



Multiversidad Management

DESDE ABRIL DE 2012

PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR AL 2030

FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA



FIDEL IBARRA LÓPEZ

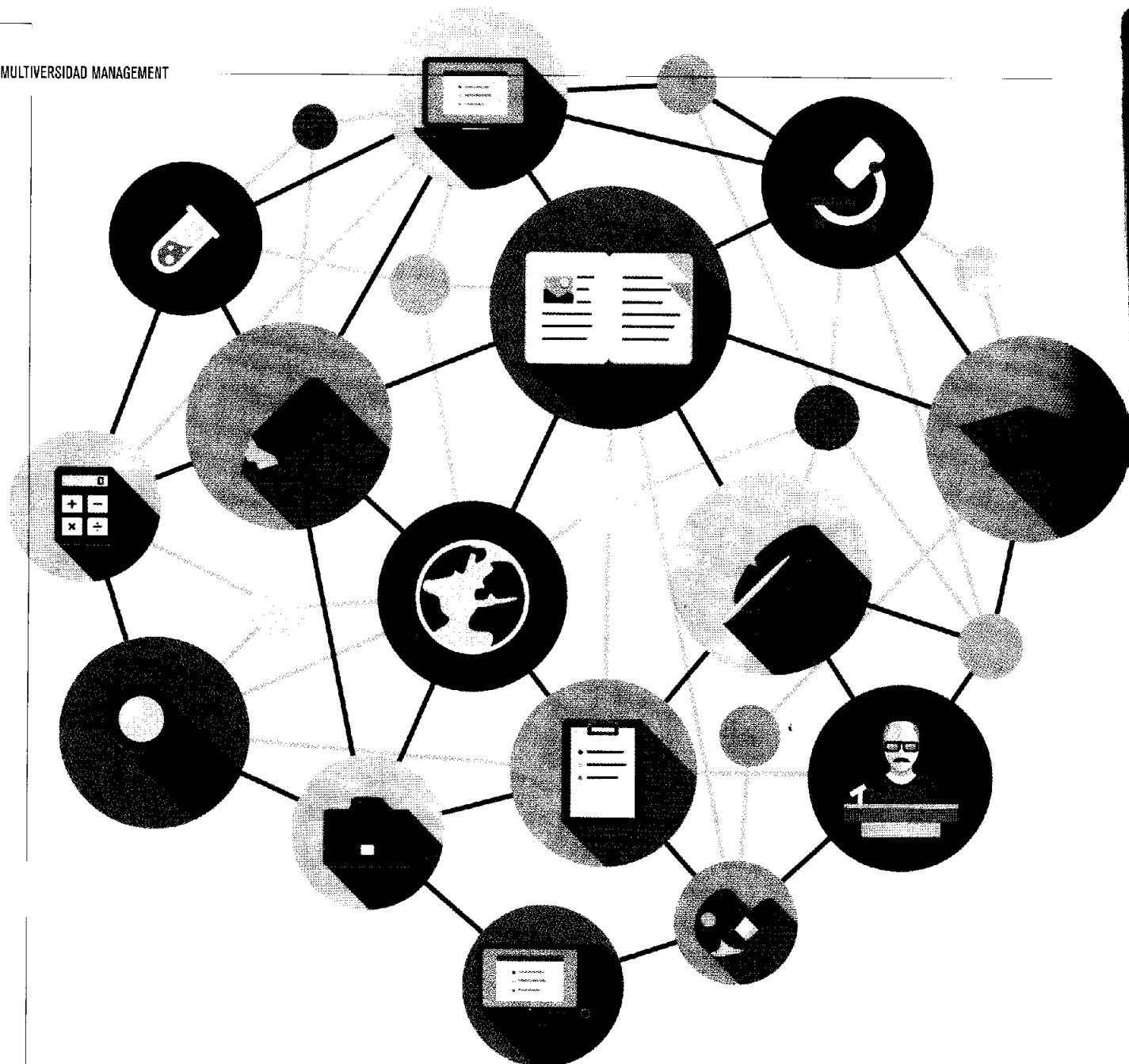
NOS CAMBIARON
LAS COORDENADAS
¿Y AHORA, QUÉ
HACEMOS?

