



Investigación Educativa
Vol. 16 N° 30 61 - 72
Julio-Diciembre 2012
ISBN N° 1728-5852

EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE ¹

TEACHER TRAINING PROCESS

Augusto Frisancho León ²
Rubén Mesía Maraví ³

RESUMEN

Este artículo trata sobre la formación docente. Se analizan algunas definiciones que sobre este proceso se han dado y también sus características particulares, enfatizando en una de ellas: la de ser una actividad continua. Los autores sostienen que la formación del profesorado es uno de los mejores indicadores para valorar la mejora de la educación y que ella también cumple una función importante en la construcción de la identidad de los profesores. Sostienen que el plan de desarrollo profesional debe estar animado por un interés emancipatorio, que propicie un cambio de mentalidad, de personalidad, hacia un rol de profesor como profesional autónomo y no aquel que reproduce lo dado.

En un segundo momento, se analiza el proceso de formación inicial, pues es esta la etapa crucial en la formación profesional docente. En ella se sientan las bases de la necesaria y tan requerida personalidad docente que el profesor debe adquirir necesariamente. Se describen tres orientaciones del proceso de formación inicial: la académica o perennalista, la racional técnica y la basada en la práctica.

Finalmente, se analiza la formación continua o permanente, que es la que se lleva a cabo durante el ejercicio docente y que comprende desde el término de la formación inicial hasta la etapa de jubilación del profesor. Se plantean cinco modelos de formación continua.

Palabras clave

Formación docente, formación inicial, formación continua.

ABSTRACT

This paper deals with teacher training. Discusses some definitions on this process and also have their particular characteristics, emphasizing one: to be an ongoing activity. The authors argue that teacher training is one of the best indicators to assess the improvement of education and that it also plays an important role in building the identity of teachers. They argue that the professional development plan must be animated by an emancipatory interest, in support of a change of mentality, personality, into the role of teacher as a freelancer and not one that reproduces the given.

In a second step, is analyzed the process of initial training, it is this crucial stage in the training of

¹ Artículo presentado el 26/10/12 y aceptado el 05/11/12.

² Profesor auxiliar de la Facultad de Educación de la UNMSM.

³ Profesor principal de la Facultad de Educación de la UNMSM. Director del Instituto de Investigaciones Educativas.

teachers. It lays the foundation for the necessary and required personality as teaching that the teacher must necessarily acquire. Are described three orientations of initial training: the academic or perennialist, the rational-technique and the based practice.

Finally, is analyzed the continuing permanent education, which is what takes place during the teaching practice and the term ranging from initial training to the teacher retirement stage. Five models are proposed training.

Keywords

Teacher training, initial training, ongoing training.

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Necesidad de su análisis

Es éste un asunto clave si se quiere comprender a cabalidad la naturaleza del trabajo docente y la realidad de su desempeño. Su análisis es fundamental para explicar muchos aspectos de la realidad educativa. No se debe olvidar, en este sentido, que en el proceso de enseñanza aprendizaje el desarrollo curricular constituye su verdadera puesta en marcha. Pues bien, el puente que une, condiciona y efectiviza el paso del proyecto curricular al del desarrollo curricular es el docente y éste está condicionado para todos sus efectos por la formación recibida.

Se han intentado muchas descripciones y conceptualizaciones respecto a lo que es el proceso de formación docente. Una de ellas es, por ejemplo, la considerada por la UNESCO, quien se refiere a ella como el "proceso dirigido a la revisión y renovación de los conocimientos, actitudes y habilidades ya adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias". Definición que, como se puede apreciar, está referida sólo a un aspecto del proceso.

Suele enfocarse la formación docente como el desarrollo profesional del profesorado para la enseñanza no universitaria y, por consiguiente, ver la formación como un aprendizaje constante, acercándola al desarrollo de las actividades profesionales y a la práctica profesional ha sido la tendencia predominante de hace ya algunas décadas. Se le entiende así, entonces, como un proceso dinámico que considera los componentes técnicos y operativos impuestos desde arriba sin tener en cuenta al colectivo y a las situaciones problemáticas del ejercicio docente.

