

# COMO FORMAR PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA

SINIKKA OJANEN  
M<sup>a</sup> ANGELES CABALLERO HERNANDEZ-PIZARRO

## RESUMEN

La formación de verdaderos profesionales de la enseñanza requiere un replanteamiento de los procesos de enseñanza que venimos utilizando en los distintos centros formativos. El desarrollo profesional supone un continuo proceso de crecimiento, y exige una reconceptualización de los procesos de aprendizaje hacia planteamientos más significativos y empíricos. La formación práctica y la orientación de los alumnos van a desempeñar un papel decisivo para el logro de este proyecto formativo, en el que el alumno en formación, con todo su potencial formativo, para ocupar un papel verdaderamente activo, tal y como le corresponderá en el ejercicio de su actividad laboral futura.

## ABSTRACT

Teachers' training for a real profesional development requires a reconceptualization of current teaching policy and curriculum. Profesional development in teachers mean a continuous growth and requires a more significant and empirical learning. Teaching practice and proper guidance are also the key features in order to reach our target. In this process, the student will play an active paper as it will be when acting as a real teacher in the future.

## PALABRAS CLAVE

Desarrollo profesional, Aprendizaje empírico, Orientación, Prácticas de enseñanza profesional.

## KEYWORDS

Development, Empirical learning, Guidance, Teaching practice.

## 1. INTRODUCCION

El pensamiento profesional surge y se desarrolla de forma espontánea en el estudiante siempre que éste adopta una actitud inquisitiva hacia su trabajo, asumiendo dicha actitud como una de las metas prioritarias de su proceso formativo. Sólo entonces, el pensamiento deja de ser ordinario para transformarse en pensamiento disciplinado, en el que la experiencia propia es convertida en objeto de aprendizaje al intentar comprenderla. Como consecuencia de esta evolución, la actuación profesional en la práctica resulta positiva y próspera.

Determinar a través de qué procesos se llega a ser un profesional es una cuestión compleja. Responder a esta cuestión implica profundizar en el estudio de los procesos y labores internas del estudiante. La dificultad intrínseca de estos estudios no debe convertirse en un obstáculo que nos incite a abandonar nuestra búsqueda, sino en un reto que exige dedicación y compromiso. Para los formadores de profesores es una cuestión fundamental, pues sólo desde un mayor conocimiento de estos procesos es posible influir sobre el crecimiento profesional de los profesores.

Estamos asistiendo a un importante cambio en la evolución de la teoría sobre Formación del profesorado, una transformación que se manifiesta no sólo en los textos escritos, en los que podemos hallar referencias cada vez más numerosas, sino también a nivel institucional, como se desprende de las modificaciones introducidas en los planes de estudio conducentes al título de maestro en muchos de los países de nuestro entorno occidental. Estos cambios son la manifestación visible de la polémica suscitada en relación a los procesos de formación de los futuros maestros.

Una de las cuestiones contempladas en este debate hace referencia al carácter profesional de estos estudios. Asumir este carácter profesional exige una reconsideración seria de los procesos de formación de los maestros. Solamente una formación universitaria para los maestros puede cumplir los requisitos exigidos para que su evolución profesional no sea sólo una fachada.

Desde el punto de vista individual, convertirse en profesional significa abrir nuevas vías de aprendizaje lo que significa que la formación recibida en el nivel universitario ha de estar centrada en el estudio y el aprendizaje empírico por parte del estudiante. La cuestión clave para los formadores de profesores es, por consiguiente, lograr que el estudiante viva y sienta lo importante que es desarrollar los conocimientos pedagógicos, que entienda como se han formado esos conocimientos.

A la hora de orientar a los estudiantes, hay que trasladar el centro de gravedad de un plano concreto y prefijado a un plano hipotético y negociado, definido en términos de "metas", estudiando con él el proceso de aprendizaje y evaluando conjuntamente dicho proceso. Es nuestro propósito determinar cual es la misión docente de los formadores de maestros en este proceso de profesionalización.

