

CONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE EN FORMADORES DE PROFESORES

Mónica Gajardo Campos*

RESUMEN

El presente artículo problematiza sobre el proceso de desarrollo profesional del formador de profesores, en tanto constitución de su rol docente, sosteniendo que se trataría de un proceso constructivo, intencionado voluntariamente que culminaría en cambios de índole cognitivo, situación que le posibilitaría configurarse como un sujeto del conocimiento, superando el estado de sujeto del aprendizaje. La condición de sujeto del conocimiento comporta nuevos desafíos de índole académico y profesional.

Palabras clave: formador de profesores, desarrollo profesional, rol docente, sujeto del aprendizaje, sujeto del conocimiento, constructivismo

ABSTRACT

The article inquiries on the process of professional development of a teacher educator, as an aspect of the formation of its teaching role, maintaining that this would be a constructive process, voluntarily oriented which would culminate in changes of cognitive nature. This situation would make possible for him to become an active agent of building knowledge overcoming the role of being an active agent of teaching. This condition implies new challenges of academic and professional nature.

Keywords: teacher educator, professional development, teaching role, learning, building knowledge, constructivism

* Educadora de Párvulos, Magíster en Educación, Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación P.U.C. Docente de la Escuela de Educación Inicial de la UCSH, mgajardo@ucsh.cl.

Introducción

Este artículo analiza, desde una perspectiva psicopedagógica, el modo en que se llevaría a cabo la construcción del rol docente de los profesionales universitarios dedicados a la formación de profesores, sustentándose en un enfoque constructivista vigotskiano.

Se presentan antecedentes que permiten conceptualizar la problemática a nivel internacional, exponiendo una mirada al posible camino que debiera seguir un docente universitario hasta llegar a constituirse en un formador de profesores.

De acuerdo con ello, se asume el supuesto de que el profesional que ingresa a desempeñar docencia en educación superior realiza un proceso constructivo que favorece la internalización de un rol, —mediada fundamentalmente por otros, en sus mismos contextos—, de manera tal que avanza en la comprensión del sentido de la práctica docente que desarrolla.

Este proceso constructivo sería intencionado voluntariamente por el formador, de modo que se transforma en un proceso consciente y progresivo de desarrollo profesional.

Simultáneamente, se expresa que, debido a las características que asume este proceso, y a las motivaciones del formador de profesores, se producirían en él cambios de índole cognitivo, —al vivenciar el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento—, que probablemente podrían llegar a comportar un cambio conceptual. Éste posibilita la delimitación y extensión de las concepciones en distintos contextos, por lo que éste se alcanzaría cuando el docente logre aplicar sus concepciones de manera adecuada a los correspondientes contextos.

En otros términos, se sugiere que habría disposición del docente para modificar sus teorías implícitas y transformarlas en teorías con sustento científico; en este sentido, estaríamos ante la presencia de un cambio conceptual producido por “modelos cálidos”, de acuerdo con la clasificación presentada por Rodríguez (1999).

Siguiendo a esta misma autora, los modelos cálidos de cambio conceptual consideran factores lógicos y racionales del cambio, pero simultáneamente relevan los factores motivacionales, lo que significa que el formador de profesores presentaría un interés personal por comprometerse con este proceso de modificación de sus teorías implícitas.

Estos planteamientos culminan proponiendo que el formador de profesores, en tanto constructor y reconstructor de conocimiento, se definiría entonces como sujeto del conocimiento.

Surge desde aquí un desafío concerniente a su desempeño como formador, referido a la adopción del rol de investigador. Desde la caracterización descrita, se cuestiona si los formadores están contribuyendo con nuevo conocimiento a la formación de los futuros docentes, y aportando con reflexión innovadora sobre el ámbito de conocimiento propio de la tarea profesional que les corresponde desempeñar.