Históricamente, la formación y el ejercicio profesional han sido considerados de manera aislada, como las dos caras separadas de una misma moneda: una de ellas, la cultura que se debía desarrollar y, la otra, la técnica o competencia que debía aplicarse. Esto era coherente con los conceptos técnicos y de estanco con que se concebían los procesos de formación profesional. Hoy eso ya es obsoleto, porque se considera la formación como una síntesis diversa (cultura, contexto, conocimiento disciplinar, ética, competencia metodológica, didáctica) y como elemento de socialización profesional que, además, está centrada predominantemente en las prácticas colaborativas del aula y del centro educativo.

Características particulares

La formación del profesorado es uno de los procesos puente entre el currículo como diseño y el currículo en acción, porque es quien va a crear las oportunidades y condiciones para que los docentes puedan trabajar el currículo y propiciar los recursos pedagógicos y referentes conceptuales y prácticos que promueven el aprendizaje y desarrollo profesional. De allí que se haya convertido en principio incontrovertible la afirmación de que no es posible la mejora de la educación sin buenos profesores. Aunque el concepto de buen profesor puede llevar a discusión, sí está claro que sin una formación adecuada es imposible pensar en buenos profesores y buena educación. Por otra parte, es necesario considerar que el tipo de formación que se concibe y diseña, sus dimensiones o componentes, sus condiciones propias, así como su incidencia en la mejora de la enseñanza, son cuestiones ya difíciles de articular conceptualmente, por lo tanto mucho más de plasmarlas en la práctica.

La formación del profesorado, tanto inicial como continuada, es uno de los mejores indicadores para valorar verdaderamente la mejora de la educación. Mejora que, inexorablemente, debe ir de la mano con la dignificación, reconocimiento, consideración y capacitación de los docentes. Ella también cumple una función importante en la construcción de la identidad de los profesores. No hay políticas serias de reforma sin políticas de preparación y capacitación de los profesores. Los cambios escolares y pedagógicos deben ir acompañados del diseño y desarrollo de la formación del profesorado. Por eso, mejorar la calidad y motivación de los docentes debiera ser una de las prioridades de las políticas educativas.

En el contexto social y profesional se maneja un supuesto no cuestionado: que la buena preparación inicial y el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera docente constituyen una condición *sine qua non* para la mejora de la educación. Esto, entonces, lleva a buscar y elaborar nuevas maneras de entenderla, por eso los discursos más recientes sobre la formación hablan desde la alteración de los lenguajes hasta la extensión de los tiempos, espacios y procesos. Ahora, en lugar de formación permanente, continuada o en ejercicio se emplea la de *Aprendizaje a lo largo de toda la carrera docente*.

Es de desear que se proporcione a la formación continua del profesorado una orientación conducente al desarrollo profesional del profesor. Entendiendo por desarrollo profesional la vía de acceso a un conocimiento autónomo, kantiano: pensar por sí mismo, pensar poniéndose en el lugar del otro, pensar de acuerdo consigo mismo; con lo cual el ser no se aleja del deber ser. Esto considerando a la educación como el proceso que comparte en la misma praxis el ser y el deber ser, o sea, educación como cultura y como responsabilidad moral.

Cada vez es más clara y exigente la necesidad de lograr que el profesor pueda pasar de un rol de profesor artesano reproductor de proyectos, al de un profesor profesional creador y diseñador de sus planes. Pero nada de esto es posible sin la propia autonomía del alumno, puesto que él es el contexto que obliga al profesor a responder a sus exigencias. Además, es necesaria la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas, de manera autónoma y responsable. El plan de desarrollo profesional debe estar animado por un interés emancipatorio, que propicie un cambio de mentalidad, de personalidad, hacia un rol de profesor como profesional autónomo y no aquel que reproduce lo dado. Es que todo se halla co-implicado: no es posible ser (desarrollo profesional del rol del profesor) sin asumir el deber ser (rol de profesor profesionalmente desarrollado: autorreflexivo para llegar a un pensamiento emancipado, desalienado). Praxis y formación continua deben constituir el

anverso y reverso de una misma moneda. La formación del profesorado está ligada al marco en que se sitúa toda la práctica educativa. Es necesario considerar los principios e intereses que sustentan a los modelos formativos. El desempeño educativo está asociado a proyectos funcionales, políticos o personales que son intencionales e ideológicamente afectados. Las prácticas y los planteamientos epistemológicos que las justifican no se pueden concebir al margen de las creencias y valores arraigados que conforman intereses.