## **2. REVISION CRITICA DEL PROCESO DE FORMACION DE MAESTROS**

La desilusión y falta de confianza en si mismos manifestada por los maestros es el reflejo de una tradición formativa que se basa casi exclusivamente en la transmisión de conocimientos científicos. ¿De qué manera podríamos enseñar a los profesores a ser profesionales en el campo de la educación, es decir, elevar su autoestima haciendo que realmente se sientan responsables y confíen en lo que están haciendo?.

Ser profesor significa responder correctamente a las distintas situaciones docentes que la realidad educativa nos plantea. La capacitación para el correcto desempeño de esta tarea no puede concebirse desde planteamientos puramente estáticos, que se basan en el almacenamiento de informaciones estables; se deberían reflejar otros atributos como la orientación hacia puntos de vista nuevos, una mayor preocupación por lograr un aprendizaje comprensivo, así como un compromiso hacia la investigación y una valoración de la independencia.

La educación de un profesional debería tener siempre por resultado una práctica exitosa. Es evidente que una buena enseñanza conduce a un mejor aprendizaje, pero lo que no es obvio es definir lo que es una buena enseñanza. Aunque contamos con numerosos estudios y fundamentos teóricos relacionados con la *buena enseñanza* todavía nos resulta

difícil determinar para una clase concreta de un determinado colegio cuál es la mejor forma de proceder.

Consideramos más adecuado enfocar el tema de la profesionalización docente desde una perspectiva dinámica, por eso preferimos preguntarnos *cómo llegar a ser profesor* en lugar de plantearnos *qué significa ser profesor*. Pero tanto los estudiantes como los profesores defienden tenazmente sus pensamientos particulares, dominados generalmente por el peso de la tradición. El sistema de evaluación final de la práctica que se utiliza para determinar si un estudiante merece ser calificado como profesor ha sido diseñado sin tener en cuenta cuál es el proceso que dicho estudiante ha de seguir para llegar a ser profesor, tal vez porque no se ha estudiado con suficiente rigor y profundidad cómo se desarrolla ese proceso. Dos son las cuestiones pendientes de respuesta:

- Qué es lo que percibe y siente cada estudiante en particular.
- Qué es lo que realmente le aporta el proceso formativo.

La aclaración de tales asuntos nos ayudaría a entender cómo *nacen* los conocimientos pedagógicos en los estudiantes y cuál es el verdadero significado del título de maestro o de pedagogo. En este escrito nos hemos propuesto buscar la respuesta a estas preguntas, tratando de determinar el verdadero papel de las instituciones educativas en el proceso para *llegar a ser un profesional de la enseñanza*. Se trata de un problema difícil de abordar, que nos obliga a reflexionar sobre cuestiones de naturaleza pedagógico-filosófica, tales como cuál es la realidad que puede ser investigada o creada, si el objeto es algo real o si son solamente nuestras observaciones las que estamos estimando y evaluando... nos estamos refiriendo, en definitiva, a todas esas preguntas, dilemas de la instrucción, con las que nos enfrentamos a diario, tratando de dilucidar si nuestros conocimientos nos dan derecho a encerrar a nuestros alumnos en una metodología didáctica que solamente autoriza al instructor a dar información a sus alumnos: ¿Es así como debemos animar a nuestros alumnos para que encuentren su propio camino hacia la sabiduría y el entendimiento?

Para encontrar una respuesta para estos interrogantes hemos de embarcarnos en una larga travesía que este escrito no hace más que esbozar, pero no por ello renunciamos a comunicar cuales son las escalas iniciales de nuestro viaje.

