

TRANSICIONES FORMATIVAS PARA UNA PRÁCTICA DOCENTE DEMOCRÁTICA: LA DIALÉCTICA ENTRE LOS CONTEXTOS UNIVERSITARIO Y ESCOLAR

Pilar Ezquerra Muñoz (coordinación)

Universidad de Cantabria

Javier Argos González

Universidad de Cantabria

Carolina Fernández-Salineró Miguel

Universidad Complutense de Madrid

José L. González-Geraldo

Universidad de Castilla La Mancha

Resumen. Asumimos plenamente el planteamiento de Dewey al entender que una sociedad que no solo cambia sino que además toma como referencia el ideal que tiene respecto de ese cambio, ha de poseer planteamientos educativos diferentes de aquella otra que aspire simplemente a perpetuar sus costumbres.

En el marco de la formación inicial y permanente de docentes, la disyuntiva entre las dimensiones reproductora y transformadora de la educación se constata como un elemento nuclear generador de interrogantes pedagógicos potentes, uno de los cuales sería el relativo a los diferentes marcos o escenarios en los que se desarrollan los procesos formativos de las maestras y maestros.

Dichos escenarios formativos han de ser analizados en clave contextual y no meramente topológica, sometiéndolos a una reflexión profunda desde el dinamismo, la dialéctica, la profundidad y la diversidad que los caracteriza.

Algunos retos que debemos de asumir como irrenunciables serían el de superar los reduccionismos funcionales que se ponen de manifiesto entre cada uno de esos marcos y los "territorios" de la teoría y de la práctica, así como el de conseguir tender puentes armonizados entre ellos.

En la formación inicial de los docentes, se constata que el *practicum* no es suficiente para llevar a cabo una formación imbricada en la realidad. En este sentido, se presentan distintas propuestas formativas alternativas recientes llevadas a cabo en nuestro marco universitario, así como algunas otras rutas interesantes para convertirse en docente.

Por su parte, en el ámbito de la formación permanente, se sostiene que la práctica docente debe convertirse en un lugar de reflexión para la acción y que ha de entenderse como un proceso complejo y dilatado que se despliega a lo largo de toda la carrera profesional docente, desde sus inicios o su inserción profesional en el marco del *aprendizaje situado* y de las diferentes tendencias a las que éste ha dado origen, hasta el continuo aprendizaje a lo largo de la vida y algunas de sus estrategias formativas como el *coaching*, o la *gestión del conocimiento*, teniendo siempre muy presente la importancia de los procesos evaluadores en cuanto que herramientas de mejora del desarrollo profesional docente.

Palabras clave: formación de docentes, formación inicial, formación permanente, tercer espacio, transiciones formativas

1. La formación de docentes para el desarrollo de una práctica profesional democrática

Al igual que acertadamente sostenía Dewey en su memorable *Democracia y Educación* (2001), creemos que una sociedad que no solo cambia sino que además toma como referencia el ideal que tiene respecto a tal cambio, ha de poseer planteamientos educativos diferentes de aquella otra que aspire simplemente a perpetuar sus costumbres.

La anterior afirmación pone el foco en una disyuntiva que ha sido recurrente a lo largo de la historia del pensamiento educativo: la que hace referencia a las dimensiones reproductora y transformadora de la educación.

En el marco de la formación inicial y permanente de los docentes esta disyuntiva tiene también, manifiesta o implícitamente, una presencia destacada, generando interrogantes potentes entre los que podríamos apuntar los siguientes: ¿Percibimos a los educadores como meros elementos de reproducción del estado de cosas existente, o los contemplamos como verdaderos agentes de transformación social? ¿El planteamiento formativo que sostenemos es acorde con la dimensión de la educación que defendemos o, por el contrario, se constatan en él serias fracturas entre los marcos axiológico y teleológico y las propuestas formativas que desarrolla? ¿Es posible y/o deseable desarrollar modelos de formación docente que vayan en consonancia con la definición que Dewey (2001, 74) dio de educación, al entenderla como “aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad de dirigir el curso de la experiencia subsiguiente”? ¿En qué diferentes marcos pueden desplegarse propuestas formativas que permitan llevar a cabo ese proceso de reconstrucción de la experiencia pedagógica? ¿Qué tipo de relaciones pueden instaurarse entre esos marcos y qué diferentes asunciones o presupuestos subyacen a las dinámicas relacionales que se establezcan?

Trabajar desde la dimensión transformadora de la educación, como sostienen Biesta y Miedema (2002), demandaría en primer lugar redefinir los marcos conceptuales desde los que entendemos las tareas de escuelas y docentes, redefinición que ellos sustentan en la distinción que efectúan entre instrucción y pedagogía.

Las políticas de la formación docente que determinan, entre otras cuestiones, la valoración de la docencia y de los modelos de profesionalidad, la formación inicial y

las estructuras y apoyos para favorecer el desarrollo profesional a lo largo de la carrera profesional docente, pueden tener una influencia decisiva y diferente, dependiendo de dónde se posicionen dentro del continuo que transcurre entre una profesionalidad instrumental y técnica (que comportaría la aplicación técnica de las directrices curriculares y pedagógicas de la administración) y una profesionalidad democrática que reconocería y potenciaría la autonomía reflexiva, responsable y coherente así como la rendición de cuentas (Escudero, González y Rodríguez, 2013).

2. El complejo reto de formar docentes: reflexionando sobre enfoques y escenarios del proceso

Estamos ante un tema recurrente para los teóricos de la educación. Así, observamos cómo a finales del siglo pasado la red SITE celebró un Seminario bajo el título “La profesionalización docente” y recientemente hemos podido disfrutar de un monográfico de Bordón que, coordinado por Miquel Martínez y con una destacada participación de otros miembros del área, se centra en la formación inicial de maestros (Martínez, 2016).

Como apunta Marcelo (1995), han sido diversas las denominaciones utilizadas para referirse a las orientaciones conceptuales desarrolladas en relación con la formación de los docentes (Zeichner alude al concepto de *paradigmas*, Feiman-Nemser utiliza el de *orientaciones conceptuales*, Pérez Gómez se refiere al de *perspectivas* mientras que Liston y Zeichner acuñan el de *tradiciones de formación*). Este profesor, apoyándose en estos y otros marcos conceptuales analiza cinco orientaciones formativas a las que denomina *académica*, *tecnológica*, *personalista*, *práctica* y *social-reconstruccionista*. Por su parte, Korthagen (2010), al igual que otros autores, hace referencia a diferentes *enfoques* existentes sobre la formación del profesorado: el *tradicional* que tendría como objetivo la traducción de la teoría a la práctica, el *basado en la práctica* y el *enfoque realista*, que pretende integrar teoría y práctica a partir del peculiar marco de experiencia de cada docente. Una característica fundamental de este tercer enfoque sería la de aprender de aquellas experiencias sustentadas en reflexiones sistemáticas, lo que permitiría desarrollar la capacidad del aprendizaje permanente. Para este profesor (Korthagen, 2010, 98) “la esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas”. En cierta medida, esos aspectos podrían asimilarse a los elementos conformadores de la “totalidad concreta” característica del pensamiento dialéctico (Kosik, 1967, en Salgueiro, 1998), esto es, de la peculiar forma que las personas tenemos de entender cualquier realidad, en este caso la pedagógica. Según esto, la experiencia cotidiana docente no se interpretaría y asimilaría atendiendo a todos y cada uno de los elementos que conforman una determinada realidad, sino solo a aquellos que resulten relevantes y significativos para cada persona implicada en ella.

Con independencia del enfoque de formación en el que nos ubiquemos y de los referentes teórico-ortodoxos que puedan acotar de forma más o menos precisa el concepto de *formación* que mantengamos, este se torna marcadamente polisémico y

etéreo cuando se proyecta y concreta en la práctica. Así, como afirmábamos en un anterior trabajo (Argos, 2000, 55), “las formas que tienen de entenderlo los diferentes agentes con él relacionados dependen, entre otros muchos factores, de los grandes propósitos o valores-guía que estén en la base de estos procesos, de la idea que se tenga de contexto formativo, de la concepción acerca de adquirirse el conocimiento, del tipo de contenidos formativos que se tomen como referentes primarios, o de los roles que han de jugar los diferentes implicados en los procesos formativos”.

En el marco de esa reflexión se esbozaban esquemáticamente, utilizando un símil teatral, cuatro parámetros de referencia implicados en dichos procesos, tanto en el contexto de su formación inicial como en el de la permanente. Ellos eran: la perspectiva formativa (*la dirección*), el contexto formativo (*el escenario*), el contenido de la formación (*el guión*) y las personas implicadas en la misma (*los actores y sus papeles*).

Aunque indudablemente, como sostiene Perrenoud (1998, 2001), la calidad de una formación docente viene determinada, en primer término, por la concepción que se tenga de ella, no es menos cierto que, si pretendemos llevar a cabo propuestas formativas coherentes y fundamentadas, cada uno de los anteriores parámetros han de conformar un todo interrelacionado. La concepción, el enfoque o la perspectiva formativa mantenida condiciona y determina a los restantes elementos del modelo, esto es, su contenido, las personas en ella implicadas y, también, los contextos o *escenarios* en los que se inscribe y se desarrolla que son en los que focalizaremos ahora nuestra atención.

2.1. Los escenarios formativos, algo más que un “topos”

Los marcos en los que se inscribe cualquier proceso formativo, en nuestro caso el de los maestros y maestras, se convierte en un referente de primer orden a tener en cuenta a la hora de diseñarlo y desarrollarlo. Ahora bien, esos marcos o escenarios han de ser leídos no simplemente en clave topológica sino, también y prioritariamente, en clave contextual ya que demandan un análisis complejo acorde con algunos rasgos que, a nuestro entender, lo caracterizan: su dinamismo, su dialéctica, su profundidad y su diversidad.

Atendiendo al primero de ellos, esto es, a su *carácter dinámico*, inexcusablemente deberíamos de reivindicar la necesidad de superar aquellas miradas estático-estructurales que, por desgracia, han sido hegemónicas en ciertos enfoques o tradiciones formativas de los docentes. Según éstas, los escenarios vendrían dados, estarían apriorísticamente conformados y, por tanto, el tipo de relación que el docente (en formación o en ejercicio) podría y debería de mantener con ellos sería de mera “exterioridad”. Entre algunas consecuencias perniciosas derivadas de este planteamiento podríamos apuntar los posicionamientos actitudinales de “pesimismo pedagógico”, de escepticismo y de heteronomía en el desarrollo de la tarea pedagógica.