El continuum de la formación

La idea de la formación como aprendizaje de la profesión exige ahora una nueva perspectiva. Así, la formación debe articularse con los momentos que jalonan la construcción de la identidad del profesor: una política y práctica de selección de aspirantes, la formación inicial propiamente dicha, los criterios y mecanismos que permiten la incorporación a la profesión, la toma de contacto inicial con el trabajo y los propósitos, oportunidades y derecho de seguir aprendiendo hasta la jubilación.

En general, todo desarrollo profesional docente debe caracterizarse por ser:

1. Experiencial, basado en trabajos prácticos sobre el currículo, la enseñanza, el aprendizaje y el uso de materiales didácticos.
2. Basado en la indagación y en la reflexión sobre la propia práctica.
3. Interactivo y cooperativo, propiciando el intercambio de ideas y experiencias entre colegas.
4. Conectado con y provocado por el trabajo pedagógico del profesorado.
5. Sostenido en el tiempo, sucesivo e intensivo.
6. Relacionado con aspectos más amplios de los cambios escolares: desarrollo del currículo por los centros.

Pero no sólo eso, sino que el proceso debe constituir un sistema integrado de desarrollo profesional, el cual va a constar de diversas dimensiones o aspectos necesarios a considerar:

- a) El establecimiento de perfiles y estándares profesionales, en relación con los modelos de profesionalidad. Deben elaborarse los estándares de excelencia profesional, aunque no sea tarea fácil establecer los parámetros de una buena práctica profesional. Han de descartarse propuestas como las de eficacia profesional docente que supuso un modelo en exceso técnico o aquellos en exceso analíticos, reducidos a tareas aisladas y comportamentales.
- b) Los contenidos de la formación, a los que se prestaba poca atención por exceso de énfasis en los procesos y métodos. Cabe tener en cuenta qué contenidos deben incluirse, cómo han de ser organizados y codificados y qué tipos de operaciones han de realizar los profesores con ellos para hacerlos provechosos para los alumnos. Deben permitir que los docentes, además del desarrollo de competencias y habilidades didácticas, tengan oportunidad de considerar, trabajar, aprender y hacerse cargo de las claves sociológicas y

culturales del quehacer docente. Esta es la sustancia de la formación en la que residen las claves culturales de la formación y construcción de la identidad de los profesores y de las políticas encaminadas a su desarrollo profesional.

- c) Los procesos y estrategias de la formación, que deben comprender diversidad de formas, contextos, condiciones y apoyos que deben participar en la organización y desarrollo de los entornos de aprendizaje. Se requiere orientar la formación superando el abuso de la presentación teórica, enfatizando múltiples formas y contextos. Buscar el pluralismo metodológico, con una combinación adecuada y flexible de formación individual y colegiada. Lograr la integración de las diversas actividades a lo largo del tiempo, enlazar actividades múltiples y en direcciones variables.
- d) La construcción social y política de los contextos de la formación y las condiciones de trabajo del profesorado, que son aspectos a los que por lo general se ha prestado poca atención a pesar de su evidente trascendencia e importancia para el desempeño docente y el desarrollo educativo.

Aunque el desarrollo profesional es una evolución continua (un continuum de desarrollo) y un proceso dinámico, puede establecerse las siguientes etapas básicas:

Etapas inicial. De formación básica y socialización profesional. Es la formación inicial en instituciones específicas. Es la entrada a los estudios que habilitan para la profesión. Es muy importante porque el conjunto de actitudes, valores y funciones que confieren a la profesión se verá sometido a diversos cambios y transformaciones, y porque se generan hábitos que incidirán en el ejercicio profesional.

Etapas de inducción profesional y socialización en la práctica. Son los primeros años de ejercicio, la condición de novel le confiere características especiales.

Etapas de perfeccionamiento. Con predominio de actividades de formación permanente, a lo largo de todo el ejercicio profesional.