Conceptualizaciones iniciales a la problemática

Hace aproximadamente una década que el tópico de los formadores de profesores está siendo objeto de indagación sistemática. Éste es un asunto de gran importancia por cuanto la formación de los futuros educadores es responsabilidad de estos docentes, lo que los ubica en un plano fundamental y de relevancia, pues su labor constituye una cuestión de responsabilidad social y humana. En efecto, los antecedentes encontrados en la literatura actual señalan que es una temática que recién en los últimos años está siendo explorada, lo que comporta un gran potencial de investigación.

En tanto problemática emergente en el ámbito de la educación superior, particularmente en el de la formación inicial docente, consideramos necesaria abordarla para aproximarnos a develar la forma en que un profesional inicia y transita un camino que le posibilita configurarse paulatinamente como un formador de profesores; siendo este recorrido una senda aún poco clara.

Al desplazarnos por la vía de la incerteza, surge una primera pregunta que de forma general intenta acercarse a la trayectoria seguida por un formador de profesores, ésta se explicita de la siguiente manera: ¿Cómo construye su rol docente, durante el proceso de desarrollo profesional, un formador de profesores?

La importancia de esta interrogante reside en la relevancia del formador de profesores en el proceso de formación inicial docente, puesto que es sujeto clave en la construcción de ese rol en los futuros profesores, al configurarse él mismo como modelo de ese rol.

Sin embargo, la revisión de literatura especializada nos aproxima hacia antecedentes que aluden a que, durante la formación inicial docente, está ausente la discusión sobre el proceso de convertirse en formador de profesores, antecedentes que también señalan la inexistencia de instancias formales para llegar a serlo. Asimismo, se expone que, en muchos países, se llega a ser formador de formadores sin una preparación formal y con escaso o nulo apoyo de parte de colegas experimentados.

Datos relacionados con la misma situación son expuestos por Foster, Brekelmans, Korthagen y Wubbels (2005), quienes expresan que, respecto a la formación inicial docente, es posible que los definidores de políticas piensen que los formadores de profesores tengan un rol menor que jugar y un bajo status, también que es probable que los investigadores encuentren pocos motivos para estudiar a los formadores de profesores y que se interesen más por investigar a otros grupos que al propio, de modo que tienden a estudiar preferentemente a los profesores que a los formadores de profesores.

Aunque estos antecedentes coincidan en señalar la falta de investigaciones en esta área problemática, ya hay autores que se han empezado a preocupar de esta temática (Howey y Zimpher, 1990; Buchberger y Byrne, 1995; Korthagen, 2000; Zeichner, 2005), por considerar que el establecimiento explícito de las exigencias de calidad de los formadores de profesores contribuye a la calidad de la formación docente, entonces subyace la idea de que a mejor calidad

de los formadores de profesores habrá mejor calidad en la formación inicial de los futuros profesores.

Aun reconociendo la importancia del rol que cumplen los formadores de profesores, reiteramos la idea de que no se tiene claridad acerca de cómo llegan a convertirse en tales. En distintas publicaciones (Kortaghen, et. al 2005, Smith, 2005), se expresa que hay un supuesto común no discutido acerca de que un buen profesor de aula es también un buen formador de profesores, o que es un buen profesor porque posee algún grado académico avanzado. Pero es posible que su eficiencia se asocie más a su eficacia en alguna disciplina como profesor, que a su conocimiento, destrezas y habilidades como formador de profesores.

Rumbo (1998) señala que el docente universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización que se sustenta en tres pilares: en primer lugar, en la experiencia que ha tenido como alumno; en segundo lugar, en el modelo presentado por sus profesores y, finalmente, en la presión que ejerce la propia institución universitaria. Estas proposiciones se relacionan con lo expuesto por Rodrigo (1993,72) acerca de las teorías implícitas en el sentido de que éstas “se conciben como construcciones personales, reguladas por la pertenencia de los individuos a clases sociales y elaboradas a partir de la adquisición de materiales culturales”.

