar las tendencias de la formación inicial del docente y proponer mejoras. Para esto, profundiza en la literatura sobre el tema y aborda nuevas perspectivas desde la reflexión crítica.

Con relación a la continuidad de un modelo de formación inicial del docente que se ha denominado “tradicional” por lo que admite la repetición de antiguas representaciones pedagógicas, se están abriendo en todo el planeta nuevas propuestas que buscan dar respuesta a la necesidad de un docente capaz de enfrentar los retos de los sistemas educativos actuales. La universidad a la par que debe resolver el reto de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación, ha de confrontar los desafíos que supone una sociedad sujeta a rápidos cambios culturales, sociales y tecnológicos; desafíos que exigen un docente preparado, para el cual reproducir los esquemas aprendidos en sus años de formación inicial ya no son suficientes.

La UNESCO en su Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, proclamó la necesidad de nuevas tendencias que reconozcan a “la Educación Superior ampliar la formación de los profesores con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y

las competencias que necesitan en el siglo XXI” (UNESCO, 2009, pág. 6).

Es por esto que ahora se le exige a las universidades la formación de docentes que sean profesionales comprometidos con su trabajo, flexibles y capaces de dar respuesta a las necesidades educativas, transformadores y con recursos para convertir su realidad social. En palabras de (Vaillant, 2004, pág. 6): “Ya no alcanza con que un maestro o profesor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. La complejidad de la tarea exige un cambio de enfoque”.

Es por esta razón que sigue siendo el docente uno de los agentes más importantes del proceso educativo. Por ello, su desempeño profesional y el compromiso con los resultados, son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo que se orienta a la exploración de algunas claves para lograr que la educación responda a las demandas sociales de la sociedad actual, en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes.

Consecuentemente, las reformas educativas impulsadas por la casi totalidad de los países de la región latinoamericana, como muestra de su importancia, han colocado como uno de sus focos de atención prioritaria, el tema de los modelos teóricos para la formación inicial del docente, aun cuando lo hayan hecho desde diferentes ángulos y orientaciones.

Sin embargo, estas reformas no han logrado sostenerse en el tiempo, y no siempre han sido capaces de convertirse en la aplicación de modelos teóricos para la formación inicial de los docentes. De hecho, a pesar de los intentos de cambio, la práctica de la formación inicial ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y los centros de formación docente continúan reproduciendo la cultura educativa tradicional, mientras los estudiantes que ingresan en las universidades pedagógicas llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales.

Al presentar una visión acerca de lo que ocurre en materia de modelos en la formación inicial del docente en América Latina, (Messina, 1999, pág. 56), sobre la base del análisis de diversas investigaciones realizadas en esta región, afirma:

“en América Latina la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje [...]. La participación de los profesores se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; consecuentemente la formación inicial del docente sigue siendo una imposición “desde arriba” [...]. Podemos conjeturar que las características “deficitarias” de los estudiantes para profesor son los síntomas de una crisis profunda de la profesión docente [...], carencias en la formación de los docentes en ejercicio, ya que éstos tienden a identificarse con el objetivo de 'enseñar a los niños' y no de que los niños aprendan”.

La formación del docente no es una invención que se desarrolla de modo inconexo con la realidad educativa ni con el desarrollo de la investigación y el conocimiento pedagógico. Su concepción, comprensión y materialización derivan de las perspectivas conceptuales y marcos teóricos sobre la formación que son predominantes en un momento histórico concreto.

Esos marcos orientadores han recibido distintos nombres según los autores. (Zeichner, 1983) habla de paradigmas, (Feisman Nesmer, 1990) de orientaciones conceptuales, (Liston & Zeichner, 1991) los denominan tradiciones, (Pérez Gómez, 1992) utiliza el término perspectiva y (De Lella, 1999); (Cáceres, M. Lara, L., Iglesias, C. M., Garcia, R., 2003) modelos. Ahora bien, ¿qué significan cada una de estas orientaciones o modelos a la hora de pensar la formación inicial del docente?, ¿Cuáles son las opciones filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas, profesionales y de valores sociales que están detrás de los programas de formación docente en la región?

Las políticas de formación inicial del docente que se están realizando en las universidades latinoamericanas están respaldadas por determinados modelos o tendencias que merecen ser explicadas y estudiadas críticamente (De La Herrán, A. y Paredes, J. (2010); Clegg, McManus, Smith y Todd, 2006; Valcárcel, 2004; De Lella, op. cit). Sólo así, haciendo claros los modelos, se podrá comprender los enfoques formativos iniciales del docente. Esta visión reflexiva a los modelos presentes conducirá a plantearse si es necesario adoptarlo, en qué medida el modelo afectaría a la actuación del docente en el aula y por qué debería ser adoptado.

