
EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE:

Consideraciones para su desarrollo

Mg. *María Peralta Lino*

RESUMEN

La formación docente revisada y valorada en su naturaleza y proyección exige a las instituciones interés y compromiso para lograr una posición intelectual mucho más nítida frente a la aspiración que representa la calidad de la intervención.

Lograda esta posición, sería posible diseñar con mayor aproximación y acierto un proceso más pertinente para los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento y los escenarios que se prevén para el futuro en el corto, mediano y largo plazo.

El contenido refiere y describe tres etapas en la formación y su correspondiente complementación a partir de un enfoque centrado en el desarrollo de las capacidades.

ABSTRACT

The teacher training process which is reviewed and valued in its nature and projection demands interest and engagement to the institutions in order to achieve an intellectual high position considering the aspiration which represents the intervention quality.

Having achieved this position, it will be possible to design a better approach and a more adequate process for the new knowledge society requirements and the forecasted scenario for a long, medium and short term future.

The contents mention and describe three stages in the training as well as its correspondent complements since a centered approach in the development of abilities.

PALABRAS CLAVE

Formación docente, proceso formativo, prospectiva formativa, sistematización y pertenencia curricular.

KEYWORDS

Teacher training, training process, training prospective, systematization and curricular period.

Es muy posible que la calidad de la experiencia profesional vivida durante cuatro décadas en el escenario de la Educación me permita expresar algunas de las reflexiones que hasta hoy, acompañan mi tarea y compromiso.

Comparto, por ello, con otros colegas que, la formación de profesionales de la educación tiene que ser prevista desde una perspectiva a largo plazo. Debe estar enunciada en una *visión o imagen objetivo*, construida sobre la base de un conocimiento situacional y de un compromiso auténtico con la propuesta estratégica para lograrla. La dinámica de cambio de los momentos actuales exige una revisión y un reanálisis de los procesos formativos que se realizan, de tal manera que pueda responderse adecuadamente a las demandas de la sociedad. *Indudablemente*, serán demandas provenientes de un mundo complejo y cambiante que representa siempre un reto y una posibilidad interesante y única de acción para formarse en y para educar en la diversidad.

En este sentido, me reafirmo en que el trayecto de la formación docente da lugar a espacios de permanente diálogo, donde las coincidencias y las discrepancias reiteran constantemente, la necesidad de contar con una estrategia educativa de naturaleza PROSPECTIVA que permita pensar en el futuro construyendo imágenes deseables y orientadoras para actuar en el presente.

Pensar en esta posibilidad indica una direccionalidad que exige respuestas a las siguientes interrogantes básicas y fundamentales: cómo debería ser la sociedad; cómo podría orientarse el desarrollo de la persona humana; cómo tendrían que ser las relaciones existentes en el futuro; cómo tendría que formarse al profesorado; cómo saber si los cambios e innovaciones que hoy se hacen servirían en el mañana; cómo construir una visión que refleje este nuevo énfasis profesional, cuál sería la misión para lograr los propósitos formativos, entre otras.

Precisamente, el buscar respuestas basadas en la reflexión sobre propuestas y alternativas, representa para los formadores el punto de inicio y el lugar estratégico donde es posible el encuentro del pasado y del presente con el futuro deseable. Ante este desafío, encontrar alternativas de nuevos trayectos formativos dependerá de la lectura e interpretación de la realidad y, aún cuando podría resultar difícil, sortear la incertidumbre que caracteriza a la sociedad actual, será imprescindible concebir el pronóstico de ese porvenir posible al que toda institución formadora aspira.

Entonces, si el reto incide en la necesidad y utilidad de hacer previsiones y de pronosticar, con todas las limitaciones que significa para la prospectiva y los proyectos de futuro, es preciso tener un horizonte, una utopía, un destino hacia el cual dirigirse y un camino por donde transitar.

Consciente de que toda propuesta es un proyecto colectivo, susceptible de ser modificado y reelaborado indefinidamente, es importante también insistir en la concepción de que la formación es la dinámica personal mediante la cual el sujeto se forma a sí mismo pero por la acción mediadora de otros agentes y elementos estratégicamente ubicados en un modelo formativo. Este modelo formativo es un camino interactivo y participativo; planificado en la

acción desde los medios más eficaces, indispensables para alcanzar el logro, considerado como el valor del cambio. Al respecto, Martha Allens (2010), talentosa investigadora argentina, define modelo de formación como un conjunto de pasos y actividades estructurados para asegurar la relación entre las actividades formativas y los planes estratégicos de la organización, *en este caso de la institución formadora que es la universidad*. Por esta razón, afirma Allens, en contextos donde se asume la misión, resulta de interés compartir con los profesionales implicados en la formación docente un contenido formativo orientado a la implementación de este proceso. Vale decir, al "andar el camino" hacia la meta.