De las palabras de Rumbo, se deduce que el formador de profesores iría generando sus propias teorías sobre su rol profesional en la medida en que interacciona con otros y aprende de ellos, debido a que estas teorías se construirían a partir de aquellas creencias que se han ido formando durante los años de permanencia en el sistema escolar. En estas experiencias educativas, los formadores de profesores se habrían ido apropiando de información cognitiva y afectiva.

De igual modo, dado que estas teorías se irían formando en procesos interactivos de la vida diaria, se alejan de lo que denominamos conocimiento científico (el que requiere de otras condicionantes para aceptarlo como tal). Las teorías implícitas, entonces, influirían en las

actitudes y comportamientos del formador de profesores, moldeando la pedagogía que desarrollaría en el aula puesto que en ellas subyacen sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Estas categorías elaboradas como teorías implícitas, organizarían su sistema conceptual orientándolo hacia la comprensión del sentido de su rol de formador de profesores, permaneciendo en su estructura cognitiva indefinidamente hasta que decida involucrarse en un proceso de cambio conceptual.

Al considerar la idea de que el formador de profesores sustenta su quehacer, entre otros, en el modelo presentado por sus profesores, ciertamente él también modela el rol profesional ante los futuros educadores y en ese proceso demuestra su experticia en la(s) disciplina(s), actitudes y valores acordes a la profesión, transfiere los saberes de la profesión, y fundamentalmente contribuye a la formación personal, profesional y disciplinar de las nuevas generaciones de profesores.

Lo recién expuesto plantea una situación relacionada con el hecho de que convertirse en formador de profesores requiere abordar un complejo doble rol. Por una parte, apoyar el aprendizaje de la enseñanza de los estudiantes de pedagogía y, por otra, enseñar a modelar el rol docente mediante su propia enseñanza.

Otra situación que debe ser manejada por el formador de profesores es el conocimiento de las diferencias entre la enseñanza escolar y la enseñanza de adultos, y saber cómo poner tal saber en práctica. Es decir, estamos vislumbrando ciertas exigencias que formarían parte del rol profesional que el formador de profesores debería cumplir para desempeñarse como tal.

Por consiguiente, se puede suponer que el formador de profesores aprende a serlo más por la experiencia que ha tenido como estudiante y por su experiencia como profesor en el contexto institucional en el que trabaja, que por su formación específica en didáctica y pedagogía en docencia universitaria.

De cualquier modo, al incorporarse a una institución de educación superior, al formador de profesores se le formulan variados desafíos. Masetto (2000, 56) plantea que la docencia en educación superior exige que el profesor domine el ámbito pedagógico. Según él, éste es el aspecto en que más carencias se observan en los profesores universitarios, ya sea porque nunca tuvieron la oportunidad de entrar en contacto con esta área o bien porque la consideran superflua o innecesaria para su actividad docente.

Si bien no existe total claridad con respecto al proceso que un profesional realiza hasta convertirse en formador de profesores, sí se sabe que, en el proceso educativo que le corresponde desarrollar, debe considerar y adscribirse a enfoques teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje, que le exigen experticia en la enseñanza de la enseñanza.

Teóricos como Korthagen, Loughran y Lunenberg (2005) exponen que el enfoque constructivista, desde el que las personas construyen sus propios conocimientos sobre la base de sus experiencias, conduce a focalizarse en la cuestión acerca de cómo alguien puede ayudar a los estudiantes a desarrollar sus propios conocimientos y destrezas.

Agregan que “aprender a aprender” implica un crecimiento de la comprensión y aplicación de la “metacognición”, así como el énfasis en la “práctica reflexiva” se constituye en uno de los puntos centrales en la mayoría de los programas de formación inicial. Esto demanda a los formadores de profesores un dominio de estos enfoques, pues son ellos quienes aportan los soportes necesarios y las estructuras que los estudiantes de pedagogía deben desarrollar.