Cualquier escenario o contexto formativo, ya sea el universitario o el escolar, ostenta un profundo carácter dinámico-evolutivo que demanda, de todos aquellos que están implicados, miradas también dinámicas y acompasadas con los flujos de los acontecimientos y experiencias que en ellos se despliegan. En la conformación de esos marcos

deberíamos de tener muy presente la metáfora del *mosaico móvil* acuñada por Toffler (1990, en Hargreaves, 1996), que vendría a demandarles la generación de organizaciones más flexibles y adaptables a las condiciones extremas de complejidad características de los tiempos de la postmodernidad.

Un segundo elemento definitorio de cualquier escenario formativo es su *carácter dialéctico* derivado, como lógica consecuencia, del dinamismo que lo caracteriza. Atender a este segundo rasgo nos reta a superar cualquier tipo de lecturas unidireccionales que se puedan llevar a cabo en el seno de sus procesos, sustituyéndolas por aquellas otras dialógicas y bidireccionales que se construyen de forma concéntrico-expansiva a partir de sucesivos estadios de estabilidad e inestabilidad cognitiva y/o emocional de los participantes en los procesos formativos.

Tomar en consideración este segundo rasgo supondría entender, tanto a actores como a escenarios, como instancias activas que sostienen concepciones y que emiten percepciones acerca de las posibilidades y limitaciones que tienen en el marco del proceso formativo. Y ello, inexcusablemente, nos debería de llevar a “escuchar” el conjunto de interrogantes, dilemas, incertidumbres y/o certezas que unos y otros emiten mediante múltiples códigos de diferente tipología y alcance (explícitos o tácitos; personales o colectivos; estructurales o funcionales; genéricos o contextuales; ideativos o verbales; racionales o emocionales; permanentes o puntuales, académicos o experienciales...).

Por su parte, el *carácter profundo* es algo intrínseco a cualquier escenario formativo, estando estrechamente vinculado con la dialéctica que, como acabamos de apuntar, ha de presidirlo. De hecho, los procesos dialécticos que se encuentran inmersos son, a la vez, los que le otorgan su dimensión profunda. Por ese motivo demandaría de las personas implicadas en él no ya de simples miradas superficiales a los acontecimientos que en los escenarios se produzcan sino de aproximaciones hermenéuticas que permitan aprehender las redes de comprensiones y de significados subyacentes; las narrativas que permiten entender, explicar y, en su caso justificar, las acciones pedagógicas que están en ellos presentes.

Cualquier escenario formativo que se precie ha de exigir a sus “lectores” emprender la sugerente y apasionante tarea de decodificar su “texto” en el contexto peculiar en el que se inscribe. Ha de hacerles estar atentos y vigilantes para tratar de superar el “mundo de la pseudocomprensión” (Kosik, 1967, en Salgueiro, 1998), que se genera por la no distinción entre el mundo de las apariencias y el de la esencia de las realidades en la que están implicados. Estas, las realidades, no son transparentes y, en muchas ocasiones las miradas epidérmicas distorsionan y desvirtúan los elementos magmáticos que se encuentran en su base y en donde se ubican las claves interpretativas para entender una determinada realidad pedagógica.

Según ello una importante meta a contemplar en los procesos formativos de los docentes será la de tratar de captar en todo momento las diferencias y las relaciones existentes entre el mundo fenoménico de las apariencias (lo observable) y la esencia que a él subyace. En definitiva, se trataría de liberar a los futuros docentes o a los que ya están en ejercicio, de los múltiples “grilletes” que, al igual que les ocurría a los prisioneros de la caverna platónica, les pueden condicionar en la tarea de efectuar un

verdadero análisis hermenéutico de las experiencias y realidades pedagógicas en las que participan.

En esta tarea de decodificación, un aspecto importante a considerar es el papel que juegan “los otros” porque, como acertadamente sostiene Gimeno (2001, 39), la experiencia personal directa necesita de la de los otros y solo podremos llevarla a cabo “cuando nos hayamos apropiado de importantes contingentes de interpretaciones realizadas por otros” para, de ese modo y progresivamente, ir desarrollando nuestros peculiares marcos de comprensión de los escenarios educativos.

Por último, el cuarto rasgo que apuntábamos en cuanto que caracterizador de todo escenario formativo era el de su *diversidad*. Cuando nos referimos a él estaríamos considerando no solo los múltiples y variados marcos formativos que pueden ejercer como tales sino, también, la potencial variedad de escenarios que se podrían generar dentro de un mismo marco. Como apuntábamos en el título del epígrafe los escenarios formativos son algo más que un “topos”. Un mismo marco pedagógico, en virtud de su dinamismo y su dialéctica, puede generar escenarios diversos y peculiares en función no solo de sus características estático-estructurales sino, fundamentalmente debido a las dinámicas interpersonales que allí se instauren (pleitesías que se rindan, jerarquías que se establezcan, roles que se encarnen, actitudes que se visibilicen...).

Según esto, los dos macro-escenarios que a priori podríamos contemplar en el marco de los procesos formativos de los futuros docentes, el universitario y el escolar, se podrían desdoblar en otros muchos, como consecuencia tanto de los diferentes tipos de relaciones que pudieran establecerse entre ellos como, también, de las peculiares configuraciones que se podrían generar dentro de cualquiera de los dos, en función de las finalidades que se persigan, de los contenidos que se aborden, del contexto temporal en el que se inscriba la actividad...

2.2. El peligro de los reduccionismos funcionales de los escenarios formativos universitario y escolar

Tradicionalmente, en el marco de los procesos formativos de los futuros docentes se ha incurrido, a nuestro entender, en el grave error de vincular de forma restrictiva y reduccionista determinados escenarios formativos (el universitario y el escolar) con territorios específicos de aprendizaje (el de la teoría y el de la práctica). En concreto, se ha tendido a *isomorfizar*, manifiesta o implícitamente, el escenario universitario con la provisión de aquel acervo teórico, tanto epistemológico como pedagógico, al entenderlo como el sustrato necesario para poder llevar a cabo una tarea educativa de calidad, mientras que el escenario escolar ha sido empequeñecido hasta el extremo de concebirlo tan solo como aquel “receptáculo contextual” en el que podría activarse y aplicarse el conocimiento teórico previamente adquirido.

Cuando, ya sea en el ámbito de la formación inicial o en ejercicio del profesorado, se efectúa un análisis dicotómico como este, se está impidiendo que los docentes puedan llevar a cabo un verdadero proceso de desarrollo profesional, al abordarse desde planteamientos amalgamáticos y fraccionadores y no desde aquellos otros de carácter más molar e integrador.

Desde las anteriores constataciones nos deberíamos de plantear cuál es el verdadero territorio de la práctica y cuál el de la teoría. O, dicho de otro modo, tendríamos que cuestionarnos si en el marco de la formación de docentes, los territorios de “la teoría” y de “la práctica” se han de desplegar, respectivamente, en los escenarios universitario y escolar o si, por el contrario, podría y/o debería de producirse entre ambos una especie de “mestizaje” que propiciara la generación de “productos formativos” consistentes y de calidad.

Concomitantemente con esa realidad dicotomizada, suele evidenciarse también una cierta jerarquización o asimetría entre el reduccionismo de pares apuntado. Se trataría, en cierta medida, de “asimetrías acompasadas” o armonizadas que, asumidas como obvias por ciertas tradiciones pedagógicas, se sustentan en miradas escasamente rigurosas, superficiales y/o ingenuas.

Desde dicho planteamiento, esos pares asimétricos (universidad-escuela y teoría-práctica), al concebirse como estables, herméticos, clausurados y ciertos, no poseen apenas márgenes de libertad para reconfigurarse internamente y para, de ese modo, poder propiciar una adecuada formación docente. Así, esta seguirá conformada desde fracturas manifiestas de escenarios y territorios o, en el mejor de los casos, desde interacciones meramente formales y superficiales entre ellos.

Sería preciso concienciarnos de la necesidad de ensancharlos y reformularlos en clave profunda y de sentido, observando las aportaciones que pueden efectuar todos y cada uno de los elementos que los conforman en el marco del proceso de construcción del desarrollo profesional de los docentes.

2.3. *Tendiendo puentes..., transitando entre “territorios” y “escenarios” formativos*

En el marco de la interesante reflexión que efectúa Nóvoa (2009) en relación con el aprendizaje y el desarrollo profesional docente, el profesor portugués aboga por “incorporar la formación dentro de la profesión de profesor”, pretendiendo con esta medida subrayar la necesidad de que los docentes desempeñen un papel predominante en la formación de sus compañeros. Ahora bien, como atinadamente sostiene, no se producirá ningún cambio significativo en este sentido si la comunidad de los formadores de profesores y la de los docentes no se vuelven más permeables y entrelazadas.

Para él, no tendría demasiado sentido producir ingentes trabajos acerca del *practicum* y acerca de los profesores reflexivos si no otorgamos una mayor presencia de la profesión docente en el marco de la formación. Sostiene que nuestras propuestas teóricas solo tendrán sentido si se construyen dentro de la profesión y a partir de una reflexión sobre su propia práctica porque, “mientras sean solamente exigencias del exterior, los cambios que tendrán lugar en el interior del campo profesional docente serán muy pobres” (Novoa, 2009, 53).

Pero, a nuestro entender, esa permeabilidad e interrelación entre escenarios y territorios a la que apela Nóvoa difícilmente podría hacerse realidad si no considerásemos la importancia que en la formación docente ha de jugar una potente herramienta como es la de la coherencia, en cuanto que contribuye a que dicha formación sea más consistente y valiosa.