Por otra parte, es necesario también tener en cuenta lo que se llama itinerarios formativos, que consideran como básico que el profesorado vaya asumiendo una mayor autonomía en la formación y desarrollo profesional y con gran flexibilidad.

Estos itinerarios comprenden, a grandes rasgos, tres estadios:

El *itinerario de información*, que comprende el conocimiento del estado de la cuestión, con grandes componentes conceptualizados, estableciendo modalidades y estrategias de formación. El profesor es dependiente de quien dirige, coordina o modera la formación. Este itinerario puede identificarse con la etapa inicial de formación.

El *itinerario de formación*, que comprende la aplicación práctica del conocimiento a una praxis determinada, conducente a un análisis de las nuevas cuestiones. El profesor es ya sólo parcialmente dependiente. Este itinerario se identifica con la etapa de inducción profesional.

El *itinerario de investigación*, o de innovación, o de autoformación o de equipo docente. Aquí, mediante la confrontación individual o colectiva, se busca la solución a situaciones problemáticas mediante la aplicación de proyectos. El profesor es autónomo pero recibe

apoyo externo por demanda del colectivo. Este itinerario debe corresponder a la etapa de perfeccionamiento en ejercicio.

Si bien no existe unanimidad respecto a la aceptación de los diversos modelos de formación docente, existen algunos criterios de análisis que permite diferenciarlos, como los que se consignan a continuación.

2. EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL

Es esta la etapa crucial en la formación profesional docente. Es aquella donde se sientan las bases de la necesaria y tan requerida personalidad docente que el profesor debe adquirir necesariamente. Más allá de los conocimientos y las destrezas tecnológicas, del dominio metodológico o el manejo eficaz de los materiales está la formación del autoconcepto y autoestima profesionales, la asunción de una autonomía o una dependencia y la posibilidad de convertirse en reproductor pasivo o en creador reflexivo. Todo gracias a la orientación proporcionada al proceso.

Sin embargo, toda la formación del profesorado ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas, tanto en sus planteamientos teóricos como en su proceso de aplicación. Aunque ha sido más en el aspecto teórico que en el práctico y en la formación permanente que en la inicial (pregrado).

Las diferentes orientaciones conceptuales que se consideran y ejercitan responden a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética. Se distinguen así las siguientes orientaciones, que no necesariamente se dan puras y que con frecuencia subsisten simultáneamente: la académica o perennialista, la racional técnica y la basada en la práctica. Aunque cada una tiene, a su vez, diversas tendencias y enfoques.

2.1. La orientación perennialista

Esta orientación está basada en el concepto predominante de transmisión académica de conocimiento, vinculada al estudio de disciplinas académicas. Se basa, asimismo, en el perennialismo, es decir, en el pensamiento escolástico que considera al conocimiento como único y definitivo.

Se centra en la formación de los contenidos académicos del currículo. Su propósito es recuperar la tradición clásica de educación, sobre todo de los grandes textos y autores, descartando la diversidad y la opcionalidad en el proceso que debe ser común para todos. Es una propuesta de carácter elitista y conservador.

Capacita al profesor en lo que considera su función básica: transmisión de los contenidos culturales, es decir, las disciplinas; siendo su especificidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar. Se valora la calidad de la formación por el buen dominio de contenidos.

2.2. La orientación técnica o racional-técnica

Es una orientación que aparece con los avances tecnológicos y el desarrollo del conductismo. Se basa en el esencialismo que se reduce a la lógica de los hechos en la búsqueda de lo permanente e invariable. Hay una mezcla de componentes realistas e idealistas y tiene ciertos puntos de contacto con la anterior postura, pero se aleja de ella por su énfasis contundente en la priorización de la cultura técnica y científica en detrimento de la humanística y artística.

Esta tendencia capitalizó los procesos formativos en las décadas de los 60 y 70. Está aún muy afianzada y cuenta con amplio respaldo social. Ha evolucionado hacia la formación instrumental, prestando mayor atención a las demandas inmediatas del mercado que a las necesidades de una cultura más completa, global e integral.