RICARDO PERRET

INTELIGENCIA
ESPIRITUAL
PARA ESTUDIANTES

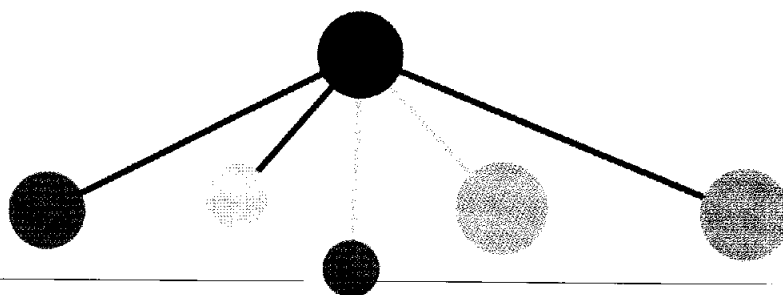
\$39.00 Cobrir hasta el 15 de abril de 2017





La formación del Profesorado: una propuesta a debate y reflexión

Luis Fernando Brito Rivera



En el primer caso se desarrolla retroalimentación. En el primero, se hace énfasis en los retos y demandas de la sociedad del conocimiento y la enseñanza basada en la interactividad. En el segundo se presentan los procesos de formación docente con énfasis en las competencias para enseñar, enfocados en procesos de aprendizaje más activos. En el tercero se destaca que toda persona debe ser parte activo de su propio aprendizaje, razón por la cual se sugiere que la formación del profesorado debe orientarse al desarrollo de competencias de enseñanza basadas en la interactividad, la influencia comunicativa y la dialogicidad existente en la relación alumno-profesor. Finalmente se propone que la formación del profesorado provea la capacidad de enseñar de manera altamente dinámica y ajustada a las condiciones y necesidades de aprendizaje del alumnado.

Los retos de enseñar en la Sociedad del Conocimiento

Hoy, más que en otras épocas, las naciones están reformando sus sistemas educativos a razón de las demandas para el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas para la solución de problemas, para la organización de la información, la producción y la gestión del conocimiento así como para el desarrollo de actividades estratégicas para la innovación, la creatividad y el desarrollo de perspectivas novedosas de y en los diferentes escenarios profesionales (Darling-Hammond et al., 2008). Con estas consideraciones la visión de la enseñanza, como una actividad de transmisión de información fragmentada y sin sentido ya no es sostenible; la enseñanza ha de concebirse como una actividad centrada en procurar el aprendizaje en el alumno. Sobre todo, una enseñanza enfocada a la producción de aprendizajes básicos imprescindibles (Coll, 2006) por la que se adquieran, entre otras, las competencias acordes a la nueva cultura tecnológica y de la información (Coll, 2010a).

Algunos autores han señalado que la enseñanza,

de contribuir al aprendizaje mediante: a) el diseño e implementación de actividades que permitan al estudiante usar el conocimiento tal y como es usado en el terreno real; b) el diseño e implementación de actividades basadas en las necesidades de aprendizaje de los alumnos; c) la conexión de los estudiantes con sus propias experiencias de aprendizaje mediante una gestión progresivamente autónoma; d) la generación de un andamiaje y ayuda ajustada a los procesos de aprendizaje; y e) el establecimiento de estándares claros y de *feedback* formativo que apoyen al desempeño escolar (Darling-Hammond et al., 2008).

Desde los planteamientos anteriores, algunas de las consideraciones más reiteradas sobre los cambios en la formación del profesorado son: a) la definición sobre el aprendizaje y los aprendices está cambiando; y b) se requieren mejores y mayores capacidades para incidir en la relación teoría-práctica en la enseñanza de modo que se enlace lo que los alumnos aprenden en diferentes contextos. Siendo así, y no desde hace poco tiempo, se ha venido concibiendo la formación del profesorado como una profesión basada en la adaptabilidad, la flexibilidad, la gestión y la creatividad dentro de un contexto de relaciones interpersonales e intercontextuales complejas y variadas. Lo que obliga a preguntarnos qué elementos de la formación del profesorado pueden coadyuvar a generar experiencias educativas que produzcan el aprendizaje que la sociedad requiere de sus alumnos (Darling-Hammond, 2006). Todos estos aspectos, son parte de las razones por las que la investigación educativa se ha ido enfocando, más o menos en los últimos diez años, en temáticas sobre el aprendizaje profesional, los procesos de mediación, facilitación y colaboración, así como en las condiciones y factores de influencia y efectividad en el desarrollo profesional. Dichas perspectivas expresan un claro interés en los cambios pro-