Construyéndose como formador de profesores

Desde las aproximaciones expuestas, vamos a intentar una conceptualización psicopedagógica a la comprensión de este sujeto que nos concierne y que hemos catalogado como “formador de profesores”; en esta categoría, se esperaría que este sujeto fuera construyendo voluntaria y conscientemente su desarrollo profesional

a partir de la realización de un proceso que requeriría de un involucramiento personal y profesional.

En esta intención, sería posible acceder al conocimiento en una actitud activa, de implicación total en el proceso, disposición que se vincula a la perspectiva constructivista del aprendizaje, la que rescata al sujeto cognitivo entendiéndolo como “un “constructor” activo de sus estructuras de conocimientos” (Rosas y Sebastián, 2004, 9).

Se comprende este proceso, entonces, desde este enfoque constructivista y en acuerdo con lo señalado por Baxter Magolda (2004), para quien el conocimiento es complejo y socialmente construido; el sí mismo es central en la construcción de conocimiento (también lo es de la propia identidad); y la autoridad y la experticia se forman en la construcción de conocimiento mutuo entre pares.

Al relacionar esos planteamientos con la problemática de la construcción del rol docente, durante el proceso de desarrollo profesional del formador de profesores, se observa que este sujeto requiere desplegar habilidades y formas de acceder a un tipo particular de conocimiento: el referido al aprendizaje de la enseñanza y la enseñanza de la enseñanza.

En otros términos, el formador de profesores necesita aprender a enseñar aquello que debe enseñar, lo que se relaciona con las disciplinas que imparte, y simultáneamente modelar esa manera particular de enseñar para que otros sujetos se apropien también del aprendizaje de la enseñanza de esas mismas disciplinas, es decir, debe convertirse en un modelo que sus estudiantes puedan seguir durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

La complejidad de la tarea profesional del formador de profesores es tal, que precisa de contextos (que son los mismos contextos en los que enseña) que le provean de algunos andamiajes que le posibiliten avanzar en este proceso constructivo de su rol, lo que significa que requiere de elementos de apoyo que le faciliten el conocimiento y comprensión del campo profesional en el que se inserta. Entre otros,

estos dispositivos pueden ser sus propios colegas, documentos, cursos de especialización, etc.

Dicho de otro modo, el formador de profesores iría construyendo el conocimiento relativo a su rol interactuando diariamente con sus pares; estas interrelaciones le permitirían adaptarse a ese quehacer específico y posteriormente, al consolidar el conocimiento, transformar esos contextos.

Con referencia a lo expresado por Rumbo (1998), cuando señala que el docente universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización, -en consideración a los modelos presentados por sus profesores y sus experiencias-, y lo recién expuesto, observamos cierta concordancia en cuanto a que este proceso se realiza en la interacción de una práctica diaria en la que en ese contexto social se estaría produciendo el encuentro con el conocimiento de la tarea docente que debe realizar el formador de profesores.

En relación con lo anterior, planteamos que un sujeto formador de profesores:

- a) Vive la experiencia de la educación desde la infancia. Al insertarse en el sistema escolar, durante esos años iría internalizando las prácticas pedagógicas ejercidas por sus profesores (incorpora desde fuera hacia adentro).
- b) Luego al acceder al medio profesional, aplicaría esos aprendizajes (reconstruye internamente y los vuelca hacia el exterior).
- c) Vivencia nuevamente aprendizajes sobre prácticas docentes en los contextos institucionales en los que se desempeña formando profesores (internaliza nuevas prácticas con nuevos dispositivos de apoyo que son dados desde el exterior).
- d) En sus prácticas docentes, externalizaría esos nuevos aprendizajes (extrae desde el interior hacia el exterior).
- e) Construye un proceso de desarrollo profesional en el que la apropiación del conocimiento correspondiente a ese ámbito vendría dada desde lo externo en primera instancia, sería incorporado y reconstruido internamente para ponerse en

práctica en el ejercicio de su rol, y así en ciclos sucesivos de espirales de construcción de conocimiento.