DESARROLLO

Modelos en la formación inicial del docente

A continuación se ofrece un análisis crítico de los diferentes modelos de formación inicial que los estudiosos del tema han identificado en los estudios realizados en la literatura científica al respecto.

a) Modelo tradicional academicista

Como su nombre lo indica esta orientación se basa, fundamentalmente, en la formación en los contenidos académicos y disciplinares que el docente deberá transmitir. El docente es concebido como un especialista en las diversas materias y su formación se dirige sobre todo a la adquisición y dominio de las disciplinas cuyo contenido debe transmitir.

Este modelo surge para paliar la supuesta falta de conocimientos de los docentes en las materias que deben transmitir. Aquí la función básica del docente es la de transmitir el conocimiento que ha acumulado la humanidad. La especificidad profesional del docente radica en el dominio del contenido a transmitir y la calidad de la formación se valora en función de la adquisición de ese contenido. Dentro de esta orientación Pérez Gómez (1992 pág 400) y Sánchez (2005), incluye dos modelos, el enciclopédico y el comprensivo.

a.1) Modelo enciclopédico

El modelo enciclopédico destaca sobre todo la importancia del conocimiento del contenido a transmitir como el objetivo fundamental en la formación del docente. Se concibe al docente como especialista y se defiende que cuanto más domine el contenido mejor lo podrá transmitir. Como puede verse no existe distinción entre saber y saber enseñar. Así que la formación del docente concede escasa importancia a la formación en la Didáctica de la disciplina y a la formación pedagógica del docente.

Desde esta perspectiva Grossman, Wilson y Shulman (1989), defienden que el conocimiento del contenido disciplinar es el elemento fundamental del conocimiento profesional del docente. Muchas son las críticas vertidas a esta concepción racionalista de la formación del docente. Quizás la más relevante es la que realiza la actual concepción constructivista del aprendizaje Coll (1987). Desde esa perspectiva se defiende que el enfoque racionalista establece un falso isomorfismo entre la estructura lógica de la disciplina

(sustantiva y sintáctica) y su estructura psicológica. .

a.2) Modelo comprensivo

El segundo modelo que (Pérez Gómez, op. cit), ubica en esta orientación es el comprensivo. En este enfoque se sostiene que el docente no sólo ha de poseer conocimiento sustantivo de la disciplina, como en el enfoque enciclopédico, sino que además debe dominar los procesos de investigación y producción de conocimiento, que las disciplinas usan de modo consensuado (conocimiento sintáctico). El docente se concibe como un intelectual que conoce y comprende lógicamente la estructura de la materia y domina los procesos utilizados en su producción.

Pero también se defiende que para una adecuada transmisión de la materia el docente, además de poseer un adecuado conocimiento del contenido (aquí en su doble dimensión sustantivo-sintáctica), debe también ser competente en otro elemento del conocimiento profesional: el conocimiento didáctico del contenido, que hace referencia a las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible.

Como se aprecia en este modelo el énfasis se ubica en la formación académica que debe alcanzar el estudiante en la formación inicial, sin existir proyección alguna hacia otros componentes esenciales de la formación docente.

b) Modelo tecnológico

Esta perspectiva ha sido dominante en la investigación, la práctica educativa y la formación del docente en los últimos 60 años. La concepción de la enseñanza como intervención técnica, la ubicación de la investigación sobre la enseñanza en el paradigma presagio-producto y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en competencias son manifestaciones de su hegemonía, Pérez Gómez (1992), (Feixas, 2004), (González Sanmamed, 2005).

Esta perspectiva, en la que todavía son educados la mayoría de los docentes, surge como intento de reivindicar para la enseñanza un estatus y rigor de los que carecía la práctica tradicional, considerándola como una ciencia aplicada. El fundamento epistemológico de esta concepción es lo que se ha denominado la racionalidad técnica, que es una muestra del positivismo empirista dominante en la actualidad (Schön, 1992 pág 17).

Esta perspectiva defiende que la actividad del docente es instrumental y está

orientada a la solución de los problemas del aula como si fuesen cuestiones técnicas. Es decir, aplicando principios generales derivados de la investigación científica a situaciones particulares en forma de protocolos de actuación que se utilizan ante la misma categoría de problemas. La principal función del docente es aplicar las reglas generales a situaciones específicas Angulo (1993).

En su desarrollo histórico se encuentran dos modelos que suponen elaboraciones progresivas en la manera de entender la relación entre el conocimiento académico y la práctica profesional: el modelo de entrenamiento y el de resolución de problemas.

b.1) Modelo de Entrenamiento

Con una base fundamentalmente conductista, se defiende que existen una serie de comportamientos y conductas que merecen dada su eficacia demostrada en la investigación empírica dentro del paradigma proceso producto que el docente reproduzca en el aula.