### **3. CUESTIONES PARA EL DEBATE Y LA REFLEXION**

#### **3.1. La Toma de conciencia del carácter dinámico de la labor del maestro**

El trabajo del profesor se caracteriza por su actividad: dinamismo y complejidad son, sin lugar a dudas, los rasgos más distintivos del trabajo escolar. En el desempeño de su labor, el maestro sabe que las situaciones, circunstancias y condiciones varían constantemente, siendo muchos los factores que afecta a cada situación de forma interactiva. Todas estas circunstancias son percibidas por el alumno, futuro maestro, como "fatales", provocando en ellos una fuerte sensación de inseguridad e incluso de impotencia y bloqueo. En un contexto dinámico como éste, el maestro, de forma particular, tendrá que responder continuamente a la variedad de situaciones y necesidades, o sea, tomar iniciativas, evaluar la consecuencia de sus actos, cooperar con otros profesores, ser "auto-orientado", etc. Eso

supone para el maestro desarrollar un proceso autónomo y crítico de toma de decisiones tomando en consideración el carácter de la clase o los rasgos particulares de la práctica escolar.

Es importante que el maestro no tenga que "protegerse" de su labor, que ésta no le estrese y le haga perder su capacidad para comunicarse y relacionarse con la gente. Ninguna situación es real si no hay interacción; sólo en un entorno comunicativo es posible que brote la motivación, la autoestima y la identidad del alumno. Esta sentencia tiene una doble lectura: en tanto que formadores de maestros estamos en el deber de transmitir este principio a nuestros alumnos, pero también de practicarlo, haciendo que nuestras clases sean verdaderamente interactivas.

### **3.2. La contribución de las prácticas de enseñanza en el proceso formativo**

Una evaluación responsable del proceso formativo de los profesionales de la enseñanza deberá tener en cuenta todos los componentes incluidos en el programa general de formación, sin olvidar en ningún momento, cuál es el hilo conductor de todo el proceso; eso provocaría la necesidad de plantearse la relación entre el proceso de aprendizaje del alumno por una parte, y el modo de facilitarle este proceso al estudiante que quiere graduarse como profesor, animándolo a entrar en contacto con este ámbito profesional mediante la realización de unas *buenas prácticas*.

Las prácticas de enseñanza o la experiencia de campo es, en muchos países como Australia, E.E.U.U y Canadá un factor decisivo, o al menos, un elemento central del proceso de formación de los futuros maestros. En todos estos países, el programa de formación de profesores ha sido construido sobre la base de las impresiones directas y personales de los profesores. Además, las prácticas de enseñanza están perfectamente integradas con el resto de las asignaturas del currículum universitario, estando además consideradas como un valioso instrumento para la evaluación y desarrollo de los procesos cognitivos de los maestros.

La escasez de estudios de base teórica relacionados con las prácticas de enseñanza han hecho de esta dimensión formativa un blanco perfecto para los críticos de la educación. Pese a los esfuerzos para determinar el valor conceptual de las prácticas en el proceso de capacitación y profesionalización de los futuros docentes (Pérez Gómez, 1987; Zabalza y Marcelo 1993), la evolución de la base teórica de las prácticas de enseñanza en comparación con otras teorías de fondo, dirigidas a otras profesiones vinculadas, como la de psicólogo o educador social, no ha seguido, por algún motivo desconocido, el mismo grado de desarrollo (Calderhead, 1991); eso significa que la información pedagógica proporcionada en las instituciones formativas ha sido escasamente transmitida a los contextos educativos reales.

Algunos investigadores afirman, de forma tajante, que la práctica de la enseñanza ha fracasado pues no ha sido capaz de desarrollar una base teórica estable. Otros investigadores defienden que, si la práctica de la enseñanza fuera correctamente respetada, proporcionaría un valioso marco teórico de referencia.

El estudio de lo educativo se está librando de su miopía y ha empezado a encontrarse con los problemas reales de la vida, con lo que pasa realmente en el aula, pero pesa sobre él una larga tradición llena de obstáculos. La aspiración por eliminar la debilidad estructural y

la vacilación en las metas se constata, p.e. en el momento de elaborar un plan formativo en colaboración con los colegios de prácticas.

La escasez de estudios relacionados con las prácticas de enseñanza también se puede justificar como consecuencia de la variabilidad que habitualmente caracteriza al desarrollo de las mismas, motivada por el hecho de que los aprendices están repartidos en numerosos y diferentes colegios, y son dirigidos por tutores con experiencias y formación académica muy diversa. En estas circunstancias resulta casi imposible controlar las condiciones de enseñanza derivadas de esa situación. Los estudios de carácter cualitativo a los que era necesario recurrir no nos han permitido sacar conclusiones generalizables.