De acuerdo con lo expuesto, nos hemos aproximado conceptualmente al enfoque de la teoría socio constructivista de Vigotski. En ella se expresa que el conocimiento se produce como creación de un grupo social que participa en una interacción y praxis diaria, que le permite adaptarse y transformar el ambiente. En rigor, “el conocimiento se constituye a través de la mediación semiótica, esto es, en un principio no construye nada, sino que “es construido” por un mediador externo” (Rosas y Sebastián, 2004, 82). Por tanto, el conocimiento se reconstruye por internalización de la actividad social (procesos intersíquicos convertidos en intrapsíquicos).

Estos aportes vigotskianos contribuyen a la comprensión de la problemática en cuestión, puesto que el proceso constructivo que efectúa el formador de profesores podría contar con la colaboración de pares más experimentados que, de una u otra forma, le ayudarán a develar las inquietudes que le demandan sus tareas y a producir, en conjunto, nuevo conocimiento.

Esto porque la labor de formador se ejecuta en un contexto eminentemente social, donde la interacción con los pares es permanente y la necesidad de intercomunicación es inmanente al rol profesional, de modo tal que se iría incorporando progresivamente a una comunidad de aprendizaje en la que se compartirían significados sobre el “ser formador”.

Siendo coherentes con la teoría de Vigotski, en el sentido que este proceso de construcción del rol docente del formador de profesores ocurriría primero en interacción con otros y luego se internalizaría para transformarse en un aprendizaje personal, nos vamos a referir ahora a la construcción que acaecería en el individuo al que, para nuestros efectos, como ya ha ido quedando en evidencia, se ha conceptualizado como sujeto del conocimiento.

Es en este contexto dónde se ha estimado pertinente establecer una

distinción entre sujeto del conocimiento y sujeto del aprendizaje, según la que en palabras de Levinas (1998, 25) “al *sujeto del aprendizaje* no se le permite operar como un *sujeto del conocimiento*. Mientras que éste se vincula a su producción, a aquél se lo liga a alguna forma de reproducción”.

En este sentido, en el sujeto del aprendizaje, primaría una actitud de pasividad al considerársele (durante el proceso de enseñanza y aprendizaje) como receptor del conocimiento. Por otra parte, el sujeto del conocimiento es quien crea y produce conocimiento, elabora sus propios saberes. Sin embargo esta producción, de acuerdo a lo expresado por Levinas (1998), que sucede en el ámbito del conocimiento, rara vez ocurre en el de la educación.

Esta problemática remite al significado de la construcción del rol docente durante un proceso de desarrollo profesional, el que implicaría necesariamente un proceso de aprendizaje de las prácticas, los sentidos, los conocimientos que subyacen a ese campo profesional.

En ese ámbito, el formador de profesores comenzaría a recorrer un camino de encuentro con el conocimiento, el que iría construyendo a partir de la interrelación que establecería con los contextos en los que se inserta, reestructurando sus propios procesos cognitivos en esas interacciones, interpretando e incorporando nueva información en su estructura de conocimiento; asimismo, podría llegar a reorganizar aquellos conceptos centrales que hayan adquirido nuevos sentidos.

El sujeto que conoce, en este caso el formador de profesores, desarrollaría un proceso de construcción del sentido de ser formador, iría aprendiendo gradualmente a ser formador. Esto quiere decir que aquellas estructuras de conocimiento en las que se instalaba su concepción de “ser formador” se irían modificando, reestructurándose en la medida en que fuera viviendo el proceso de “estar siendo formador”. En otros términos, sus conocimientos respecto de su rol profesional se irían resignificando en este proceso de construcción de conocimiento.