Su aceptación se relaciona con el arraigo social de la mentalidad pragmática; interés creciente de los grupos de presión empresariales demandando rendimiento y eficacia; las altas tasas de analfabetismo funcional o de retorno; el fracaso escolar que culpa a la escuela; la dotación de instrumental simple y cómodo como libros de texto y pruebas estandarizadas para dirigir y medir el fracaso formativo con esta orientación.

Se intentó el cambio en los programas de formación basados en aumentar las competencias (destrezas a generalizar), para concebir el proceso de enseñanza como una mera intervención tecnológica, la del profesor como un técnico y su formación con un modelo de entrenamiento basado en las competencias.

La competencia docente es así entendida como proceso técnico, generalizable, sistemático y rutinario que se concretará en un profesor técnico, dotado de técnicas y medios para solucionar problemas (pero sólo de carácter general, no situaciones problemáticas ligadas al contexto). De allí que su finalidad sea la de formar profesores eficaces, capaces de aplicar técnicas aprendidas para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables.

Al configurar a lo técnico como característica del concepto de ciencia (aparece un concepto particular de las Ciencias de la Educación) se ocupa de aspectos crípticos con lenguaje específico y procesos especializados, introduciendo imágenes profesionales de carácter científico en el colectivo docente. Esto llevó a muchos profesionales a realizar el análisis de las interacciones en el aula, el análisis de las tareas de los enseñantes y, sobre todo, a una actitud "cientificista" sobre la elaboración de la programación de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante objetivos operativos o de conducta.

Aquí la formación se apoya y transmite en un concreto y específico modelo normativo suministrado por expertos infalibles y la investigación se centra en la búsqueda de acciones generalizadoras que tengan éxito ante los alumnos. La figura del profesor se analiza desde una perspectiva pretendidamente objetiva, empírica y cuantitativa.

2.3. La orientación basada en la práctica

Esta orientación concibe la formación de un profesorado que desarrolle una cultura profesional, potenciando que sea un agente de cambio, individual y colectivamente, porque si bien es importante saber qué hacer y cómo hacerlo, también lo es saber porqué y para qué hacerlo.

Considera que es difícil generalizar situaciones de enseñanza ya que el docente se enfrenta a situaciones problemáticas contextualizadas.

Aparece en el campo educativo el progresismo o socialreconstructivismo, caracterizado por las críticas a las prácticas estandarizadas; crítica al control burocrático ejercido sobre los profesores; apuesta por la diversidad; fomento del trabajo colaborativo; protagonismo del profesorado en el desarrollo del currículo; relación estrecha de la escuela con la comunidad; investigación sobre la práctica; formación en los centros; autonomía y cualificación del profesorado; etc.

Enfatiza en que es factor importante para el desarrollo profesional la actitud de los profesores: diseñar su tarea docente no sólo como técnicos sino como facilitadores del aprendizaje, capaces de lograr la participación y cooperación de los alumnos.

Ya no es tan importante el estudio de la conducta del profesorado ante un hecho educativo, es mucho más importante el proceso que apoya esa conducta. Es más importante considerar cómo elabora el profesor la información pedagógica de que dispone, los datos que percibe en la situación de enseñanza y cómo esa elaboración o procesamiento se proyecta sobre sus planes de acción de la enseñanza y en su desarrollo práctico.

Aparece así una orientación amplia, que tiene diversos enfoques, cuya referencia predominante es la práctica profesional contextualizada. Hay una orientación práctica de análisis interpretativo, en el que cobra importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado.

Ya no se analiza la formación como el dominio de las disciplinas, ni se centra en las características técnicas o personales del profesorado, sino se establecen nuevos sistemas en la práctica de la formación.

3. LA FORMACIÓN CONTINUA O PERMANENTE

Es la que se lleva a cabo durante el ejercicio docente, cuando el profesor está inmerso en la problemática real de la enseñanza, frente a situaciones que debe afrontar y resolver satisfactoriamente. Va desde el término de la formación inicial hasta la etapa de jubilación del profesor.