más allá de ser una actividad determinada y desarrollada rigurosamente en base a las prescripciones curriculares amplias, ha de ser una actividad basada en el desarrollo de competencias para reconocer las capacidades y necesidades de ayuda educativa que los alumnos requieren para la construcción de significados y la atribución de sentido (Darling-Hammond, 2010). Por tal, el maestro ha de relacionarse

con el objeto de conocimiento de su profesión (el aprendizaje de sus alumnos) de una manera interactiva, dinámica, y propositiva, para que sus estudiantes relacionen sus actividades de aprendizaje tanto fuera como dentro del ámbito educativo formal de modo que se les facilite el acceso a la elaboración del conocimiento en un *continuum* más allá de la escuela (Coll, 2013). En otras palabras, el profesor ha

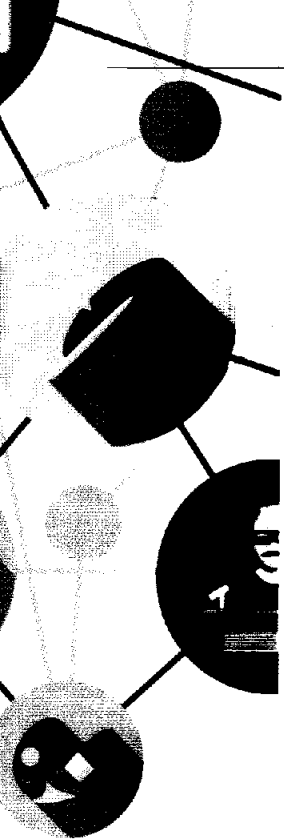
ducidos en la relación educación-sociedad del conocimiento, posicionando al profesor como pieza fundamental de este contexto y destacando un interés particular sobre las expectativas, tradiciones, interacciones, influencias, necesidades, condiciones de trabajo y necesidades de aprendizaje del profesorado.

Algunos modelos de formación centrados en el aprendizaje

Con el antecedente de la enseñanza centrada en el aprendizaje hemos hecho referencia a un modelo de formación, quizás el más referido en la literatura, fundamentado en que el maestro desarrolle ambientes formativos que definan su actividad como una profesión del aprendizaje, la adaptación y la ayuda educativa (Darling-Hammond, 2008, 2010). No obstante, existen otras posturas que, con diferencias importantes en sus planteamientos, consideran otros marcos de referencia sobre las dinámicas de cambio tanto en la actividad profesional del profesorado como en su formación inicial. Tenemos así que la formación del profesorado ha de enfocarse al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para hacer innovaciones sobre el currículo, las pedagogías y los ambientes de aprendizaje, de modo que, dichos cambios, faciliten al profesor la adquisición y desarrollo de competencias emprendedoras (Lepistö y Ronkko, 2013). Tal perspectiva postula que la formación docente ha de orientarse a la adquisición de habilidades para reaprender. Dicha perspectiva se amplía en la medida en que se redefine a los aprendices, al aprendizaje, los contenidos de aprendizaje, el desarrollo de habilidades para la participación en comunidades profesionales, así como por el manejo y puesta en marcha de entornos tecnológicos en apoyo de la enseñanza.

Otros autores como Kuijpers, Houtveen y Wubbels (2010) plantean un modelo docente basado en ciclos de asesoramiento individual, monitoreo y entrenamiento grupal. Se trata de lograr que los futuros profesores adquieran competencias para alcanzar los siguientes propósitos:

- a) Especificación de las metas y objetivos escolares tanto de los alumnos como del profesor.
- b) Creación de condiciones para el análisis de las situaciones de enseñanza.
- c) Generación de relaciones de confianza entre profesores, así como la clarificación de los objetivos de desarrollo profesional.
- d) La explicación del significado e importancia de las actitudes y competencias que ha de desarrollar y adquirir un profesor.
- e) La relevancia del conocimiento de las teorías en las que se apoya el cambio del profesorado.
- f) La implementación de una motivación para la adquisición de estas competencias y actitudes.
- g) Generación de ambientes donde los profesores puedan asimilar la responsabilidad sobre su propio desarrollo.
- h) La implementación e incorporación de actitudes sobre la promoción de la autoeficacia docente, así como del desarrollo de un pensamiento sobre los propios objetivos y requerimientos por medio del *feedback* adecuado.