Siguiendo a Levinas (1998), cabe decir que el sujeto del conocimiento es quien produce el saber, cuestión fundamental en un formador de profesores, que frente a esta posibilidad puede actuar como creador de nuevo conocimiento.

Considerado el formador de profesores como un sujeto del conocimiento, tendría la posibilidad de atribuirse la búsqueda de su propio camino de desarrollo profesional y de apropiación de su rol, si existiese la intención de asumirse como tal.

Esta autonomía le permitiría enfrentar este proceso a partir del propio análisis y reflexión de sus prácticas, es decir, incorporando elementos activos que se accionaran con su propio interés y le posibilitarían acceder a la comprensión de su proceso de estructuración de su rol profesional. Dicho en otros términos, en este proceso, el formador de profesores progresaría en su estructura de conocimiento debido a los aprendizajes que iría logrando en dominios específicos.

De igual modo, se está entendiendo al formador de profesores como un sujeto del conocimiento, en el sentido de un profesional que requeriría apropiarse de un rol que conlleva una multiplicidad de tareas, funciones, responsabilidades y exigencias que son parte de un contexto de profesionalización. Todas ellas implican la adquisición de nuevos conocimientos que se dan en espacios de interrelaciones apoyados por mediación semiótica.

Nuevamente en esta idea se produce el contrapunto, parafraseando a Rosas y Sebastián (2004), que imbrica aquello que deviene del exterior en la relación interpersonal con la internalización a modo intrapersonal, es decir, la reconstrucción interna de un conocimiento externo de ese nuevo conocimiento en una relación de inherencia, en la que el conocimiento externo ocurre en procesos sociales que posibilitarían al formador de profesores el aprendizaje de su rol, interactuando con pares y otros que aportarían en este proceso mediante interrelaciones de carácter comunicativo que se viabilizan a través signos.

Si el formador de profesores construye nuevos conocimientos sobre su rol, y éstos son activados por instancias de interrelación, significa que se produciría un proceso de reconstrucción de ellos. Entonces éstos necesitarían ser validados crítica y activamente a la luz de aquellas teorías que los sustenten.

Con esto, se está planteando que el formador de profesores habría desarrollado, a lo largo de su vida, teorías implícitas con respecto al rol que va a cumplir, lo que, junto a su propio proceso de formación inicial docente, le permitirían apoyarse en teorías sustentadas científicamente sobre la enseñanza y el aprendizaje, presumiblemente codialogando entre ellas.

De cualquier modo, con ambos tipos de teorías iría reestructurando sus conocimientos y avanzando en su desarrollo profesional, esto porque en él coexistirían intenciones, metas, creencias que orientarían su pensamiento, y colaborarían en dar forma a sus interpretaciones sobre las realidades educativas en las que se desempeña.

En los análisis efectuados, hemos dado cuenta del proceso que sería desarrollado por un formador de profesores en una perspectiva de construcción de conocimiento. Este proceso constructivo y reestructivo que desarrollaría un docente habría surgido de su propio interés y reflexión por querer constituirse en un formador de profesores.

Al declarar esta situación en la construcción de este rol, nos preguntamos: ¿Qué conexiones pueden establecerse entre el proceso de construcción de conocimiento sobre su rol profesional y los procesos de cambio conceptual de los formadores de profesores?

En el intento de dilucidar esta interrogante, observamos que cada vez que el formador está siendo parte de un proceso de construcción, -formal o no-, lleva consigo sus conocimientos previos, coexistiendo aquellos conocimientos científicos adquiridos en procesos sistemáticos y formalizados con sus concepciones alternativas construidas durante las interacciones con su entorno.

Respecto de estas últimas, cabe agregar que, entre sus características, se encuentra la de funcionalidad, que por su utilidad permiten al sujeto comprender y actuar en el mundo, desde ahí deriva una de sus principales características relacionada con su resistencia al cambio.