A partir de las referencias conceptuales sobre este tema, la formación docente podría estar constituida por tres etapas formativas que configuran el trayecto del currículo. En esta ocasión se hace referencia a las etapas denominadas: acercamiento a la realidad e inicio de la sistematización de las experiencias; profundización del conocimiento y, ejecución intensiva en la práctica y en la investigación. Estas etapas estarían relacionadas con el currículo, sus asignaturas y propósitos de logro.

La primera etapa referida al acercamiento/ a realidad e inicio de la sistematización. 17 Jirí ubicarse en los primeros cuatro ciclos académicos en donde el nivel de complejidad del contenido es el más abstracto y estaría orientado a fortalecer y reinstalar las bases del desarrollo humano que requiere la formación como proceso personal. El punto de partida de la acción formadora tendría que ser la propia historia vital de la estudiante como persona valiosa en su actitud de ser desde su fe, su identidad y su relación con los demás. Esta etapa y las actividades de proyección social, debidamente sistematizadas, se constituyen en la acción de la reflexión y del contenido del currículo, orientado al desarrollo del pensamiento complejo buscando consolidar y representar el saber adquirido en la escolaridad para construir sobre aquel el nuevo conocimiento. En esta etapa, se estima que la transferencia, como influencia y funcionalidad del aprendizaje ya existente, permitiría a las estudiantes desarrollar un entendimiento más profundo de la tarea y a los formadores la apreciación del desempeño en cuanto a dominio de operaciones de pensamiento y técnicas de trabajo intelectual.

Por consiguiente, para producir el traslado positivo del aprendizaje, será necesario que las estudiantes puedan practicar bajo una variedad de condiciones que posibiliten el encuentro con las primeras experiencias, como medio y motivo, de reflexión y demandas de la nueva situación para llegar así a la construcción de un saber profesional que trascienda el tiempo y sus circunstancias. Es el momento en que este saber adquirido, debidamente organizado en el portafolio y descrito en el diario, se constituye en el inicio de la sistematización.

El término sistematización ha sido definido como el proceso mediante el cual cada educador y su institución recuperan, analizan e interpretan lo que saben de su práctica y experiencia formativa con el fin de ordenarla y ponerla en común. De este modo, será posible la utilización de sus resultados en el mejoramiento de los aprendizajes, considerando que la sistematización de la propia práctica genera nuevos conocimientos. En esta medida resulta ser un buen instrumento para mejorar la intervención.

Así, la evaluación al igual que la sistematización, representa un primer nivel de elaboración conceptual y también tiene como objeto de conocimiento la práctica directa de los sujetos que la realizan. Ambos procesos suponen realizar un ejercicio de abstracción a partir de la práctica. Sin embargo, mientras la sistematización se centra en las dinámicas procesuales, la evaluación pone énfasis en los resultados para llegar a conclusiones prácticas. Indudablemente, esta lógica de mutua realimentación se constituye en una valiosa fuente de aprendizaje y de formación a favor de la propia experiencia.

Reiterando que, en esta etapa de la formación, el contenido de las ciencias, relacionado directamente con el conocimiento formal programado en las asignaturas, busca que las estudiantes orienten la práctica de sus habilidades de observación, comprensión y reflexión en la descripción y explicación de la realidad biopsicosocial de los seres humanos, la sistematización y la evaluación representan la base para un proceso de teorización mucho más amplio y más profundo. Indudablemente, este acontecimiento subraya la idea de que, para pasar a otros niveles, es necesario relacionar el conocimiento producido a partir de las

prácticas particulares, con el conocimiento acumulado, sintetizado y estructurado en las teorías existentes.