Así, Perrenoud (2010, 108) señala la importancia de atender tanto a la coherencia que manifieste un plan de formación de docentes, como a las contradicciones que puedan producirse entre dicho plan y su realización. Pero, como sostiene el profesor suizo, no todos los actores que en el marco de un proceso formativo persiguen la coherencia la entienden del mismo modo ni para todos ellos comportaría el mismo alcance. Para él, “solo están totalmente satisfechos los actores que logran imponer de manera permanente su propia visión de la coherencia del sistema”. Por su parte, aquellos otros que se conforman con una “coherencia local”, esto es, con aquella propia del microsistema en el que ellos tienen influencia (una asignatura, un procedimiento de análisis de prácticas...), al no preocuparse por la coherencia del conjunto se ubicarían en “islotos de coherencia”. De poco o nada nos serviría construir concepciones coherentes tomadas por separado porque, cuando estas son irreconciliables, lo que se genera no es otra cosa más que incoherencia.

Desde las anteriores consideraciones, entendemos que en el proceso de la formación de docentes es necesario plantearse como reto pedagógico la superación de las coherencias locales establecidas en sus diferentes territorios y escenarios formativos para, de ese modo, tratar de alcanzar la coherencia sistémica en sus planteamientos y propuestas.

Así, más allá de generar coherencias, por otra parte muy deseables, intra-escenarios (universitario y escolar) e intra-territorios (el de la teoría y el de la práctica), tendríamos que abogar también por construir una coherencia global del modelo formativo que, aun siendo perennemente inestable debido a su carácter dinámico-reticular y “homeostático”, es la que otorga consistencia al conjunto de elementos que lo conforman.

Como sostiene Zeichner (2010a, 83), habría que tratar de superar el modelo tradicional de relaciones entre la escuela y la universidad en la formación inicial y permanente del profesorado, ya que en ese modelo “existe una gran desconexión entre el *curriculum* del programa de formación del profesor en la universidad y el trabajo de los profesores en el centro docente”. Ello supondría cambiar el centro de gravedad de los programas formativos y propiciar conexiones más sólidas y menos jerárquicas entre universidades, escuelas y comunidades, aspecto sobre el que en breve profundizaremos siguiendo las ideas de este mismo autor. Con otras palabras, habría que tratar de solventar el “divorcio” existente entre la escuela y la universidad en el proceso de formación de docentes (Pérez Gómez, 2010), ese problema “de la enorme distancia existente entre la universidad y la escuela” (Álvarez, 2013, 28) porque, lo que parece meridianamente claro es que “la esencia de la formación del profesor se fundamenta en la colaboración entre escuela y universidad” (Koppich, 2000, 42) y, sin duda, como sostiene Terigi (2012, 129), en este caso refiriéndose a la formación de los docentes en ejercicio, “necesitamos encontrar modos de suturar las brechas que existen entre los diversos ámbitos institucionales que procuran abordar los problemas de la práctica educativa, para mejorar la formación de quienes están trabajando en el sistema escolar”.

Si verdaderamente pretendemos generar procesos formativos fundamentados y sólidos, desde los escenarios universitario y escolar deberíamos de posibilitar situaciones que permitieran desarrollar dos procesos fundamentales en la formación de

docentes: el de la “teorización de la práctica” y el de la “experimentación de la teoría” (Pérez Gómez, Soto y Serván, 2015). A partir de dichos procesos, se debería de producir en los docentes el tránsito entre las Gestalt intuitivas que sostienen y las Gestalt informadas que deberían tratar de alcanzar (Kortaghen, Loughran y Rusell, 2006), en el marco del enfoque realista al que anteriormente hicimos referencia (Korthegen et al., 2001).

Tendríamos que superar aquella visión propia de la tradición positivista que identifica y asimila la práctica a la realidad escolar y que ignora el papel que desempeñan la subjetividad y los marcos interpretativos de las personas en la definición de “lo real” (Davini, 1995) y ubicarnos en la corriente denominada “aprendizaje experiencial” (Mezirow et al., 2000) que sostiene que nuestros universos de significado se construyen y reconstruyen permanentemente, fruto del contraste con la realidad y con las demás personas implicadas en ésta.

A la hora de reflexionar sobre las relaciones entre escenarios y territorios formativos siempre deberíamos de tener muy presente el papel que en ellos puede jugar la experiencia. Como atinadamente sostenía Dewey (1998, 13) “la creencia de que toda educación genuina se produce por medio de la experiencia no significa que todas las experiencias sean genuinas o igualmente educativas”.

Sea cual fuere el escenario en el que se despliegue un proceso formativo, hemos de tener muy claro, como sostenía el profesor americano, que “el origen del pensamiento se encuentra en una perplejidad, una confusión, una duda. El pensamiento no es una cuestión de combustión espontánea; no se produce solo sobre “principios generales”. Algo debe provocarlo y evocarlo” (Dewey, 1989, 30). El pensamiento, para él, surge de una situación directamente vivida. Por ello, entendemos que los contextos universitarios y escolares han de propiciar propuestas formativas que provoquen ese pensamiento reflexivo docente que, en definitiva, es el que permite transformar situaciones de oscuridad, duda o conflicto en otras más claras y coherentes. Porque, con independencia del estadio en el que se encuentre un docente (ya sea en su periodo de formación inicial, ya en cualquiera de las fases de su ejercicio profesional), creemos que desde ambos escenarios se pueden propiciar contextos de acercamiento y de vinculación estrecha entre los dos territorios de aprendizaje: el de la teoría y el de la práctica.

Un reto inexcusable que deberíamos de acometer sería el de favorecer transiciones formativas armonizadas entre los diferentes escenarios para propiciar, de ese modo, propuestas más integradoras y consistentes; propuestas que permitan llevar a cabo una formación inicial y permanente de los docentes desde un marco coherente y global generador de prácticas pedagógicas más fundamentadas, comprometidas y democráticas.

3. Entre el cielo y la tierra: la cultura política

A la siempre vigente y mejorable relación entre teoría y práctica, históricamente revisada por el propio Dewey (2001), hemos de añadir un ingrediente que nos puede ayudar a entender por qué ambos mundos no acaban de encajar tanto como nos gustaría. Siguiendo al compañero Agustín Escolano (2000), dentro del constructo *cultura*

escolar podemos identificar tres subculturas claramente interrelacionadas: la empírica, la científica y la política.

Así, tras las dos primeras, ampliamente ya compartidas en los párrafos anteriores, encontramos una esfera que pone de relieve las normas y sistemas regulados por gestores y legisladores. Un ámbito que recuerda el decisivo poder que marcan las leyes educativas; si no en cuanto a profundización real en la práctica, pues raras veces consiguen algo más que arañar dichas culturas escolares (Viñao, 2001), sí en cuanto a posibilidades y aspiraciones, pues toda ley, máxime las educativas, representan el deseo y las aspiraciones de cualquier sociedad.

Por ello no podemos continuar hablando del cielo y de la tierra (teoría y práctica) sin mencionar a los demiurgos que, con mayor o menor éxito, concretan las normas que rigen a la segunda y condicionan a la primera, por no invertir los términos y desviar innecesariamente el debate. Siendo más precisos, obviaremos las personalidades y nos centraremos en las evidencias, en las leyes y principios que subyacen, a día de hoy, tanto en la universidad como en la escuela. De esta forma, a través de una exposición tan breve como necesaria, podremos entender y debatir mejor sobre los primeros contactos que los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria, ávidos estudiantes pero también neófitos profesionales, tienen con -y a veces contra- el mundo real de las escuelas.

Si empezamos por el ámbito universitario es hartamente sabido cómo la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, en su título XIII, asume como propio los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), derivado del Proceso de Bolonia iniciado en 1999 y cuyos cinco sentidos, todavía vigentes, son: 1) armonización, 2) transparencia, 3) movilidad, 4) uso del sistema de créditos europeo (ECTS) y 5) mejora de la competitividad con respecto a otros sistemas de educación superior (González-Geraldo, Trevitt y Carter, 2011). Todo ello sin desglosar los diferentes cambios docentes centrados en competencias, verdadero epicentro que nos promete la salvación de un mero EEES *lampedusiano*, donde todo cambia con el objetivo de permanecer igual (González-Geraldo et al., 2010).

Paralelamente, entre la LOE (2006) y la LOMCE (2013), observamos una serie de articulaciones legislativas que impulsan una reforma del sistema de formación de los docentes acorde con el marco europeo anteriormente comentado. Así, la simplificación de la multiplicidad de diplomaturas que existían en los Grados de Educación Infantil y Primaria es una clara concreción de varios de los sentidos ya expuestos. Transformación que no solamente responde a criterios europeos, sino también a otras iniciativas y resultados propios, como el Libro Blanco del Magisterio (ANECA, 2005). Todo ello queda dispuesto en el RD 1393/2007, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, las posteriores Resoluciones del 17 de diciembre de ese mismo año, en las que se establecen las condiciones de educación de los planes de estudio de los mencionados Grados o las Órdenes del 27 de ese mismo mes y año en las que se establecen los requisitos para la verificación de esos títulos universitarios. Será gracias a ellos, así como a las distintas disposiciones europeas, que el periodo de prácticas externas, junto con el Trabajo Fin de Grado, sea entendido como uno de los pilares de ese aprendizaje basado en competencias. Todo, como veremos, con sus pros y sus contras.

Tanto en la LOE como en la LOMCE el ideario pedagógico gira en torno a la adquisición de competencias básicas. Obviamente, unas y otras, las universitarias y las escolares, distan en cuanto a precisión y rango pero no en cuanto a la transición que supone el paso de la mera acumulación de conocimientos a un aprendizaje más realista. Basten estas someras líneas para apuntar la coherencia que existe entre unas directrices y otras a la hora de querer tocar suelo firme, no sin antes mencionar también, pues escribimos dentro de un contexto donde el concepto de democracia juega un papel esencial, el hecho de que, para algunos, esta última reforma es una ley profundamente antidemocrática (Subirats, 2014).

4. El *practicum* no es suficiente

Sabiendo que la LOMCE nada contrario dice al respecto, detectamos un significativo paso hacia una formación docente imbricada con la realidad pero en muchos casos también limitada, irónicamente, al discurso teórico en el que se basan los periodos de prácticas de los Grados de Infantil y Primaria.