A pesar de esta resistencia, es relevante introducirse en el proceso de cambio, pues hemos estado planteando que el formador de profesores que intenciona conscientemente involucrarse en un proceso constructivo, -entre otras razones porque puede haber insatisfacción con sus concepciones existentes-, y alcanza su propósito de construcción y reconstrucción de nuevo conocimiento, habría desarrollado un proceso de cambio conceptual, el que indicaría una modificación en sus estructuras de conocimiento. Esta situación tendería a evidenciarse en el ejercicio de sus prácticas docentes.

Desde lo planteado, se ha establecido un acercamiento a la conceptualización de “modelos cálidos” del cambio conceptual, puesto que éstos, -además de los factores lógicos y racionales-, incorporan y relevan los factores motivacionales y afectivos en el proceso de cambio conceptual. Esto porque hemos expuesto que un formador de profesores debe querer participar de un proceso de construcción de su desarrollo profesional y lo intenciona de modo que hay un componente de motivación que se encuentra presente en él, que puede, además, estar influido fuertemente por el contexto en el que se desempeña.

Se está entendiendo, entonces, que aquellos formadores de profesores que conscientemente quieran asumir el conocimiento de su rol profesional como actividad crítica y creativa podrán actuar con autonomía y autorregulación para construir y reconstruir esos saberes y hacerlos propios en el despliegue de su labor formativa.

En concordancia con lo expuesto, se puede afirmar que el sujeto “formador de profesores” puede construir su rol profesional si se asume verdaderamente como sujeto del conocimiento.

Por otra parte, al formador de profesores en tanto que sujeto del conocimiento, conjuntamente con construir un proceso de desarrollo

profesional, como tal, también se le plantea el desafío de producir nuevos conocimientos de índole disciplinar y profesional para compartirlo con aquellos estudiantes a quienes está formando.

De acuerdo con lo que se está proponiendo, ¿significa también que debe constituirse en un sujeto productor de conocimiento? Desde nuestra perspectiva, esta pregunta tiene una respuesta afirmativa. Por tanto, al profundizar en lo que ello significa, nos surge una nueva interrogante que inquiere en ¿cuáles serían los desafíos que tendría que asumir el formador de profesores para que sus acciones en su proceso de desarrollo profesional incorporen también el componente investigativo que aporte nuevo conocimiento a la formación de los futuros profesores?

Se está argumentando que un formador de profesores sería un sujeto del conocimiento que construiría nuevo conocimiento sobre su rol profesional en interacción con otros, en la vivencia y reflexión de su práctica pedagógica, y que simultáneamente en ese rol se constituiría también en un investigador que podría aportar a otros nuevos conocimientos, disciplinares y/o profesionales, sobre su ámbito específico de acción.

Este es un aspecto de real importancia en la construcción del rol profesional del formador de profesores, puesto que el aporte que podría realizar en este campo se relaciona directamente con el núcleo central de su quehacer educativo. Es así, entonces, cómo el formador de profesores en tanto sujeto del conocimiento habría de desempeñarse como un investigador de sus propias prácticas pedagógicas y de las de sus pares, de modo que con esas indagaciones contribuiría a la producción de conocimiento sobre este foco de interés educativo.

En esta mirada, se aspira a que el formador de profesores modele la docencia, articulando el conocimiento de la enseñanza con la transferencia de las experiencias prácticas a un nivel teórico, involucrándose en la creación de nuevo conocimiento de naturaleza práctica y teórica, y simultáneamente implicándose en su propio

proceso de desarrollo profesional y facilitando el desarrollo profesional de los demás.

Conclusiones

En este artículo, se ha relevado el rol del formador de profesores como sujeto activo, capaz de generar y desarrollar un proceso de construcción y reconstrucción de conocimiento en contextos educativos en los que las interrelaciones permanentes entre los sujetos son instancias posibilitadoras del aprendizaje del rol docente. Estas interacciones entre sujetos que enseñan y sujetos que aprenden se constituyen en experiencias que contribuyen en la internalización de aquellos códigos y signos propios de los saberes que subyacen al ámbito de la educación superior.