Al respecto, ha logrado algún consenso considerar la existencia de dos sistemas relacionados con este proceso de formación:

- a. *El sistema aplicacionalista o normativo*, que supone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas fuera del aula. Se trata de lecciones-modelo y se basa en la imitación. Son herramientas didácticas deducidas de el análisis de los contenidos disciplinares. Supone un avance y una generalización de la solución para todo el profesorado sin tener en cuenta las diversas situaciones prácticas y la complejidad del hecho pedagógico. El concepto de profesor que subyace es el del profesor eficaz o bueno constituido en norma. Se definen las actividades y enfoques de formación del profesorado transmitiéndole lo que debe hacer, lo que debe pensar, lo que debe evitar para adecuar su acción educativa al modelo propuesto.

- b. *El sistema regulativo o descriptivo*, que coloca al profesorado en situaciones de investigación-acción, promueve su inventiva y su capacidad de regularla según sus efectos. Se muestra así más sensible y permeable a los cambios que ocurren en la educación y en la sociedad, permitiendo la coexistencia de percepciones divergentes.

Dentro de estos dos sistemas básicos –uno del profesor dependiente y reproductor pasivo y otro del profesor autónomo y productor– es posible encontrar diversos modelos de formación. Por eso es necesario recalcar que en lo que se refiere a los modelos de formación docente no existe unanimidad. Los modelos pueden presentar estrategias y actitudes comunes y su finalidad puede ser la misma, pero difieren en sus concepciones, aplicación, gestión, la investigación de la formación, etc. Así, para varios autores se puede considerar cinco modelos referenciales:

- a. **El modelo de formación orientada individualmente.** Aquí el mismo profesor plantea y desarrolla las actividades de formación que cree pueden satisfacer sus necesidades. El modelo se funda en una observación de sentido común: el profesor aprende muchas cosas por sí mismo, sin la presencia de un programa formal y esto puede aprovecharse en su formación. La característica principal es que el contenido de la formación la diseña el propio profesorado. Cada profesor determina sus objetivos y selecciona sus actividades de formación.
- b. **El modelo de observación/valoración** conecta las necesidades de los profesores de saber cómo están afrontando la práctica diaria, el ejercicio profesional, para aprender de ella. La práctica profesional está muy marcada por la individualidad y muchos profesores consideran su clase como un lugar privado, al que sólo se accede desde un lugar de autoridad (director, inspector, supervisor). La reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional. La observación y valoración de la enseñanza facilita datos sobre los que es posible reflexionar y analizar para favorecer el aprendizaje. Entonces, la reflexión individual sobre la propia práctica puede mejorar con el aporte de otros, sobre todo porque la docencia en clase, tal como hoy se realiza, es una profesión aislada de los compañeros, por eso el profesorado no se beneficia con la observación de sus colegas. Es que el punto de vista de otro puede dar una perspectiva diferente.

La observación y valoración beneficia tanto al profesorado como al observador. Si el profesor acepta que de la observación puede aprender, irá viendo que el cambio es posible. Esto puede realizarse con un asesor, como un intercambio entre iguales o con otro profesor. Se programan reuniones pre observación para establecer objetivos y temas. La observación se centra en el profesor o los alumnos y en su análisis participan observadores y profesores. La observación a través del entrenamiento (*coaching*) muestra la influencia positiva del modelo observación/evaluación en la formación permanente del profesorado, mediante la intervención de compañeros, de asesores o de formadores externos.

- c. **El modelo de desarrollo y mejora** se establece cuando el profesorado está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o mejoras de la institución mediante proyectos para resolver situaciones generales o específicas. El profesor va a requerir la adquisición de conocimientos o estrategias específicas (planificación

curricular, aplicación de resultados sobre investigación de la enseñanza, dinámica de grupos y trabajo en equipo, resolución de problemas) mediante lecturas, discusión, observación, etc. Esto supone una combinación de modos y estrategias de aprendizaje como resultado de la implicación del profesorado en el proceso.

Se funda en que los alumnos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema. Así, el aprendizaje de los profesores se guía por la necesidad de respuestas a determinadas situaciones problemáticas contextualizadas. También tiene fundamento en que las personas adultas que están próximas a su trabajo tienen una mejor comprensión de lo que requieren para mejorarlo. Si se les ofrece la posibilidad pueden desarrollar propuestas que mejoren los centros y la enseñanza. Esto implica que participen en la mejora de la calidad de la institución, tomando conciencia de la posición de otros miembros y sabiendo trabajar en grupo y resolver problemas.