Por su parte, en lo que respecta a ciertos programas de formación y actividad profesional, se ha propuesto centrarse en el aprendizaje para generar una sólida especialización sobre la temática de la enseñanza, así como redes de intercambio, colaboración y fortalecimiento. Todo ello tanto para el egreso de una formación general, como para el desarrollo de competencias especializadas. Se sugiere así, establecer una relación entre el modelo de formación inicial y la práctica profesional a través de experiencias que vinculen los primeros años de la formación con los requerimientos de la práctica directa.

Siendo así, se entiende que el currículo que orienta la formación ha de integrarse de manera que garantice la relación y coherencia tanto de las orientaciones teóricas, como de los conocimientos y prácticas que emanan directamente del desarrollo profesional. Todo ello implica establecer equipos de colaboración e investigación para enlazar el contexto real del aula y los procesos de formación. Seguramente, mediante estas ideas, es posible pensar las dinámicas y procesos de formación del profesorado de manera más apegada a las necesidades y requerimientos de las dinámicas de la Sociedad del Conocimiento (Davis y Sumara, 2012). De ese modo es posible un cambio significativo en la calidad de la enseñanza y, por ende, un mejor desarrollo en el desempeño y aprendizaje de los estudiantes.

Algunas consideraciones para la formación docente desde la teoría socio-cultural

Parte del replanteamiento de la formación del profesorado implica considerar una relación epistémica (sujeto-objeto) que destaque que la construcción del conocimiento es una actividad de interacción del sujeto con su contexto. Entendemos así que el conocimiento se encuentra situado (Lave y Wenger, 2003), distribuido (Salomon, 2001) e influido contextualmente por la actividad y la cultura donde se utiliza, así como por el uso de determinadas herramientas simbólicas y por el despliegue de ciertas prácticas y saberes asociados a las mismas (Coll, 2006).

Entiéndase así que todo proceso de

formación ocurre en un espacio social constituido por intersubjetividades y configurado a través de los diferentes periodos educativos por los que pasa una persona. Desde estas consideraciones todo proceso de formación del profesorado se podrá ver beneficiado en la medida en que:

a) Se pueda tener una aproximación más exacta sobre el estado y pertinencia de las competencias de enseñanza por las que el docente se integre exitosamente al escenario profesional.

b) Se ajuste el proceso de formación de acuerdo a las condiciones de los contextos socioculturales.

c) Se puedan redefinir los perfiles de egreso con los que se forma al profesorado.

“la formación del
profesorado ha de
enfocarse al desarrollo de
habilidades, conocimientos y
actitudes necesarias para
hacer innovaciones sobre
el currículo, las pedagogías
y los ambientes de
aprendizaje...”

El propósito de la formación inicial será potenciar una enseñanza afianzada en procesos formativos flexibles, dinámicos y situados tanto en la cognición en la práctica (Lave y Wenger, 2003) como en el análisis de la actividad escolar (Daniels, 2003) y los procesos de influencia educativa (Coll, Onrubia & Mauri, 2008).

Hasta ahora hemos entretenido un sucinto panorama sobre algunas perspectivas de cambio en la formación del profesorado. Siendo así, es momento de exponer una serie de ideas para tener una mejor aproximación sobre algunos elementos para el análisis de este proceso. Cabe señalar los riesgos y dificultades que esto implica dada la importante cantidad de propuestas al respecto, así como de la naturaleza teórico-metodológica de tal ejercicio. No obstante, y siendo conscientes de las implicaciones del caso a continuación expondremos algunas orientaciones que pudieran constituir a futuro un modelo de análisis sobre la formación docente con carácter muy incipiente.

La formación del profesorado: una aproximación para su análisis

En este apartado proponemos que, si bien el profesor ha de responder a los retos presentes

de su profesión, también lo ha de hacer a las demandas profesionales del futuro, situación que implica establecer modelos formativos de visión prospectiva (Kozulin, 2000). Pensamos que esta idea se ajusta a una visión que va más allá del trayecto formativo inicial y para la adquisición de una serie de capacidades, cono-

cimientos y habilidades por las que el profesor mantenga su función como mediador entre el aprendizaje del alumno y las demandas y necesidades de su contexto local y global.