### 3.3. La función de la orientación

Según Duke y Stiggins (1990), una de las principales funciones de la orientación está relacionada con el fomento del desarrollo profesional del estudiante. Una orientación venturosa es el *condimento principal* en la formación del profesor reflexivo, dado que entre orientador y orientado debe existir un clima de cooperación orientado hacia el *cultivo del control intelectual*. La orientación ya no puede basarse en el modelo de las ciencias naturales como ha venido haciendo, porque este tipo de teorías exactas resultan inútiles para explicar situaciones escolares singulares y llenas de sorpresas. En vez de eso, la orientación debería preocuparse por mantener y aumentar la calidad del proceso de orientación, trasladándose al ámbito de las universidades en donde se forma a los profesionales de la enseñanza y adiestrando al personal para que esta nueva cultura de la orientación sea posible. El deber del orientador es crear los marcos y las condiciones bajo las cuales el futuro profesor podrá desarrollar su pensamiento reflexivo fundamentado en su propia práctica: fomentar el proceso de reflexión y aprendizaje del alumno desde la práctica hacia la teoría. Por cierto, hay que señalar que el orientador no es la única persona relacionada con el desarrollo del alumno.

En la supervisión de los estudiantes en prácticas los principios educativos parecen haber sido olvidados o son enfocados de forma incorrecta. Uno de los aspectos que debemos revisar es precisamente la actuación del tutor de Universidad, quien orienta con aparente seguridad y precisión al estudiante, pero en el fondo hay muchas cuestiones que han quedado poco claras. Desde el punto de vista de la orientación constructiva hay todavía mucho que perfeccionar; hemos de fomentar con nuestros alumnos el pensamiento crítico, reflexivo, de forma que el individuo orientado empiece a reflexionar por sí mismo, a preguntarse, a estudiar las situaciones. El estudiante necesita, ante todo, tiempo y espacio para preguntar y terminar este proceso; también es necesario desarrollar en él la auto-orientación. El orientador se limita a dar información sobre fenómenos superficiales, es decir, a la ejecución de la práctica y a la corrección de errores, dejando de lado el estudio más detallado del proceso de aprendizaje, tanto del estudiante orientado como de los alumnos pequeños a los que éste enseña.

La creencia de que la orientación, por ser una profesión cercana a la práctica y con carácter funcional, no necesita una fundamentación teórica, tiene un fundamento conceptual anticuado. Por ejemplo, del estudio posterior de una lección debería derivarse un "metaestudio" sobre el nuevo saber del investigador, e implicaría una actitud de tolerancia hacia nuestra inseguridad.

#### 4. LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA NUEVA FORMACION DE MAESTROS

Todo proceso de aprendizaje debería incluir, tal y como señalan Andersen y McMillan (1991), los siguientes principios:

1. El centro de gravedad debería ser el aprendizaje, centrando el enfoque en el punto de vista del alumno. Hay que buscar la manera de que el alumno, por iniciativa propia, se dedique a alcanzar conocimientos, o sea, a aprender y a desarrollar el proceso de reflexión y de evaluación.

2. La realidad práctica y la organización del aprendizaje deberían guiar la educación. De ninguna manera ha de ponerse el énfasis en la "asignatura".

3. La interrogación sobre lo que ocurre debería conducir al aprendizaje. Los conocimientos y las capacidades no pueden ser regalados, sino que hay que crearlos y también saber usarlos.

4. El énfasis en la integración es importante desde el punto de vista de la formación de conocimientos e ideas, ya que estos se construyen mientras piensa y actúa en su labor práctica.

5. Es muy aconsejable adquirir distintos tipos de experiencias y adoptar conocimientos y valores de la ocupación profesional.