En esta misma orientación, también la investigación, en sus modalidades básicas de búsqueda y procesamiento de información relevante, es un ejercicio que genera conocimiento científico. El rol de este conocimiento, basado en un cuerpo teórico, entendido como un conjunto de leyes fundamentales que procuran comprender y explicar los movimientos y contradicciones inherentes de la sociedad, es confrontado y enriquecido con el conocimiento obtenido en forma sistemática. Se puede añadir, que si este conocimiento se adquiere mediante formas metódicas, los resultados logrados se pueden contrastar y refrendar. Así, el conocimiento se incorpora a un sistema que cada vez, se enriquece y perfecciona.

Sin duda, para la estudiante en formación, esta primera etapa de acercamiento a la realidad tiene como base el conocimiento de sí misma y de la magnitud de sus potencialidades en relación a la profesión. Sobre esta conciencia y mediante ejercicios de análisis e interpretación de la información obtenida por la investigación, las futuras profesionales podrían construir un saber más amplio y comprensivo sobre la dimensión y trascendencia de su participación en su formación. Como ya se ha mencionado, este saber adquirido debe ser aplicado en situaciones representativas de la realidad educativa especialmente diseñadas para favorecer la reflexión y la formación como es la práctica preprofesional en su etapa inicial. Coincidiendo con estudiosos de la evaluación, ésta tendría que realizarse mediante la aplicación en situaciones distintas pero equivalentes a la del aprendizaje inicial.

La segunda etapa formativa denominada Profundización del Conocimiento está estrechamente asociada a la reflexión como puente entre el borde del conocimiento formal y práctico, obtenido mediante representaciones de la realidad, y el borde de la acción, diseñada y realizada en situaciones educativas reales y debidamente contextualizadas. Esta etapa tiene como propósito las conceptualizaciones de los principales elementos y procesos del hecho educativo pensado como agente

transformador del presente.

La experiencia reflexionada y sistematizada a partir de la comprensión de sus significados, daría lugar a la construcción de conceptos y generalizaciones enmarcados en la acción de la enseñanza y del aprendizaje. Esta etapa formativa correspondería a los siguientes cuatro ciclos académicos y, a diferencia de la primera, el nivel de complejidad se ubica en la naturaleza del contenido conceptual proveniente de la actividad en situaciones reales ya observadas y comprendidas, analizadas, interpretadas y realizadas, que permiten a las estudiantes hacerse conscientes de sus conocimientos. Asimismo, se estima que el participar directamente en las actividades motiva e implementa el reflexionar sobre lo aprendido, adquiriendo actitudes de apertura, reflexividad, tolerancia, aceptación y respeto a la diversidad. Al respecto, debe tenerse en cuenta que en la evaluación será necesario contemplar que la ruta del aprendizaje es diversa, que hay disparidad de ritmos y de posibilidades y, sobre todo, que el conocimiento se va construyendo de un modo constante y secuencial.

En este sentido, es oportuno subrayar que, durante esta etapa, será vital la formación y práctica en el dominio de las habilidades didácticas que instruyan y habiliten a las estudiantes en el diseño y desarrollo del currículo con énfasis en la dimensión intercultural desde un marco lingüístico adecuado que le permita multiplicidad de textos en multiplicidad de situaciones comunicativas, especialmente en aquellas que incluye la práctica preprofesional.

Asimismo, será de especial importancia mediar en procesos de transferencia de los saberes adquiridos en contextos simulados y previstos a otros reales y desconocidos. En este caso, la transferencia de saberes dependerá de la didáctica especializada, que debería estar incluida en esta etapa y contenida en el área curricular referida al currículo, tecnología y gestión. La práctica preprofesional en todas sus expresiones y modalidades, continuará reforzándose como el medio más efectivo de representar la realidad. Tal como se ha expresado en líneas anteriores, en esta etapa, la idea consiste en crear un espacio transicional, fuera de tiempo y lugar, en el cual las estudiantes representen el saber y el rol que

ejercerán en la profesión. Así, la sistematización de las experiencias se mantiene como medio y motivo de reflexión, construcción y transferencia del saber profesional.

La ejecución intensiva. Como tercera etapa formativa se orienta al entendimiento de las prácticas, como un periodo de indagación (investigación) sobre la enseñanza como práctica reflexiva. Comprende a la práctica profesional final y se constituye en la oportunidad de aprendizaje en relación directa con los otros. En esta etapa, las estudiantes asumen de manifiesto las actitudes y valores adquiridos significativamente que representan la vocación de servicio a los demás.