Prestando atención al *practicum*, de los 25 países estudiados se extraía que más de la mitad de ellos optaban por un sistema de prácticas con una duración comprendida entre seis meses y más de un año, señalando a continuación:

“Este análisis supone hacer una propuesta que tenga en cuenta un proceso y modelo de formación del profesorado basado en la escuela, en la realidad profesional (school-based teacher education) con la finalidad de ajustar la teoría y la práctica” (ANECA, 2005, 36).

Por este motivo no debe extrañarnos que una de las principales conclusiones alcanzadas, con claras repercusiones en los actuales títulos, fuera potenciar la funcionalidad y la practicidad de las titulaciones, así como la duración y el planteamiento del periodo de prácticas externas. Una década después de este informe, y tras analizar la oferta de los 65 Grados de Primaria disponibles en la página de la ANECA, observamos cómo los 42 ECTS de *practicum* sugeridos por el Libro Blanco han sido respetados por la gran mayoría de las universidades que, con una media de 43 y una moda de 44 ECTS, parecen haber alcanzado lo esperado. Mención especial merecen, entre otras, universidades como las de Cantabria y Castilla-La Mancha (48 ECTS), la Universidad Isabel I (36 ECTS) o la Universidad de Valencia (45 ECTS), cuyas especificidades no comentamos por no divagar en exceso.

No obstante, el incremento de la duración no garantiza una mejora en el *planteamiento* del periodo de prácticas, en teoría nunca limitado al *practicum*. Bastantes universidades han optado por incluir las prácticas en la mayoría de cursos, a excepción de primero, muy probablemente por tener ese carácter básico y compatible entre grados de la misma rama, pero lo cierto es que todavía quedan demasiadas que relegan este importante periodo a los dos últimos años y, entre ellos, dejando la mayor parte del peso para el final. Es evidente que el contacto con la realidad de las aulas parece ser un coto de caza exclusivo de estos créditos de *practicum* incluso cuando, volvemos a recordar que desde hace más de una década, los nuevos Grados podrían haber sido

lo que hoy no son. Con el fin de consolidar una formación inicial de calidad ya se avisaba que “El enfoque de las asignaturas debería ganar en realismo, acercándolo a las realidades prácticas a las que se refieren (casos, experiencias...) [...] más prácticas en las asignaturas, más *practicum* y más funcionalidad en los contenidos que se enseñan” (ANECA, 2005, 70).

Hoy, con un nuevo Libro Blanco de la profesión docente recientemente publicado (Marina, Pellicer y Manso, 2015, 13 y 35), el escenario sigue siendo similar, quizá demasiado, evidenciando así el poco trecho recorrido y el largo camino todavía por descubrir. Las competencias siguen como pieza clave del rompecabezas, no solo a la hora de aprender, sino también a la de enseñar: “Si la escuela va a tener cada vez más responsabilidades que asumir y, también, más posibilidades que aprovechar, es lógico que las competencias profesionales de los docentes tengan que ser cada vez más amplias, profundas y, sin duda, diferentes”. Competencias que, de nuevo, deben surgir de las necesidades reales: “La profesión docente no universitaria está en construcción y debe ser pensada desde su propia práctica [...] El sistema educativo español -como el de las demás naciones de la UE- se basa en un sistema de “competencias básicas”, que para ser enseñadas exigen ya un modelo diferente de profesor”. De ahí la necesidad de seguir avanzando en esa incompleta reforma (Tiana, 2013) sobre la que se basa el actual sistema de formación inicial del profesorado y, en especial, esos periodos de prácticas (externas: yendo al centro, o internas: trayéndolo a la universidad) que no han de limitarse al *practicum* como asignatura/s. Todo ello dejando de lado, pero no ignorando, la gran importancia que una mejora de la selección de los candidatos a estudiantes sin duda conlleva. Finlandia, como heraldo de buenas prácticas, es un claro ejemplo donde los expedientes más brillantes no bastan. Exámenes y entrevistas adicionales sirven para entender por qué solamente uno de cada diez candidatos termina estudiando, sin ningún coste de matrícula por su parte, para ser maestro en este país.

Profundizando algo más en esta dimensión europea, y destacando la importancia de las prácticas durante la formación inicial, seguimos los datos proporcionados por Rebolledo (2015), quien contrasta las principales características de los modelos de Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. En este sentido, es ciertamente significativo cómo al hablar de la formación práctica ésta queda, automáticamente, reducida tácitamente al periodo de prácticas externas, debatiendo directamente la existencia o no de programas de inducción así como de la duración –que no del planteamiento– del periodo práctico. Así, al hablar de la practicidad de un aprendizaje basado en competencias todo parece reducirse a la pregunta: ¿cuánto tiempo dispone el *practicum*? De ahí que a pocos extrañe que:

“En otros países, como en España, este periodo se encuentra reconocido dentro de la propia formación inicial [modelo simultáneo], como una materia más a cursar en el plan de estudios. La formación práctica forma parte de la titulación y, generalmente, se realiza durante los últimos cursos” (Rebolledo, 2015, 141).

Sin embargo, al entrar en detalle de aquellos países que brillan por sus buenos resultados observamos cómo, por seguir con el caso de Finlandia, esas 5-6 semanas de prácticas al año están claramente diseñadas como eje del currículo finlandés, integran-

do teoría y práctica a través de la investigación y llevando a los futuros maestros desde un espectro meramente observacional (aprender de los expertos) a otro experimental (enseñar bajo supervisión) y finalmente autónomo (enseñanza independiente). Todo ello, al igual que en España, apoyado por seminarios universitarios de profundización teórica y enfatizando la calidad de los centros donde aprenden los estudiantes (Field Schools, en su mayoría) y los profesionales que allí les acompañan (Sahlberg, 2010).

Pese a tener más prácticas externas, algo ciertamente matizable, y con un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en competencias que no acaban de aterrizar en las asignaturas, todo queda en manos de algunos comprometidos profesores que, en ocasiones incluso poniendo en peligro su futuro profesional, hacen de sus asignaturas verdaderos laboratorios donde no todo queda reducido a sombras en la caverna universitaria. Tener más prácticas, un *practicum* más largo, no nos garantiza un mejor aprendizaje basado en competencias. La complicidad de todos los profesores, la democratización de la responsabilidad de acercar la realidad a nuestras aulas, es una tarea tan imprescindible como ausente. Tal y como se dice en el vigente libro Blanco, y extrapolando sus palabras tanto a docentes de Educación Infantil y Primaria como de las Facultades de Educación:

“Hay, sin duda, grandes maestros y profesores, pero todos autodidactas. Estudios como TEDS-M y TALIS acusan la falta de formación práctica, a pesar de que el *practicum* figura en la regulación de todas las vías posibles de acceso a la profesión” (Marina, Pellicer y Manso, 2015, 40).

Pese a todo, precisamente son esos grandes maestros y profesores los que nos animan a creer que no todo lo que cae fuera del *practicum* es vana teoría. Excepciones, todo hay que decirlo, nada fáciles de encontrar. Bien porque quizá son experiencias puntuales que rara vez tienen peso para poder ser publicadas con entidad propia, o bien porque es posible que quienes las realizan busquen otro tipo de impacto, lo cierto es que la literatura que versa sobre estas actividades prácticas, más allá del *practicum*, no son precisamente abundantes. Ejemplificaremos con cuatro de las más recientes, todas ellas con la universidad como foco de difusión.

En la primera, las profesoras Masgrau y Falgàs (2013, 19) comparten una reflexión sobre la acción didáctica de las maestras en formación, de Educación Infantil y Primaria, en sus periodos de prácticas. Paralelamente, y como si de un curioso apéndice se tratara, incluyen datos obtenidos en uno de los módulos del Grado de Infantil, de manera puntual. En este caso, a través de grabaciones posteriormente analizadas en clase, la experiencia no quedó reducida al *practicum*, admitiendo, como si de un pequeño pecado se tratara, que: “[...] las ochenta y cuatro participantes en el módulo Aprendizaje de la Lengua y la Lectoescritura constituyeron un quinto grupo de análisis muy distinto pero también muy interesante”. Siendo más precisos, la actividad consistía en la preparación de la narración de un cuento, su puesta en práctica en una escuela colaboradora, su grabación y finalmente su análisis de vuelta a las aulas universitarias.

La segunda corresponde a una investigación cuya muestra procede de la asignatura *Practicum I*, de la Universidad de Santiago de Compostela, y cuyo objetivo consiste en contrastar la visión que de la profesión docente tienen los maestros en formación con

la de los tutores del centro escolar y, al mismo tiempo, servir como puesta en escena de lo aprendido, a través de lo que denominan *clases interactivas*, en la asignatura *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* (Rosales, 2014, 29). El aspecto positivo de esta experiencia radica en la coordinación entre el *practicum* y otra asignatura al aceptar que “nuestros programas siguen siendo por lo general excesivamente intelectualizados, carentes de la necesaria actividad reflexiva y contextualizadora que permitiera una adquisición más constructiva y significativa de conocimientos”. Por el contrario, parece que toda puesta de largo de los aspectos teóricos ha de esperar, necesariamente, a dichos periodos de prácticas externas. Algo que, en verdad, sabemos que no es cierto desde hace bastante tiempo:

“La investigación ha comprobado claramente que las experiencias de práctica son ocasiones importantes para el aprendizaje de los futuros maestros/as más que un simple periodo de tiempo para demostrar que saben aplicar cosas previamente aprendidas” (Zeichner, 1996, 129).

La tercera establece un convenio de colaboración entre una escuela cercana a la Facultad y los estudiantes de ambos centros. Creando una fuerte sinergia entre 23 profesores y casi una veintena de asignaturas, tanto de Educación Infantil como de Primaria, consigue realizar periódicos intercambios entre los estudiantes de ambos centros para crear espacios interprofesionales que mejoren la adquisición de competencias. En este caso estamos ante un proyecto de centro aprobado en convocatoria abierta por la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). No se trata de una experiencia aislada, sino de una planificada estrategia que ha permitido, además de servir de referente para realizar ciertos ajustes en el *practicum*, elaborar desde la universidad diseños que posteriormente fueron utilizados en el centro (Del Rincón et al., 2015). El problema de este ejemplo radica en que, al menos hasta el momento, solamente se ha difundido en unas jornadas de la propia universidad, en forma de póster, y corre el peligro de que, habiendo alcanzado los principales objetivos propuestos, no llegue a traducirse como artículo especializado por los canales habituales.