6. La reacción continua, así como la autoevaluación y la reflexión son rasgos esenciales.

No se puede hablar de aprendizaje ni de *buena práctica* si no se contempla la integración de la información y de los procesos cognoscitivos del alumno, así como también de su crecimiento y desarrollo en general. En las situaciones pedagógicas, el alumno tiene que enfrentarse con una cadena de acontecimientos en la cual el planteamiento de preguntas y la evaluación reflexiva culminan en aprendizaje. Esos tipos de elementos individuales se envuelven unos con otros estableciéndose una continua y estrecha interacción, sin llegar a ser un continuo. Las actividades resultado del aprendizaje estimulan a continuar aprendiendo, reflexionando y evaluando. El estudio y la conceptualización del papel propio del profesional y la identificación de necesidades en situaciones reales, producen en el estudiante un importante motivo para aprender a saber más y aprender a utilizar esos conocimientos en la práctica, mejorando su nivel de actuación.

##### 4.1. Vía libre para el aprendizaje del estudiante

Una de las cuestiones que debemos tener en consideración a la hora de plantearnos los principios fundamentales de la nueva formación de los maestros es la forma de liberar la energía creativa del estudiante durante el proceso de aprendizaje, de forma que se dirija hacia su autodesarrollo personal. Si un estudiante gasta su energía en el logro de metas educativas impuestas no está aprendiendo realmente cosas nuevas; es como si nos limitáramos a dar al estudiante unas muletas que le quitaran el miedo y le permitieran sobrevivir, pero no le llevarían más adelante, no podría subir *los escalones del crecimiento*, no desarrollaría sus ideas. Sobrevivir es importante desde el punto de vista humano, por eso debemos permitir

también el uso de "muletas" si en ese momento el estudiante no es capaz de dar algo mejor. Por consiguiente, el orientador no debe presionar, sino que tiene que crear un ambiente, interno y externo, seguro para el aprendizaje y crear las condiciones propicias para que el proceso de pensamiento y desarrollo del estudiante avance correctamente, es decir, hacia la actividad pedagógica. La cuestión clave para el orientador es: cómo lograr que el alumno "viva" ese desarrollo de los conocimientos pedagógicos y cómo conseguir que el estudiante se interese y entienda de qué manera el conocimiento "nace" en él,... después será capaz de andar por sí mismo.

Frecuentemente, se llega a esta autonomía por la vía de la decepción, habiendo sentido antes una gran angustia, habiéndose visto obligado a trabajar con esta angustia demasiado tiempo antes de darse cuenta de que tenía que evolucionar. El conocimiento "nace" cuando la persona aprende a identificar su angustia y se atreve a enfrentarse a ella, sin necesidad de rechazarla. De este modo, se pueden abrir las vías del aprendizaje y no del apoyo al ego. Al alcanzar la conciencia de su angustia, adquiere también instrumentos o medios de autocontrol para manejar esta angustia. Los mecanismos proyectivos del individuo se encuentran siempre en la zona subconsciente, éstos impiden que desaparezca la angustia visible y protegen aparentemente el sentido del ego. La consciencia es un medio que aumenta el sentido de seguridad, incrementando los medios que apoyan la independencia. La independencia del ego es un requisito indispensable para el desarrollo profesional, aumentando nuestra seguridad, porque vemos que no es nada nuevo, que ya lo hemos arreglado antes. En un ambiente de estudio seguro, tanto interno como externo, no hay necesidad de protegerse contra la angustia y centramos todas nuestras fuerzas en el problema (aprendizaje).

#### **4.2. El aprendizaje empírico para el desarrollo profesional del individuo**

El proceso de formación de maestros está muy lejos de ser entendido como un proceso facilitador del aprendizaje. Convencionalmente, el profesor habla y elige el contenido y los estudiantes tienen que adaptarse; el profesor es el sujeto y el estudiante el objeto del proceso de enseñanza. El profesor está proporcionando, desde fuera, una solución preparada a sus problemas, por lo que en el alumno no se produce un verdadero aprendizaje. El verdadero entendimiento no nace únicamente a base de los conocimientos almacenados, sino trabajando sobre la propia experiencia. Según esto, el aprendizaje está considerado como un proceso continuo con la ayuda del cual el trabajador intenta encontrar la razón de sus experiencias vitales.