Así, y en esta misma etapa, las estudiantes aprenden a enseñar integrando el conocimiento general de las asignaturas, el dominio didáctico del contenido formativo, los principios generales de la enseñanza y del aprendizaje y, otros elementos considerados útiles y necesarios para lograr la integración, la pertinencia y la significatividad del conocimiento profesional estimado como logro. Este logro, entendido como el uso funcional del conocimiento en contextos diferentes, estaría referido al conjunto de "macrohabilidades" (Pinto) o saberes en ejecución para resolver situaciones complejas con pertinencia y eficacia. De aquí, se puede deducir que las competencias, como expresión de logro, guardan una estrecha relación con los desempeños o conocimientos en acción y la reflexión sobre los resultados (Perrenoud, 2000).

Al respecto, Edgar Morín en sus textos motiva la necesidad de crear nuevos objetos de saber a partir de los referentes que sea necesario incorporar en cada uno de ellos, buscando mayor convergencia del conocimiento relacional como actitud comprensiva de las complejidades del propio conocimiento humano.

En el proceso de formación, acompañado especialmente por la evaluación formativa, se pretende enriquecer y mejorar las actuaciones futuras de las estudiantes, formándolas en su autonomía y madurez personal. Las dimensiones formativas y formadoras, precisamente ayudarían a cada estudiante a reorientarse y a personalizar su proceso de aprendizaje, y a definir a dónde quiere

llegar, planificando las acciones para conseguirlo. Por ello, es imprescindible considerar la importancia de la revisión y modificación necesaria, en los procesos de observación y seguimiento al desempeño de las estudiantes. De este modo, se puede adecuar permanentemente el diseño de las actividades diarias orientadas a potenciar el avance hacia la formación de profesionales más competentes.

Dentro de una nueva cultura evaluadora, el profesor actúa con un criterio reflexivo a favor de la autoevaluación. Esta dinámica implica una corrección informada y comentada de las actividades puestas en práctica. En tal sentido, resulta fundamental, que la corrección tenga como base e intención la información para la formación de las futuras maestras, que es diferente a una evaluación sobre las estudiantes. Con este enfoque de la evaluación formadora, se estaría revitalizando la evaluación formativa asignándole una función medular en los procesos de **enseñanza-aprendizaje**, considerándola como una herramienta

esencial para aprender. Por lo tanto, afirma Castillo Arredondo (2010), que lo más relevante de la evaluación en la formación del profesorado, sería su carácter interactivo realizado mediante el acompañamiento, mientras desarrollan la construcción del saber profesional, garantizando la autonomía de las estudiantes ante sus propias realizaciones y probabilidades.

Finalmente y acerca de esta temática, puede decirse que la evaluación, entendida como medición y valoración de naturaleza formativa y pedagógica, tiene también la función de optimizar la formación mediante procesos de reflexión y decisiones necesarias para la mejora de lo que se evalúa. En este propósito, se debe contar con la participación de las personas implicadas en la evaluación, considerando que el valor esencial de este proceso es ser utilizado en sí mismo como instrumento dinamizador de los cambios necesarios para mejorar continuamente la calidad de la formación.

REFERENCIAS

- Braslavsky, Cecilia; Escobar, Nery Luz; Vadevellano, Rosario y otros (2001). *Perspectivas de formación docente. Serie Formación Docente y Modernización de la Educación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú -GTZ.
- Castillo Arredondo, Santiago; Cabrerizo Diago, Jesús (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. España: Pearson.
- Day, Christopher (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ferreres Pavía, Vicente; Gonzales Soto, Angel (2006). Editores. *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. España: Praxis.
- Imbernón, Francisco (1997). *La formación del profesorado*. Madrid: Paídos.
- Paguay, Leopold; Perrenoud, Philippe (Coords) (2005) . *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Dolmen.
- Pinto, Luisa. *Currículo por competencias*. Revista Tarea, NQ8. Perú.

Mg. María Peralta Lino

Magíster en Tecnología Educativa y con estudios concluidos de Doctorado en Educación. Es Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y ha sido Directora del Programa de Educación Inicial de la UNIFÉ, profesora en la Escuela de Post Grado de la Universidad de San Ignacio de Loyola, de la UPCH y de la UnivPrsidad del Pacífico; además, es capacitadora de profesores de Educación Superior en las ciudades de Lima, Trujillo, Huacho, Piura, Chimoote, Cerro de Paseo y Puno.