Por último, y de manera complementaria a lo que acabamos de ver, en la UCLM también encontramos experiencias concretas que derivan de la pasión de profesores con nombres y apellidos, en ocasiones actuando como si de francotiradores solitarios se tratara. También retomando la idea de las antiguas anejas, y dentro de la asignatura *Didáctica de la Geometría*, su profesor consiguió la complicidad de una escuela donde poder asistir, solo y/o con algunos estudiantes de la Facultad, para poner en práctica lo trabajado en clase y, tras grabarlo, llevarlo al aula universitaria para su estudio y reflexión (Ramís y González-Geraldo, 2016). Todo ello, a excepción de las reflexiones de clase, como tareas adicionales a lo que establece la Guía Docente. Así, una asignatura anual de 9 créditos ECTS, como la que nos ocupa, incrementa su carga docente –oficiosamente– en 2,4 ECTS extra. Tiempo de esfuerzo *solamente* traducido en una mejora del aprendizaje de los futuros maestros y en ciertos beneficios que obtiene la escuela: colaboración altruista de profesionales altamente cualificados, evaluación de las propias prácticas del centro, ampliación del capital social del centro, etc.

Con estas muestras, y las que quedan en el tintero, a la hora de buscar razones sobre el lento acercamiento entre teoría y práctica docente debemos reflexionar no solo sobre las competencias que adquieren los estudiantes de Educación Infantil y Primaria, ni tampoco quedarnos en las que tienen sus docentes, sino subir un escalón más y preguntarnos *por qué* deberían estos últimos, ávidos conocedores de su profesión, dedicar su tiempo y su esfuerzo en tareas raramente reconocidas o valoradas externamente. Asociados aparte, hasta cierto punto y nunca como única explicación, la separación entre teoría y práctica que sufren nuestras facultades y escuelas no es sino otro ejemplo más de la separación entre investigación y docencia que padece nuestro sistema universitario. Un estrecho vínculo que tuvo en Bolonia una buena oportunidad para reforzarse (González-Geraldo et al., 2010) pero que, a día de hoy, todavía está en obras.

En este mismo sentido, no debería extrañarnos que en un futuro cercano muchas sociedades dejaran de confiar en los maestros educados en el marco superior y comenzaran a explorar otras vías donde el experto, en lugar de haber pasado tanto tiempo entre las aulas universitarias, esté más acostumbrado a los problemas cotidianos. Quizá no sea hoy, ni mañana, pero si seguimos aferrándonos a un sistema todavía demasiado enciclopédico, llegará un momento en el que la sociedad deje de esperarnos. Si no todos los países pueden alcanzar la tan deseada calidad finlandesa, bastión de la formación universitaria de maestros y maestras, quizá sea el momento de explorar caminos alternativos y aprender de otros países.

5. Los senderos del magisterio

Aunque recientes datos de Eurydice nos indican que las rutas alternativas para convertirse en profesor no están muy extendidas en los países europeos (EURYDICE, 2013, 33-35), y que parecen surgir para resolver necesidades de manera puntual (Prats, 2016), lo cierto es que existen otros con larga tradición al respecto (Países Bajos y Reino Unido, por ejemplo). Pensando en una mayor apertura democrática de la profesión no es baladí detenernos, aunque sea brevemente, en explorar las opciones que nos ofrecen y comprobar la relación que existe entre teoría y práctica desde esos prismas. Nos centraremos, por motivos de espacio, únicamente en Reino Unido.

En el informe gubernamental realizado por Nerys Roberts y David Foster (2015) encontramos un interesante apartado titulado *Teacher training pathways* en el que, además de las ya conocidas vías universitarias para acceder a la profesión docente, se mencionan hasta cinco posibilidades alternativas adicionales: 1) School Direct, 2) School-centred Initial Teacher Training (SCITT), 3) Teach First, 4) Troops to Teachers, y 5) Researchers in schools.

Sin entrar en mayor detalle, las tres primeras basan su metodología en un aprendizaje real (learning on the job) donde todo pivota en la práctica y las necesidades de las escuelas (school-centred). El aprendizaje tiene como objetivo cubrir una plaza vacante pensada de antemano que ha sido diseñada por la escuela, o escuelas, en colaboración con las universidades. Los aspirantes a Teach First, de origen asistencial para escuelas desfavorecidas, reciben una enseñanza intensiva de seis semanas para entrar directamente a la práctica y, significativamente, uno de los requisitos es demos-

trar competencias como la resiliencia, humildad, respeto y empatía (Roberts y Foster, 2015, 14). Troops to teachers, que puede crear sinergias junto con Teach First, busca el reciclaje de exmilitares para que puedan encontrar en la enseñanza una redirección profesional y Researchers in Schools está dirigido a investigadores que hayan finalizado su doctorado y quieran estar dos años (paga incluida) investigando en la escuela.

En España, como en la mayoría de países europeos, esta tradición parece ir contracorriente a la mejora de la calidad de la formación -universitaria- del profesorado. No obstante, su carácter flexible, abierto a la comunidad y centrado en la adquisición de competencias desde el primer momento, no debería sernos tan antipático. Quizá el futuro de una formación inicial más democrática y práctica, previa a cualquier tipo de proceso de inducción –véase MIR educativo (López-Rupérez, 2015) o el escatológico acrónimo derivado de la idea de Docentes En Prácticas (Marina, Pellicer y Manso, 2015)– resida en la necesidad de dejar de lado el espacio teórico... pero también el práctico, encontrando así un nuevo espacio intermedio, híbrido, anteriormente sugerido como “mestizo” donde el resultado no sea más de lo uno, ni de lo otro, sino algo distinto.

6. Encuentros en la tercera fase: el tercer espacio como posible respuesta

El perenne problema de la desconexión entre teoría y práctica no entiende de fronteras. Intuida la perspectiva europea pasamos a tierras americanas para explorar las posibilidades que, como transiciones previas a la finalización de los estudios, nos ofrece la teoría del *tercer espacio*.

Esta idea procede de las reflexiones de Homi K. Bhabha (2012), quien rechaza las maniqueas concepciones de los espacios binarios del conocimiento. Así, ante los dos extremos que nos ocupan, teoría y práctica, encontramos un punto intermedio, un *tercer espacio*, donde el individuo construye y da sentido al mundo. Un reposicionamiento epistemológico a la hora de formar a los docentes que, de hecho, ya ha sido planteado para no solo crear las condiciones propicias que nos ayudarían a incluir las representaciones prácticas de maestros y maestras dentro de las asignaturas, sino también para, tal y como defiende desde hace tiempo la literatura, “extender el lugar desde donde se imparte la formación de profesorado del campus y las escuelas hacia comunidades más amplias en las que las escuelas están situadas” (Zeichner, 2010b, 137). Al hablar de democracia, nada mejor que huir de posicionamientos reduccionistas y escuchar la voz de todos los implicados. En este sentido, es ciertamente curioso que el equipo de Marina (2015) acierte en apellidar el Libro Blanco de la profesión docente: “A continuación se añade “y su entorno”. Con ello, queremos indicar que la profesión docente se ha considerado con demasiada frecuencia una actividad aislada [...]”, destacando con ello la necesidad de cooperación entre escuelas y “la urgencia de que la escuela se abra a la sociedad y aproveche sus recursos” (2015, 7). Plausible objetivo que no termina de encajar con la última palabra del título, dándonos una verdad a medias, pues no es “y su entorno”, sino “y su entorno *escolar*”.

Volviendo con el tercer espacio y su utilización para establecer híbridos puentes entre lo dicho y lo hecho en aulas de uno y otro nivel, sería interesante desglosar, algo que

no haremos por falta de espacio, otros conceptos como: *Horizontal Expertise*, donde la palabra de todos los profesionales tiene el mismo valor; *Knotworking*, colaboraciones dinámicas y flexibles sin un locus de control estático y *Boundary Zones*, explorando las zonas de contacto que dan lugar a esos terceros espacios (Zeichner, Payne y Brayko, 2015). De esta forma podremos explorar las bondades de distintas experiencias democratizadoras que, antes de los procesos de inducción y sin quedar limitadas al *currículum* del *practicum*, pueden hacernos entender que: “Neither schools nor universities can educate our nation’s teachers alone and that even together, schools and universities cannot educate teachers well without accessing the expertise that exists in the communities that are supposed to be served by schools” (Zeichner, Payne y Brayko, 2015, 132), pues quizá así celebremos mejor las palabras de Dewey (2001, 213) cuando, hace ya un siglo, nos avisó de que “la función de la educación en un grupo social democrático [es] luchar contra el aislamiento, con el fin de que los diversos intereses puedan reforzarse y actuar recíprocamente”.

A partir de los planteamientos precedentes, relacionados con la formación inicial del profesorado, a continuación vamos a ahondar en la perspectiva del *tercer espacio* en lo relativo a la formación permanente de los docentes, buscando ese lugar común que la teoría y la práctica tienen y que es el centro educativo y el entorno en que se ubica.

7. Los procesos de acompañamiento de la profesión docente en el marco de la formación permanente del profesorado

Los procesos de acompañamiento consisten en identificar las fortalezas y debilidades relacionadas con el quehacer pedagógico y la integración en la comunidad con las que llega el docente a la institución educativa, para determinar las acciones que requiere su trabajo inmediato en el aula, así como las propuestas formativas derivadas de las mismas y que deben tener un horizonte de continuidad. Este acompañamiento es una estrategia que incrementa en los docentes su seguridad y autoestima (VVAA, 2011).

La profesión docente se encuentra en continuo cambio, esto repercute en que el profesorado deba cuestionarse su actividad profesional y tenga que involucrarse en procesos de formación, tanto de inserción como continua. En uno como en otro caso, las relaciones entre formación e innovación son de interconexión, convirtiéndose la práctica docente en un lugar de reflexión para la acción (Jiménez, 1995). Dicha formación representa, además, un encuentro entre personas adultas, una interacción entre formadores y formados, con una intención de transformación, desarrollada en un contexto organizado e institucional más o menos delimitado (Marcelo, 1995); siendo su propósito capacitar a un individuo para que pueda realizar convenientemente una tarea o un trabajo determinado con “los requisitos pertinentes de calidad” (Sarramona, 2002, 19).