Cuando las condiciones ambientales están sufriendo cambios continuos, como ocurre en la escuela, la actividad del profesor ha de estar motivada hacia la búsqueda continua de información que pueda hacerle comprender las situaciones nuevas. El aprendizaje es así un proceso experimental, creativo y autónomo continuado. La formación de profesionales reflexivos exige necesariamente un aprendizaje de tipo empírico, lo que supone una participación activa y una reflexión pasiva, la toma de conciencia crítica y el desarrollo del pensamiento abstracto.

La autonomía no se logra desde una interpretación subjetiva y aislada de la realidad, sino desde una percepción personal modelada a través de las interrelaciones dentro de los grupos de una misma orientación laboral. Cuando uno se da cuenta de que las otras personas tienen pensamientos y sentimientos distintos a los suyos, amplía esta observación y la interioriza, toma conciencia de ella y la personaliza, aumentando su autonomía. Cuanto más

autónomo es el individuo, más capacitado está para solucionar los problemas de manera independiente, sin la ayuda de una autoridad exterior. Esto es especialmente importante para el desarrollo de la cultura escolar y para evitar que las personas recién incorporadas tengan que adaptarse ciegamente a las prácticas existentes.

### **4.3. Una adecuada orientación**

Es erróneo creer que el aprendizaje exitoso de nuestros alumnos resulta de la indicación de los errores cometidos o de la acumulación de factores positivamente valorados; éstos sólo construyen un marco apropiado dentro del cual se orienta y se anima... entonces comienza el desarrollo de capacidades reflexivas que se trasladarán desde esa situación de orientación particular a las futuras situaciones laborales. El aprendizaje será el resultado, no de la acumulación de recetas externas, sino la consecuencia de los logros adquiridos por el estudiante, quién comenzará a:

- Estudiar sus propias actitudes considerando las circunstancias en curso.
- Alejarse de la práctica rutinaria para poder encontrarse con lo esencial.

Generalmente, el orientador se dedica a controlar el nivel de dominio del alumno, pero pasa por alto la necesidad de valorar si nuestro plan educativo ha resultado eficaz, y tampoco se orienta ese control en beneficio del estudiante, facilitándole su desarrollo. En educación deberíamos acostumbrarnos a evaluar la labor del estudiante también después de su graduación, para poder tener acceso a los factores reales que han influido en su trabajo, a las inhibiciones del ambiente.

## **5. EL CRECIMIENTO Y DESARROLLO PROFESIONAL: UNA CUESTION PROBLEMÁTICA**

El crecimiento profesional es, desde el punto de vista de la investigación, un problema difícil que se manifiesta de varias formas. En la literatura, el crecimiento profesional del profesor, se ha asociado a las siguientes características del individuo:

- Fuertes expectativas profesionales.
- Preparado para correr riesgos.
- Actitud abierta hacia novedades.
- Postura abierta hacia la crítica.
- Voluntad para hacer pequeños experimentos en clase.
- Conocimientos firmes de los aspectos técnicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Dominio fuerte de la asignatura.
- Experiencias positivas anteriores a la evaluación.

Kagan (1992), en un reciente estudio, realizó un análisis sistemático de más de 40 trabajos relacionados con el tema del desarrollo profesional publicados en los últimos 4-5 años con el propósito de encontrar un modelo de desarrollo profesional. El resultado fue desconsolador; a pesar de haberse estudiado el desarrollo profesional de forma empírica durante esos cuatro años, nuestros conocimientos sobre el desarrollo profesional de los

docentes es escaso. Según este autor, el maestro en formación (o en su primer año de trabajo), está en una fase de desarrollo en la que debería ser capaz de realizar tres tareas distintas:

- a) Recoger datos relacionados con los alumnos.
- b) Aplicación de la información para crear una imagen personal de si mismo como profesor.
- c) Adoptar rutinas diarias relacionadas con la enseñanza y manejo de la clase.