Esta manera de concebir al formador de profesores, lo involucra también en un proceso de cambio conceptual, el que se produciría por implicación voluntaria, puesto que, de acuerdo con lo argumentado, habría un fuerte sentimiento de motivación que impulsaría al formador de profesores a profundizar en el análisis y reflexión de su práctica docente, y lo estimularía a la búsqueda de teorías científicas que respalden el desempeño de su rol.

Las teorías científicas reemplazarían parte de sus concepciones implícitas, siendo factible que continúen existiendo ambas; aunque es probable que sean cambiadas aquellas que le produzcan mayores insatisfacciones. Es más, no se espera que llegue a haber una modificación total, puesto que las teorías implícitas son muy resistentes al cambio. Sin embargo, se podría esperar que en esta coexistencia se produzcan relaciones entre las teorías científicas y las implícitas que dialoguen en aplicaciones multicontextuales.

Asimismo, se ha planteado que una de las situaciones desafiantes que le demanda la adscripción a un rol de mayor exigencia está relacionada con la tarea indagativa que debería desempeñar un formador de profesores, en tanto se le conceptualice como sujeto del conocimiento, puesto que este sujeto se entiende como productor de conocimiento.

Este punto se considera relevante dada la responsabilidad social de la función docente.

Debería ser intrínseco al quehacer profesional y académico el cuestionamiento permanente de las prácticas docentes y su aporte al proceso de enseñanza aprendizaje. Por tal razón, un formador de profesores debiera tener incorporadas como parte de su profesión, la reflexión y sistematización de sus prácticas de modo de ir generando a partir de ello nuevas propuestas pedagógicas.

Pero no queremos limitarnos solamente a estas prácticas indagatorias, sino que, en general, la aspiración es que este sujeto pueda participar de diferentes instancias de investigación y desde esos niveles abocarse a la construcción de aquel nuevo conocimiento.

Finalmente, se considera necesario destacar que el formador de profesores, del modo como se le ha concebido en este artículo, es un sujeto que voluntaria y conscientemente asume la construcción de un proceso de desarrollo profesional, lo que le significa hacerse cargo de todos aquellos desafíos y complejidades que ellos implican.

Referencias Bibliográficas

- Baxter Magolda, M. (2004). "Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection". En: *Educational Psychologist*, Vol 39 (1), 31-42.
- Cochran-Smith, M. (2005). "Teacher educators as researchers: multiple perspectives". En: *Teaching and Teacher Education*, Vol 21 (2), 219-225.
- Foster, B. et al. (2005). "Quality requirements for teacher educators". En: *Teaching and Teacher Education*, Vol 21 (2), 157-176.
- Korthagen, F. et al. (2005). "Special Issues, Introduction to the Theme Issue". En: *Teaching and Teacher Education*, Vol 21(2), 107-116.
- Levinas, M.L. (1998). "Conocimiento e Instrucción: reflejos, condicionamientos y diferencias". En: *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación*. (pp.19-79), Buenos Aires: Aique.
- Masetto, M. (2000). "Formación y competencia pedagógica de los docentes en la educación superior". En *Educación Superior: teoría y práctica en la docencia*

- de pregrado*, (pp.51-61). Consejo Superior de Educación. Seminario Internacional 1997, Santiago.
- Rodríguez, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2004). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a Tres Voces*. Buenos Aires: Aique.
- Rumbo, B. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional del profesorado*. Grupo Editorial Universitario.
- Smith, K. (2005). "Teacher educators expertise: what do novice teachers and teachers educators say?". En: *Teaching and Teacher Education*, Vol 21(2), 177-192.
- Vigostki, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zeichner, K. (2005). "Becoming a teacher educator: a personal perspective". En: *Teaching and Teacher Education*, Vol 21(2), 117-124.