La formación se define, en este sentido y en consonancia con lo planteado al comienzo de esta ponencia, como una estrategia sistemática y programada destinada a habilitar para la realización de tareas progresivamente más complejas y responsables, a actualizar las competencias profesionales exigidas por el continuo desarrollo tecno-

lógico y los cambios del entorno, al mismo tiempo que a lograr una mejora de la competencia personal, haciendo del trabajo una fuente de aprendizaje y de satisfacción para quien recibe esa formación (Fernández-Saliner, 2004). Los objetivos de la formación así entendida se proyectan en tres ejes fundamentales: de conocimiento (profesionales, organizativos y socioculturales), de habilidades (cognitivas, comunicativas, manuales y técnicas) y de actitudes (hacia el trabajo, el aprendizaje, la organización, los otros y uno mismo) (Sánchez Cerezo, 1991, 249-250).

Sin embargo, las continuas transformaciones del contexto educativo requieren plantear nuevas estrategias de formación, más próximas a la denominada “formación-exploración” (Biolley, 1992), que se concibe como un proceso de profesionalización, sustentado en un deseo, una percepción de la necesidad de conseguirlo y un enfoque individual y colectivo de superación permanente. Todo ello, complementado con la experimentación (que genera nuevos campos de exploración), el desarrollo personal (que promueve la identidad individual) y la multiculturalidad (que permite compartir experiencias profesionales) (Fernández-Saliner, 2004).

La formación docente concebida como desarrollo profesional es, por tanto, un proceso complejo y de larga duración, que se despliega en diferentes fases de la trayectoria de los sujetos. Cada fase, ámbito y actividad de formación es una oportunidad para que los profesores se cuestionen, modifiquen y reestructuren sus concepciones, sus modos de actuar y de valorar su práctica docente. Sobre esta diferenciación vamos a profundizar a continuación.

7.1. La transición de “estudiante” a “docente”: El aprendizaje situado

La inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca esos primeros años en los que el profesorado ha de realizar la transición desde estudiante a docente. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores noveles deben adquirir conocimiento profesional además de mantener un cierto equilibrio personal (Marcelo, 2009).

En este marco cabe situar los programas que se diseñan con el propósito de facilitar la inserción de los noveles en las instituciones y mejorar su desempeño. Estos son el punto de partida de un proceso sistemático y continuo de desarrollo profesional, una vez concluida la preparación inicial de los docentes.

Los programas de acompañamiento forman parte de los modelos de desarrollo profesional centrados en la escuela. Estos conciben el aprendizaje docente en entornos específicos de trabajo, donde se reúnen determinados grupos de docentes, estudiantes y comunidades. La escuela y los profesores son la unidad básica a la que se dirigen estas propuestas. La práctica deja de ser un campo de implementación de las estrategias diseñadas por otros (especialistas, expertos, técnicos) y se convierte en una fuente de saber. En el transcurso de su práctica el profesorado genera un conocimiento específico sobre la enseñanza y su contexto y es capaz de sistematizarlo (Vezub y Alliaud, 2012).

Las denominadas teorías de la actividad o del aprendizaje situado (Chaiklin y Lave, 2001; Wenger, 2001) sostienen que el contexto es indisociable de la acción de los sujetos y de los significados que estos construyen en torno a los demás, a sus actuaciones

y decisiones. El aprendizaje situado permite que las personas coordinen sus operaciones cognitivas y sus acciones, en función de retos particulares y reales, den respuestas a las exigencias que plantea el ambiente de trabajo y consigan los objetivos que persiguen, resolviendo los problemas que se van encontrando (Vezub y Alliaud, 2012).

Por lo tanto, es necesario potenciar aquellas propuestas formativas que favorezcan la conversión de los docentes noveles en verdaderos expertos adaptativos, superando las concepciones tradicionales de capacitación que se basan en procesos de ensayo y error o en modelos de observación, así como en el diseño e impartición de cursos y talleres, generales, escasamente contextualizados, con poca aplicación práctica y seguimiento, que se llevan a cabo desde el exterior de las instituciones educativas.

En este sentido, el acompañamiento pedagógico situado debe apoyarse en la zona de desarrollo próximo de los docentes noveles, en un andamiaje teórico-práctico y en la metacognición como finalidad última (Sagástegui, 2014), y puede ser realizado desde diferentes concepciones teóricas, que apoyan la puesta en práctica de nuevas tendencias de desarrollo profesional docente, como las que se especifican seguidamente.

7.1.1. Formación in situ: los Planes de Acogida

La formación in situ es aquella que utiliza el lugar de trabajo como fuente de aprendizaje, desarrollándose la cualificación en un entorno real. Consiste en un *training* intensivo de aprendizaje del qué (tareas y actividades) y del cómo (metodologías y técnicas de realización), integrado en los denominados *planes de acogida*, que son diseñados por gran parte de organizaciones, entre ellas las educativas (Fernández-Salmero, 2002).

Los planes de acogida son procesos planificados de incorporación, socialización y seguimiento del profesorado que llega al centro educativo, dirigidos a conseguir su favorable y rápida adaptación a la nueva realidad laboral y a su cultura profesional, resolviendo la inevitable sensación de incertidumbre que supone llegar a una organización desconocida.

Es importante realizar, a este respecto, una serie de precisiones:

- El plan de acogida exige la implicación y coordinación de distintos agentes educativos: el responsable de formación que establece la propuesta formativa, el compañero-tutor que orienta al docente, el supervisor o superior del profesorado novel y el propio docente protagonista del proceso. Cada persona implicada ha de saber cuál es su papel en las distintas partes de ese proceso.
- Es necesario que todas las personas del centro, aunque no participen en el proceso de acogida, conozcan el protocolo y la visión global del mismo.
- El plan debe ser flexible, evaluable y actualizado en función de lo que va ocurriendo en la realidad.

Los objetivos fundamentales de estos planes de acogida son (Labajos y Arroyo, 2013):

- 1) Orientar a los nuevos profesores, describiéndoles la organización, su visión, misión, valores, estilo de trabajo y normas de funcionamiento.
- 2) Reforzar la imagen corporativa, aportándoles información acerca de los servicios que ofrece el centro y de cómo se organizan.

- 3) Fomentar la motivación interna, haciéndoles sentir parte de un equipo humano y de un proyecto profesional.
- 4) Servir de herramienta de retención del talento, comunicándoles las posibilidades de desarrollo formativo que el centro pone a su disposición.

Una experiencia de formación de este tipo debe coordinar las variables señaladas a fin de conseguir la eficacia del proceso formativo, reduciendo al máximo el impacto y las consecuencias negativas que dicho proceso pueda causar en el centro educativo.

7.1.2. Intercambio profesional a dos niveles: los procesos de Mentorazgo

El mentorazgo es una relación dinámica e interactiva de intercambio profesional entre individuos con diferentes niveles de experiencia, siendo función del más experimentado (mentor) guiar al profesional novel para promover el desarrollo profesional de este último. Es un proceso de apoyo emocional, de acompañamiento en la tarea y de integración en el grupo e institución de referencia, así como una relación entre mentor y mentorizado, de reflexión compartida y retroalimentación sobre problemas en los que ambas personas se ven inmersas e interpeladas (Vélaz de Medrano, 2009). Y, si asumimos que el desarrollo profesional docente es la capacidad del profesorado para mantener la curiosidad acerca de la clase, identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como, valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo a su labor (Marcelo, 2002), uno de los principales objetivos del mentorazgo será: fomentar en el principiante una actitud permanente de indagación, de afrontar problemas como retos profesionales y no como riesgos personales, y de formular soluciones tentativas, debatirlas y contrastarlas.

En definitiva, el mentorazgo pretende ayudar a construir o mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas que el docente novel debe poner en juego para que sus estudiantes aprendan (Vélaz de Medrano, 2009). Este proceso de acompañamiento, requiere del mentor cualidades de liderazgo, conocimiento y destrezas personales que permitan desarrollar un modelo de crecimiento mutuo dentro de un contexto determinado (Díaz Larenas y Bastías, 2013); construyéndose sobre cuatro ámbitos de intervención (Vezub y Alliaud, 2012):

- 1) *Interpersonal*: que pretende generar clima de confianza, promover la comunicación, mostrar empatía y asertividad.
- 2) *Pedagógico-didáctico*: que favorece la organización de espacios, la planificación de actividades y el diseño de materiales.
- 3) *De desarrollo profesional*: que busca analizar la práctica docente y organizar dispositivos para la consecución de nuevos saberes.
- 4) *De vinculación con la comunidad*: que se dirige a incrementar la capacidad de los docentes para interactuar con el entorno.

Un proceso de estas características debe articularse del siguiente modo: formulación de objetivos, justificación del programa de mentorazgo, selección y formación de los mentores y emparejamiento con los participantes, establecimiento de los roles de los mentores y diseño de prácticas formativas innovadoras y contextualizadas, administración, desarrollo y evaluación del programa.

Los procesos de mentorazgo, así como los planes de acogida, no obstante, han de complementarse con más experiencias formativas centradas en la práctica, en las necesidades de los estudiantes, en la participación en proyectos de innovación, en el contacto e intercambio con otros profesores principiantes, etc., ya que todo ello puede ayudar al nuevo docente a comprender la complejidad del acto de enseñar (Marcelo, 2009).

7.2. El proceso de convertirse en docente: un continuo aprendizaje a lo largo de la vida

Cochran-Smith y Lytle (1999) clasifican la investigación sobre aprender a enseñar, tomando como criterio las relaciones que se establecen entre el conocimiento que se produce y su aplicación en la práctica de la enseñanza. De este modo, diferencian entre el conocimiento para la práctica, que tiene carácter formal y se apoya en una metodología deductiva (de la teoría podemos derivar la aplicación práctica); el conocimiento en la práctica o conocimiento en la acción, que se adquiere mediante la experiencia y la reflexión sobre la misma (Feiman-Nemser, 2001); y el conocimiento de la práctica, más inductivo, que permite al docente contextualizar sus aprendizajes.