Siendo así, y en referencia a los argumentos expuestos anteriormente, es indispensable reflexionar la formación del profesorado en cuanto a:

1

Que el centro de atención de la enseñanza tiene que ser la promoción de un aprendizaje activo, individual y en grupo, por el que el alumno transite de ser un receptor pasivo de información al de un aprendiz competente.

2

Que el docente sea capaz de adquirir y dominar habilidades y competencias, tanto genéricas como transversales, que le permitan la gestión autónoma de la enseñanza y el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

3

Que la perspectiva de la enseñanza se base en la creación de zonas de interactividad para ejercer una influencia educativa ajustada a las necesidades de los aprendices.

4

El futuro docente ha de desarrollar competencias para diseñar y gestionar su propio trabajo, así como para la síntesis y análisis de la información, desarrollo de productos, aplicación de cuerpos de conocimiento para el desarrollo laboral y el uso de tecnologías para la resolución de problemas.

5

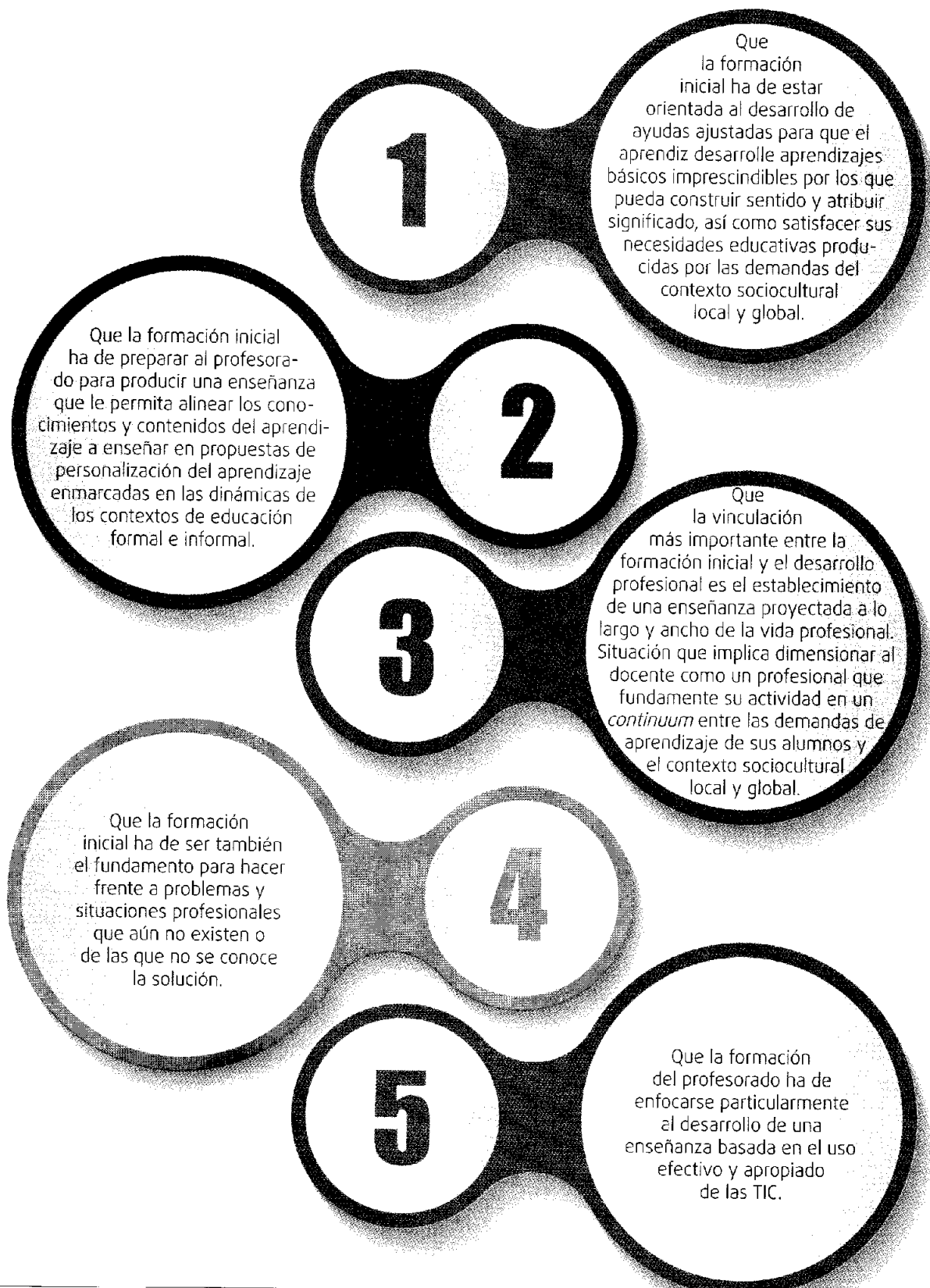
La importancia de reflexionar sobre la pertinencia del desarrollo de la enseñanza por medio del uso de las TIC digitales (en su calidad de herramientas e instrumentos psicológicos) de tal manera que se pueda establecer el núcleo de las competencias y saberes asociados a los principales ámbitos de la cultura tecnológica, de la información y la globalización (UNESCO, 2005).