El máximo exponente de este enfoque es, según Liston y Zeichner (1991), el modelo de formación del docente basado en competencias. Este modelo se configura en un sistema tecnológico en el que se formulan unos objetivos en términos de conductas observables que deben ser alcanzados por los alumnos a través de sesiones de entrenamiento. El contenido de esas conductas es la denominada competencia. El progreso del alumno a través del programa de entrenamiento es evaluado en función de la demostración de las competencias adquiridas.

b.2) Modelo de Resolución de problemas

Es una forma más elaborada de proponer el uso del conocimiento científico en la práctica de la enseñanza. Se entiende que los nuevos descubrimientos y hallazgos en la investigación (nuevas técnicas, procedimientos y conocimientos) no deben trasladarse mecánicamente a la práctica en forma de conductas o habilidades.

Este modelo se posiciona desde fundamentos que tienen su base en el positivismo y absolutizan desde un sustrato psicológico conductista el desarrollo de comportamientos por la vía empírica, si lograr integrar todos los componentes a tener en cuenta en la formación inicial del profesional (Del Valle, 2009).

c) Modelo de orientación práctica

Desde hace algunos años y, sobre todo, desde que la obra de Donald Schön fuese difundida, se ha producido una crítica generalizada a la racionalidad técnica que ha dado lugar a una serie de concepciones de la práctica del docente y de su capacitación que abogan por la necesidad de analizar y comprender lo que realmente hacen los docentes profesionales cuando se enfrentan a las situaciones, singulares, inestables y ambiguas de su trabajo cotidiano. Desde esta perspectiva se defiende que la actividad del docente tiene lugar en situaciones sociales de gran complejidad y ambigüedad, que no pueden resolverse por la mera aplicación de conocimientos científicos, ya que el mundo de la enseñanza es demasiado fluido y reflexivo para permitir tal sistematización.

De manera que la formación del docente se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, en la práctica y desde la práctica, con la ayuda del docente (asesores) experimentados. El modelo de formación y aprendizaje que se desprende de esta orientación es el experiencial-observacional. Aprender a enseñar supone un proceso que se inicia mediante la observación y la convivencia con docentes experimentados, Marcelo (1994: 199).

Por ello, el componente práctico adquiere un papel nuclear en el currículum de formación inicial. Dentro de esta orientación, Pérez Gómez (1992: 225), establece dos enfoques diferenciados que manifiestan la evolución experimentada por esta orientación a lo largo del siglo XX: el modelo de Práctica como Oficio que enfatiza el aprendizaje práctico-experiencial y el Reflexivo sobre la Práctica que se centra en las relaciones dinámicas entre conocimiento profesional válido y acción. En lo que sigue se muestran estos modelos.

c.1) El modelo de práctica como oficio: la formación sin reflexión

Este enfoque concibe la enseñanza como una actividad artesanal u oficio. El conocimiento y saber pedagógico se ha ido acumulando a lo largo de siglos a través de procesos de ensayo y error dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación mediante el contacto directo y prolongado del aprendiz con la práctica virtuosa del docente experto.

Ese conocimiento profesional suele ser tácito y con escasas elaboración y organización teórica y, sin embargo, puede ser transmitido por el simple contacto prolongado del aprendiz con el docente experto. La formación de docentes se

concibe, entonces, como el proceso de aprendizaje del oficio a enseñar que se realiza a través de imitación y ensayos y errores en las prácticas. La adquisición de las habilidades y destrezas necesarias para la docencia se adquieren por observación, imitación vicaria y la práctica dirigida.

c.2) El modelo práctico-reflexivo

El enfoque práctico-reflexivo toma la noción de reflexión y enseñanza reflexiva como la base de sus planteamientos. Es preciso señalar, sin embargo, que incluso antes de que los trabajos de Schön y Zeichner alcanzasen popularidad, la enseñanza reflexiva había sido conceptualizada por Dewey quien en sus trabajos en la década de los treinta del siglo XX, defendía la necesidad de formar docentes para que fuesen capaces de reflexionar sobre su propia práctica. Tampoco la idea de reflexión fue una novedad aportada por Schön; ya había sido enfatizada por Dewey, incluso Freire (1976), Habermas (1982) o MINED (2011) habían escrito acerca de ella antes que el trabajo de Schön fuera publicado.

Por ejemplo, Freire discute las relaciones entre reflexión y acción y sostiene que existe una congruencia entre ambas como elementos constitutivos de la “praxis”, esta idea ofrece ciertas similitudes con la noción de Argyris y Schön (1974) de teorías implícitas y teorías explícitas. Habermas, por su parte, en “Conocimiento e Interés” explora la autorreflexión como el método de la ciencia social crítica, combinando la sociología crítica con el análisis freudiano. Mezirow, influido por Habermas, presenta una tipología de la reflexión con siete niveles diferenciados. Sin embargo, fue el trabajo de Schön centrado en la práctica de los profesionales (quizás por eso) el que ha suscitado mayor atención (Eirín, García y Montero, 2009).