Desde esta perspectiva, se pretende promover un desarrollo profesional holístico, que incorpore dimensiones culturales e identitarias, emocionales, cognitivas y conductuales, y no solo aspectos técnicos, superando la tradición formativa orientada a la resolución de problemas puntuales de carácter técnico-pedagógico, difícilmente transferibles. Un desarrollo profesional que se base en la práctica educativa como referencia inmediata, pero que no olvide la teoría como sustento, ni la reflexión como estrategia. Con este objetivo, a continuación se plantean varias propuestas de formación.

7.2.1. Un modelo alternativo de acompañamiento: El Coaching

El coaching es una experiencia formativa sustentada en la confianza mutua entre el *coach* y el *coachee*, que busca la dinamización y el asesoramiento del primero hacia el segundo, siendo la mayéutica su filosofía (Fernández-Salineró, 2014).

El enfoque formativo en el que se sustenta, se estructura del siguiente modo (Jiménez, 2012):

- 1) La actuación de expertos como modelo de referencia, a través del análisis de buenas prácticas pedagógicas.
- 2) La relación dialógica para promover la participación en situaciones comunicativas con intercambio de voces, donde el diálogo y la acción se interrelacionan.
- 3) El aprendizaje con apoyo sistemático, por medio del diseño de procesos educativos sustentados en la reflexión guiada, que requieren conversaciones reflexivas, feedback positivo, proceso co-constructivo y apoyo emocional.
- 4) Su articulación en contextos reales de enseñanza.

Sus etapas fundamentales son (De Mariano, 1999; Jiménez, 2012): prelección (establecer la relación con el otro, escuchar sus propuestas y planificar conjuntamente una clase), observación (aprender y compartir información con el otro de manera contextualizada) y postlección (buscar la convergencia entre lo aprendido y lo sabido, dar

prioridad a lo importante y actuar para el desarrollo del proyecto personal y profesional del docente, por medio de una reflexión guiada). Con todo ello, se pretende conseguir el aprendizaje por inmersión, buceando en las competencias poseídas y en las necesarias, para ir aquilatando un saber hacer diferente y más adaptado a la realidad de los estudiantes del siglo XXI.

Asimismo, el coaching debe cumplir las siguientes funciones básicas: de información (sobre novedades), de mediación (entre profesorado y centro), de seguimiento (creando espacios de reflexión), formativa (buscando con el profesorado vacíos de capacitación y encontrando alternativas de solución), de atención a necesidades personales (conociendo a la persona que hay detrás del docente), de coordinación horizontal (con diferentes profesionales del centro educativo con los que el docente se relaciona) y de ayuda profesional (en relación con el potencial del profesorado y su proyecto de desarrollo) (Fernández-Salineró, 2014).

Todo ello, nos presenta el coaching como una estrategia de acompañamiento continuo que se apoya en lo personal para desarrollar lo profesional.

7.2.2. Un equilibrio entre lo “subjetivo” y lo “objetivo”: la Gestión del Conocimiento

La formación continua, planificada y desarrollada en el marco de las organizaciones, trata de dar respuesta tanto al aprendizaje permanente a lo largo de la vida, como a las cambiantes demandas de la sociedad y de los entornos educativos. La gestión del conocimiento se descubre en este marco como una estrategia fundamental, que combina el desarrollo personal/profesional y el organizacional, respetando las condiciones de contextualización y reforzando el trabajo colaborativo y la reflexión sobre los problemas y retos que plantea la práctica pedagógica (Gairín y Rodríguez Gómez, 2010). Podemos definirla como la función que planifica y controla los flujos de conocimiento de personas y organizaciones en relación con sus actividades y con su entorno, para crear competencias esenciales.

En este sentido, coincidimos con Day (1999, 4) cuando señala que:

“El desarrollo profesional consiste en experiencias de aprendizaje natural y en aquellas actividades conscientes y planificadas que generan beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Este es el proceso a través del cual, solo o acompañado, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio; y a través del cual adquiere y desarrolla críticamente el conocimiento, las competencias y la inteligencia emocional esencial para una correcta concepción, planificación y práctica profesional [...]”.

El docente debe ser capaz de gestionar su conocimiento y el de sus estudiantes, logrando un equilibrio entre lo subjetivo y lo objetivo; es decir, entre el conocimiento tácito, personal, interno e implícito (mundo de las ideas), que integra elementos culturales, prejuicios e interpretaciones individuales, y el conocimiento explícito, externo, comunicable y codificable (mundo de los símbolos), que se expresa en soporte físico (documentos, información digital, imágenes) (Nonaka y Takeuchi, 1995).

La interacción entre el conocimiento explícito y tácito permite desarrollar procesos de aprendizaje, que el docente debe asumir y promover al orientar sus objetivos educativos a la construcción personal del conocimiento como experiencia compartida. Una experiencia que se materializa a través de las comunidades de aprendizaje, caracterizadas por las relaciones colaborativas entre el profesorado, la deliberación y construcción de una cultura pedagógica apoyada en valores, principios, praxis curriculares y funcionamiento de los centros, y la realización de procesos de investigación sobre la práctica que conlleven análisis, revisión crítica y reflexión (Escudero, 2009, 19).

Desde esta perspectiva, la estructura de un proceso de gestión del conocimiento sería la siguiente (Fernández-Saliner, 2012):

- 1) *Identificar conocimiento previo*: despersonalizar el conocimiento tácito para socializarlo y convertirlo en explícito.
- 2) *Crear conocimiento nuevo*: una vez expresado el conocimiento, éste se combina con conocimientos explícitos, obtenidos de otros docentes o de la búsqueda personal a través de un proceso de “discriminación inteligente” (Gardner, 2011), integrándose en el banco de conocimientos tácitos poseído por cada docente.
- 3) *Usar el conocimiento*: el docente debe utilizar el conocimiento nuevo, combinado y personalizado, en situaciones educativas concretas, actuales y futuras.
- 4) *Evaluar el conocimiento*: una vez adquirido y utilizado, hay que analizar e interpretar los cambios provocados por el nuevo conocimiento en el profesorado y en los centros educativos, valorando su contribución al desarrollo de personas y organizaciones.
- 5) *Almacenar y clasificar el conocimiento*: es necesario agrupar y organizar el conocimiento, creando bases de datos personales e institucionales (en papel, multimedia, archivo sonoro), donde quede recogido ese conocimiento y pueda ser reutilizado.
- 6) *Distribuir y compartir conocimiento*: es conveniente establecer “redes colaborativas de conocimiento” (reales y virtuales) capaces de facilitar procesos de coproducción y de interacción creativa entre el profesorado y entre éste y los centros educativos.
- 7) *Mantener el conocimiento*: hay que seleccionar, guardar y garantizar la actualización continua de los conocimientos.

La gestión del conocimiento es, por tanto, una herramienta útil para la formación continua del profesorado, que se orienta más a la construcción personal del conocimiento que a la mera adquisición del mismo, promoviendo la conectividad entre docentes, la discriminación inteligente para seleccionar y filtrar la información más relevante, la creatividad para convivir cómodamente con la incertidumbre y la cooperación, buscando la participación como un ejercicio de aprendizaje.

7.3. La evaluación como herramienta de mejora del desarrollo profesional docente

La evaluación es aquel proceso sistemático que permite valorar los resultados obtenidos con la formación y que aporta información valiosa para orientar la toma de

decisiones en relación a la función formativa (Pineda, 2002). Esta herramienta debe considerarse esencial en todo proceso formativo, ya sea de carácter inicial o continuo.

Evaluar la formación, concretamente la del profesorado, es una práctica poco habitual en nuestro sistema educativo. Como punto de partida cabe preguntarse ¿qué objetivo persigue un proceso de evaluación de la formación? A lo que podemos responder que conseguir el control de calidad del proceso formativo, buscando su mejora continua (Galluzzo y Craig, 1990).

La evaluación así concebida desempeña tres funciones básicas que justifican la necesidad y la importancia de su presencia (Pineda, 2000):

- Una *función pedagógica*, que consiste en verificar el proceso de consecución de los objetivos para mejorar la propia formación.
- Una *función social*, que certifica la adquisición de unos aprendizajes por parte de los participantes.
- Una *función económica*, que se centra en identificar los beneficios y la rentabilidad que la formación genera en la organización.

Estas funciones se dirigen a lograr el fin último de la evaluación, la toma de decisiones orientada a la introducción de mejoras formativas, alcanzable si respondemos a las siguientes preguntas (Pineda, 2002):

- 1) ¿Para quién evalúo? ¿Quién es el destinatario de mis evaluaciones? En nuestro caso el profesorado, novel o experimentado, que participa en los procesos formativos, así como el centro educativo en el que ejerce su actividad profesional.
- 2) ¿Qué evalúo? La satisfacción, el logro de objetivos, la coherencia pedagógica, la transferencia de lo aprendido y el impacto en el centro educativo.
- 3) ¿Quién evalúa? Los agentes que emitan juicios sobre la formación deben ser todos los participantes: el profesorado, el centro, las familias, la comunidad.
- 4) ¿Cuándo evalúo? Antes (diagnóstico), durante (proceso), al finalizar (resultado) y un tiempo después (transferencia e impacto) de que la formación se ha llevado a cabo.
- 5) ¿Cómo evalúo? Con herramientas diversas (cuestionarios, entrevistas, observaciones, demostraciones...).

La evaluación así concebida se convierte en una estrategia de verificación que nos permite controlar la integración del profesorado en el centro educativo promovida por los planes de acogida, la asimilación de la cultura profesional que facilitan los procesos de mentorazgo, la actuación docente innovadora que posibilita el coaching o la metacognición que favorece la gestión del conocimiento.

8. Apuntes conclusivos

Desde un planteamiento marcadamente telegráfico, apuntamos a continuación algunos vectores que, bien en forma de afirmaciones o de cuestionamientos, pueden resumir o emerger de las reflexiones efectuadas a lo largo del trabajo. Así, algunas de ellas serían las siguientes:

- El concepto de formación docente que mantengamos es marcadamente polisémico y etéreo cuando se proyecta y concreta en la práctica.