6

Comprender que la mejora de la enseñanza implica un estudio profundo de la cultura y las interacciones humanas por las que se va constituyendo el proceso de formación inicial.

Las características de un modelo para la formación docente

Finalmente proponemos algunas orientaciones para la reformulación de la formación docente centrado en las siguientes dimensiones:



Esperamos que las ideas expuestas puedan ser de utilidad para el debate actual sobre la actualización del profesorado. Si bien, se trata de un tema complejo y de varias aristas es importante contar con puntos de referencia crítica con los cuales aportar al debate nacional sobre la formación y actualización del profesorado. En este sentido, es de reconocer la ardua labor que los docentes realizan día con día, así mismo es urgente rescatar aquellas prácticas exitosas que cotidianamente se ejecutan en los salones de clase. He de reconocer que muchas de esas experiencias valiosas son ignoradas y muchas veces menospreciadas. Es preponderante el reconocimiento al profesorado. Se deja así la puerta abierta al debate de ideas. 

Luis Fernando Brito Rivera.

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma Chapingo, México.

Doctorando interinstitucional en Psicología de la Educación por la Universidad de Girona, Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Barcelona, España. Posdoctorado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México

Referencias:

Coll, C. (2006). *Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

Coll, C. (2010a). *Enseñar y aprender en*

el mundo actual: desafíos y encrucijada. Pensamiento Iberoamericano, 7, 44-66. Recuperado de http://www.psyed.edu.es/grintie/proGrintie/CC_2010_PensamientoIberoamericano.pdf

Coll, C. (2010b). *La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico*. Infancia y Aprendizaje, 33(2), 151-159. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037010791114553#.UxnNB-fI5OSo>

Coll, C. (2013). *La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación*. En Rodríguez Illera, J.L. (Comp.). Aprendizaje y educación en la sociedad digital. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/seasd/descarregues/>

Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). *Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza*. Revista de Educación, 346, 33-70.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona. Paidós.

Darling-Hammond, L. (2006). *Constructing 21st-century teacher education*. Journal of teacher education, 57(3), 300-314. Recuperado de <http://knowledgeportal.pakteachers.org/sites/knowledgeportal.pakteachers.org/files/resources/CONSTRUCTING%2021st-CENTURY%20TEACHER%20EDUCATION.pdf>

Darling-Hammond, L. (2010). *Teacher education and the American future*. Journal of Teacher Education, 61(1-2), 35-47. Recuperado de <http://jte.sagepub.com/content/61/1-2/35.full.pdf+html>

Darling-Hammond, L. et al. (2008). *Powerful Learning: what we know about teaching for understanding*. San Francisco: Jossey-Bass.

Davis, B., & Sumara, D. (2012). *Fitting*

Teacher Education in/to/for an Increasingly Complex World. En Complicity: An International Journal of Complexity & Education, 9(1). Recuperado de <http://wigan-ojs.library.ualberta.ca/index.php/complicity/article/viewFile/16531/13213>

Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós. Barcelona.

Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., y Wubbels, T. (2010). *An integrated professional development model for effective teaching*. Teaching and Teacher Education, 26(8), 1687-1694. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001022>

Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Lepistö, J., & Ronkko, M. L. (2013). *Teacher students as future entrepreneurship educators and learning facilitators*. Education+Training, 55(7), 641-653. Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=0040-0912&volume=55&issue=7>

Salomon, G. (2001). *Introducción del compilador*. En Salomon, G. (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://redecu.uach.mx/contexto/INTRODUCCION.%20Hacia%20las%20sociedades%20del%20conocimiento.pdf>