- d. **El modelo de entrenamiento o institucional** está basado en que muchos profesores acostumbran a asistir a cursos y seminarios, con ponentes expertos que establecen los contenidos y el desarrollo de las actividades, son cursos de "entrenamiento" cuyos objetivos y los resultados esperados están bien determinados. Se espera cambios en las actitudes del asistente y que los pase a su práctica en clase. El formador es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas que supone han de ayudar a los profesores a lograr los resultados esperados. Esto basado en que existen una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores los reproduzcan en clase y en que los profesores pueden cambiar su manera de actuar y aprender a reproducir comportamientos en clase que no los habían adquirido previamente.

El entrenamiento incluye la teoría, demostración de estrategias, prácticas de estas en situaciones simuladas y devolución en el lugar del trabajo. Las sesiones de formación por entrenamiento son más efectivas si se pueden espaciar a lo largo de una o varias semanas, de forma que el contenido pueda ser segmentado y pueda realizarse una devolución del proceso seguido. El espaciamiento facilita en los profesores la comprensión de los contenidos y estrategias y la posibilidad de poder practicarlos en sus clases y ser observados por sus compañeros. Después de la formación mediante entrenamiento es importante el seguimiento a través de la observación de los compañeros o los formadores para garantizar el traspaso de las estrategias. Los datos así obtenidos son válidos tanto para el observador como para el observado.

- e. **El modelo de investigación o indagativo** es aquel en el que el profesorado identifica un área de interés, recoge información, la analiza e interpreta y con ello realiza cambios en la enseñanza. El modelo puede adoptar diferentes formas en la práctica. Puede ser individual, en pequeños grupos o por todo el claustro. Puede ser formal o informal y tener lugar en la clase, en el centro educativo o en un centro de profesores. Está fundado en la capacidad de los profesores para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica, marcarse objetivos que tratende responderlas y realizar indagaciones. Es esta una manera eficaz de formación permanente, mediante el estudio corporativo por los propios docentes acerca de los problemas de su práctica cotidiana. Son los profesores que investigan sobre la acción, los profesores innovadores, los que se autodirigen y son observadores participantes.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En suma, se puede decir que todos los modelos descritos tienen elementos positivos que pueden derivarse en innovaciones educativas. Sin embargo, no todos responden a la misma orientación conceptual sobre la enseñanza ni sobre el papel de profesorado. Además, en la práctica es muy probable que no existan modelos puros, pero debería propiciarse el de desarrollo-mejora y el indagativo. Por otra parte, se presenta una cierta paradoja: se defiende un modelo y se aplica otro en la práctica. Así, hay instituciones que con frecuencia se adscriben al modelo de desarrollo-mejora o al indagativo, pero sus prácticas formativas se acercan más al modelo de entrenamiento.

Igualmente, la formación profesional puede estar condicionada por las maneras de entender la relación laboral y la formación necesaria para ejercitarla. En este sentido, hay tres maneras básicas de entenderla:

- a. La formación basada en una fuerza predominantemente profesional, que comprende la colaboración entre la universidad, los centros educativos, los centros de formación permanente y el profesorado.
- b. La formación basada en la fuerza de trabajo, dominada por la realidad del puesto de trabajo. Se expresa en la visión de la escuela como una empresa y del profesorado como asalariado.
- c. La formación basada en la fuerza del monopolio estatal, donde las instituciones definen el rol funcional del profesorado, sin tener en cuenta su opinión.

Todo esto hace de la formación docente en una de los sistemas más controvertidos, debatiéndose entre la perspectiva dependiente y la autónoma. La formación permanente del profesorado en ejercicio es principalmente de carácter procesual y metodológica, haciendo hincapié, sobre todo, en los procesos didácticos, metodologías de investigación, proyectos, observación, diagnóstico de los procesos educativos, etc. Esto, sin embargo, debe decantarse a favor de un proceso de investigación inherente a situaciones problemáticas, no sólo con un análisis teórico de la situación sino que ésta debe ser reinterpretada a la luz de la situación que se requiere.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De la Herrán, A. y Paredes, J. (coord.) (2008). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.

Medina, A. y Salvador, F. (coord.) (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.