Fueron Argyris y Schön (1974), quienes por primera vez alertaron a los profesionales en general y a los educadores en particular de la posible discrepancia entre las teorías explícitas e implícitas que utilizaban. Y fue Schön (1983, 1992) quien reveló, incisivamente, las carencias e inadecuaciones de la racionalidad técnica, la cual ha dominado de un modo hegemónico la comprensión de la actividad práctica de los profesionales y de su formación. Esa crítica demuestra que la racionalidad técnica no alcanza a explicar plenamente el proceso real de razonamiento.

CONCLUSIONES

Cualquiera que sea el modelo elegido, éste ha de ser claro y coherente con la visión que cada universidad tiene de su misión, así como del perfil del docente que considera adecuado. Esta libertad, justa y necesaria para que las universidades definan su propio modelo de formación inicial del docente, ha de ser compatible con el establecimiento de acuerdos de ámbito nacional y planteamientos sistémicos que enmarquen las líneas generales de la formación docente universitaria. Es necesaria, además, la colaboración internacional en la formación de docentes, basada en la complementariedad de las capacidades de las instituciones universitarias para realizar actividades conjuntas.

Cualquiera que sea el modelo de formación inicial de docente elegido debe ser accesible y flexible, incluyendo distintas unidades para ajustarse a las necesidades de los docentes universitarios en diferentes momentos de su formación inicial. Pero también ha de definir los mecanismos y procesos integrales de evaluación del propio modelo. No basta con evaluar su aplicación; se ha de conocer también el impacto que la formación tiene en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes. Además de la evaluación, la investigación es un mecanismo que puede facilitar el análisis de la situación actual. Es necesario promover la investigación en este campo, para identificar modelos novedosos, evaluar su impacto, buscar necesidades y precisar espacios donde se aplicara el modelo al sistema universitario latinoamericano en los próximos años de manera que los programas de formación docente se puedan adecuar a ellos.

BIBLIOGRAFÍA

Angulo, R. (1993). ¿Qué profesorado queremos formar? Madrid.: Cuadernos de Pedagogía

Argyris, C. y Schön, D. (1974). Theory in practice: increasing professional effectiveness. San Francisco.: Jossey Bass

Cáceres, M. Lara, L., Iglesias, C. M., García, R.,. (2003). *La formación pedagógica de los profesores universitarios*. Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>

- Clegg, S., McManus, M., Smith, K. y Todd, M. J. (2006). Self-development in Support of Innovative Pedagogies: Peer support using email. *International Journal for Academic Development*, 11(2), 91-100.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona.: Laia
- De La Herrán, A. y Paredes, J. (2010). Desarrollo profesional de los docentes, innovación y mejora de la enseñanza universitaria. En A. De la Herrán, F. Pérez, y V. Díaz. (Eds.). *La formación del profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia* (pp. 203-235). Madrid: Fundación UAX.
- De Lella. (1999). *Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Obtenido de Modelos y tendencias de la formación docente
- Del Valle, Á. (2009). Formación del educador: Enfoque competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 433- 442
- Eirín, R., García, H. M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(2), 1- 13.
- Feisman Nesmer, D. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. *Handbook of research of teacher education.*, 212-233.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educación*, 33, 31-59.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad* (17ª ed.). México: Siglo XXI.
- González Sanmamed, M. (2005). Desafíos de la convergencia europea: La formación del profesorado universitario. En IV Congreso de Formación para el Trabajo: Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación. Zaragoza. Recuperado de [http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez\[1\].pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez[1].pdf)
- Grossman, P.L., Wilson, S.M. y Shulman, L.S. (1989). *Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching*, en M.C. Reynolds (ed.), *Knowledge base for beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press, 23-36. Edic. cast. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 200
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus
- Liston, K., & Zeichner, D. (1991). *Teacher education and the social context*.

American Educational Research Journal, 610.

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

Messina, G. (1999). *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. Obtenido de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a04.htm>.

MINED. (2011). *La formación de los profesionales de la educación ante los retos de la educación superior contemporánea*. La Habana, Sello editorial educación cubana.

Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza. En J. GIMENO y A. I. PÉREZ, MORATA, 398-429.

Sánchez, F. (Ed.). (2005). *Modelos de formación del profesorado y su valoración para el Espacio Europeo de Educación Superior*. Convocatoria del Programa de Estudios y Análisis 2005, Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación y Ciencia. Proyecto EA2005-0150. Informe de resultados.

Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/EA2005-0150%5B1%5D.pdf

Schön, D. (1992). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith

UNESCO. (2009). *La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina*. Santiago de Chile: PREALC.

Valcárcel, M. (Coord.). (2004): *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior*. Estudio EA2004-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/informe_validacion_activ.pdf

Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 3-9.