- Desde el axioma de entender a los educadores como verdaderos agentes de transformación social, deberíamos cuestionarnos los diferentes tipos de marcos en los que pueden desplegarse las propuestas formativas de los docentes. Ello supondría concebir su tarea no desde el polo de la profesionalidad instrumental sino en el de la profesionalidad democrática.
- Analizar los escenarios formativos en clave contextual y no meramente topológica nos permitirá someter a profunda reflexión los rasgos que le otorgan verdadero significado: su dinamismo, dialéctica, profundidad y diversidad.
- Un reto irrenunciable ha de ser el tratar de superar los reduccionismos funcionales que con frecuencia se ponen de manifiesto en los escenarios formativos universitario y escolar. Debemos de evitar análisis dicotómicos y superficiales y “asimetrías acompasadas” entre esos escenarios y los territorios de la teoría y de la práctica, ensanchándolos y reformulándolos en clave profunda y de sentido.
- Una meta fundamental ha de ser la de construir una coherencia global del modelo formativo, que iría más allá de las coherencias “intra-escenarios” e “intra-territorios” alcanzadas.
- Con el afán de alcanzar esa coherencia hemos de tener muy presente las diferentes subculturas que conforman la cultura escolar y, dentro de ellas, reconocer el valor de la *cultura política* de cara a poder establecer puentes entre los territorios de la teoría y de la práctica.
- Aunque con la implementación del EEES el *practicum* en la formación inicial de maestros y maestras se ha potenciado y mejorado, este marco no es suficiente para llevar a cabo una formación docente imbricada con la realidad, ya que su incremento de duración no garantiza desarrollar un planteamiento adecuado en relación con la práctica, que no debería de limitarse a este importante periodo formativo y debería de vertebrarse de diferentes formas y desde el marco de otras asignaturas.
- Los procesos de acompañamiento de la profesión docente en el marco de la formación permanente del profesorado son complejos y dilatados y se despliegan a lo largo de las diferentes fases de su carrera profesional, existiendo variadas estrategias y propuestas formativas interesantes y potencialmente valiosas que deberían de ser cuidadosamente planificadas, desarrolladas y evaluadas.
- Deberíamos de acometer como reto inexcusable el favorecer transiciones formativas armonizadas entre los diferentes escenarios en los que se lleva a cabo la formación y, en este sentido, el concepto de “tercer espacio” nos puede ayudar a democratizar la formación del profesorado.

Referencias

- ÁLVAREZ, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*. Madrid, La Muralla.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid, ANECA [Dos volúmenes].
- ARGOS, J. (2000). La formación inicial y permanente del profesorado: un mismo proceso, peculiares problemáticas. En RUÍZ, R. (coord.). *La formación permanente del profesorado*.

- rado. *Deseos y realidades*. Santander, Consejería de Educación y Juventud Gobierno de Cantabria, 55-64.
- BHABHA, H.K. (2012). *The location of culture*. London, Routledge. [Original de 1994].
- BIESTA, G. y MIEDEMA, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and teacher Education*, 18, 173-181.
- BIOLLEY, G. (1992). Educación y formación: instrumentos de futuro. En *La dimensión humana de la empresa en el futuro*. Actas del Congreso Mundial de Dirección de Personal. Barcelona, Ediciones Deusto, 211-224.
- CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London, Routledge.
- DEL RINCÓN, B. et al. (2015, junio). *Creación de espacios interprofesionales para la mejora de competencias docentes de los grados de maestro*. Póster presentado en la Jornada de Innovación Docente, UCLM, Ciudad Real.
- DEWEY, J. (1989, orig. 1933). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- DEWEY, J. (1998, orig. 1938). *Experience and Education*. Indeanápolis, Kappa Delta Pi.
- DEWEY, J. (2001, orig. 1916). *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- DÍAZ LARENAS, C. y BASTÍAS, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315.
- ESCOLANO, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, N° Extraordinario, 201-218.
- ESCUDERO, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el deporte*, 10, 7-31.
- ESCUDERO, J.M.; GONZÁLEZ, M.T. y RODRÍGUEZ, M.J. (2013). La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*. 3 (3), 206-234.
- EURYDICE (2013). *Cifras clave sobre el profesorado y los directores de centro en Europa*. Luxemburgo, Publicaciones de la Unión Europea.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2002). Modalidades de formación en las organizaciones. En PINEDA, P. (coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones* Barcelona, Ariel, 115-148.
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2004). Un enfoque pedagógico para el diseño de programas de formación en contextos organizativos. *Teoría de la Educación*, 16, 109-144.
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2012). Cómo gestionar el nuevo conocimiento pedagógico. En GARCÍA ARETIO, L. (ed.) *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid, UNED, 61-66.
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación*, 26 (1), 161-186.

- GAIRÍN, J. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, D. (2010). Fomento del desarrollo profesional mediante redes de creación y gestión del conocimiento: El caso de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. En CARNICERO, P., SILVA, P. y MENTADO, T. (coords.). *Nuevos retos de la profesión docente*. Barcelona, FODIP, 48-57
- GALLUZZO, G.R. y GRAIG, J.R. (1990). Evaluation of preservice teacher education programs. En HOUSTON, W.R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* London, Macmillan Publishing Company, 599-616.
- GARDNER, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza de las virtudes en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- GIMENO, J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ-GERALDO, J.L., TREVITT, C. y CARTER, S. (2011). Realising pedagogical potential of the Bologna Process third cycle. *Journal of Technology and Science Education, JOTSE*, 1 (2), 2011, 16-24.
- GONZÁLEZ-GERALDO, J.L., TREVITT, C., CARTER, S. y FAZEY, J. (2010). Rethinking the Research-Teaching nexus in undergraduate education: Spanish laws pre- and post-Bologna. *European Educational Research Journal*, 9 (1), 81-91.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- JIMÉNEZ, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. *Educación*, 19, 33-46.
- JIMÉNEZ, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: la revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), 239-252.
- KOPPICH, J.E. (2000). Trinity University: Preparing Teachers for Tomorrow's Schools. En DARLIND-HAMMOND, L. (ed.). *Studies of Excellence in Teacher Education. Preparation in a five-year Program*. New York, AACTE Publications, 1-48.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 83-101.
- KORTHAGEN, F.A.J. et al. (2001). *Linking Practice and Theory. The pedagogy of Realistic Teacher Education*, New York, Routledge.
- KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J. y RUSSELL, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.
- KOSIK, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto: estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. México, Grijalbo.
- LABAJOS, S. y ARROYO, M^aJ. (2013). Los planes de acogida en la Comunidad de Castilla y León: evaluación, análisis y propuestas de mejor desde la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 1-20.
- LÓPEZ-RUPÉREZ, F. (2015). "MIR educativo" y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía*, 73, 283-299.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.
- MARCELO, C. (2002). Learning to Teach for a Knowledge Society. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (35), 1-52.
- MARCELO, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 1-25.
- MARIANO, R. de. (1999). Un cuento de Management y Coaching. *Capital Humano*, 127, 28-32.
- MARINA, J.A., PELLICER, C. y MANSO, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Madrid, MEC.

- MARTÍNEZ, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón*, 68 (2), 9-16.
- MASGRAU, M. y FALGÀS, M. (2013). ¿Cómo lo hago en clase? Una mirada a la acción didáctica desde la autoconfrontación y la reflexión para la formación inicial de maestras. *Ikastaria*, 19, 97-137.
- MEZIROU, J. et al (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, Jossey-Bass.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995). *The knowledge Creating Company*. New York, Oxford University Press.
- NÓVOA, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?. En VÉLAZ DE MEDRANO, C. y VAILLANT, D. (coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, OEI/Fundación Santillana, 49-55.
- PERRENOUD, Ph. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes. *Pédagogie collégiale*, 11 (4), 16-22.
- PERRENOUD, Ph. (2001). La formación de docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago de Chile), XIV (3), 503-523.
- PERRENOUD, Ph. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 103-122.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2010). El sentido del *practicum* en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En PÉREZ GÓMEZ, A.I. (coord.). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria*. Barcelona, Graó/MEC, 89-106.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I.; SOTO, E. y SERVÁN, M.J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29, 3), 81-101.
- PINEDA, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educación*, 27, 119-133.
- PINEDA, P. (2002). Evaluación de la formación en las organizaciones. En PINEDA, P. (coord.) *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona, Ariel, 247-277.
- PRATS, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33.
- RAMIS, I. y GONZÁLEZ-GERALDO, J.L. (2016, junio). *Acercando la escuela a la facultad: Aneja virtual*. Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. UCM, Madrid.
- REBOLLEDO, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148.
- ROBERTS, N. y FOSTER, D. (2015). *Initial teacher training in England*. Londres, House of Commons Library.
- ROSALES LÓPEZ, C. (2014). ¿Cómo será mi profesión de maestro? *Tendencias Pedagógicas*, 23, 29-44.
- SAHLBERG, P. (2010). *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education: Research Brief. Palo Alto, Stanford University.
- SAGÁSTEGUI, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24 (febrero-julio), 30-39.

- SALGUEIRO, A.M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona, Octaedro.
- SÁNCHEZ CEREZO, S. (Dir.). (1991). *Tecnología de la educación. Léxicos de Ciencias de la Educación*. Madrid, Santillana.
- SARRAMONA, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- SUBIRATS, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 45-57.
- TERIGI, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En BIRGIN, A. (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Paidós, 109-133.
- TIANA, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
- TOFFLER, A. (1990). *Powershift*. New York, Bantam Books.
- VVAA. (2011). *Estrategia de acompañamiento a docentes noveles. BID-Proyecto Sistema Integrado de Formación de Capital Humano*. Colombia, Ministerio de Educación Nacional/Universidad de la Sabana.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesor principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 210-229.
- VEZUB, L.F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 1, 1-23. Disponible: <http://www.ugr.es/local/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- VEZUB, L. y ALLIAUD, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Uruguay, OEI.
- VIÑAO, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, 5, 27-45.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona, Paidós.
- ZEICHNER, K. (1996). Designing educative *practicum* experiences for prospective teachers. En ZEICHNER, K., MELNICK, S. y GÓMEZ, M.L. (Eds.) *Current of reform in pre-service teacher education*. Nueva York, Teachers College Press, 215-234.
- ZEICHNER, K. (2010a). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid, Morata.
- ZEICHNER, K. (2010b). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.
- ZEICHNER, K., PAYNE, K. A. y BRAYKO, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.