Kagan piensa que la educación de los profesores ha fracasado en estas responsabilidades; además, ninguno de los estudios proporciona una imagen lógica o modelo de desarrollo del proceso de profesionalización del profesor, aunque el crecimiento profesional haya sido narrado detalladamente en todos ellos. La dificultad en el estudio del problema está motivada por el hecho de tratarse del desarrollo de una labor interna del estudiante, para la cual no hay vías directas de acceso. Los investigadores han dirigido su atención hacia el desarrollo de las habilidades del profesor y no hacia su personalidad o el desarrollo profesional de esa persona. Se ha preferido un control mecánico o racional-técnico de la formación de los profesores frente a un modo de aproximación crítico y reflexivo, a pesar de que se considere que un trabajador activo es aquel capaz de dominar los cambios, de ser flexible, caracterizándose como un profesional reflexivo, hacia su trabajo y hacia si mismo.

Sólo dando una formación universitaria al profesor se ha empezado a dirigir la atención hacia estas cuestiones, p.e., intentando conceptualizar las experiencias en la práctica. Desde el punto de vista del aprendizaje individual, se subraya la importancia del aprendizaje de los procesos *meta-cognoscitivos*, que vienen a significar más o menos lo mismo que el proceso de reflexión. Desde el punto de vista de la política educativa, las habilidades metacognoscitivas han sido consideradas como promotoras de un aprendizaje autónomo, siendo la base para formar estudiantes adultos capaces de autodirigir su aprendizaje de forma permanente a lo largo de su vida profesional. Sin embargo, las funciones del conocimiento y del razonamiento no son suficientes para un correcto desarrollo profesional; la actitud reflexiva hacia la actividad propia es también una competencia importante de los profesionales, así como una constante red de conocimientos. El pedagogo de hoy día debería ser un profesional con conocimientos de muchos campos. Los profesionales con pocos conocimientos son cada vez menos valorados.

El desarrollo profesional puede ser definido como un proceso singular de larga duración. La competencia profesional del profesor viene dada por los conocimientos relacionados con la actividad práctica *practical knowledge*. Dicho conocimiento práctico depende de la actividad y del contexto, es personal y se basa en la propia experiencia del estudiante. El conocimiento práctico no es aprendido por una mera transmisión de información si ésta está separada de la actividad individual. No basta tener conocimientos o conceptos sueltos o dominar distintas teorías, es necesario analizar cada situación y realizar una evaluación personal de la misma. Es decir, esos conocimientos se consiguen por medio de la enseñanza directa. Semejante información se desarrolla en el individuo de forma progresiva a condición de que le hayan apoyado o animado y le hayan dado el tiempo y el espacio necesarios. Se debería potenciar todo esto en la formación del docente.

Hay que recordar también que cada estudiante se desarrolla a su manera, en etapas distintas. Es muy poco probable que podamos elaborar una teoría de la evolución de los profesores homogénea y generalizada. Lo que es seguro es que si queremos que se produzca

un cambio en el nivel de las actividades individuales hay que conocer ese proceso de aprendizaje, es decir tomar conciencia de los conocimientos que dirigen las actividades del individuo.

## 6. CONCLUSION

El apoyo al desarrollo de la competencia profesional de los maestros significa, no sólo el estudio consciente de los diferentes rasgos que, desde distintos enfoques teóricos, caracterizan a un profesional docente, sino también la consideración y la evolución de los conocimientos y de la autonomía del profesor. La enseñanza no significa solamente la información, las habilidades y el saber técnico recibidos; además de ciencia, la enseñanza es artística y personal. La relación de orientación, muy vinculada a la experiencia personal del tutor, crea una estructura de enseñanza que guía el desarrollo del principiante hacia la profesionalidad. Al comparar al principiante con el profesional nos hemos dado cuenta de que el proceso de información del profesional es distinto, y que sus rutinas son más ricas que las de los principiantes.

Mientras que el principiante tiene dificultades para ponerse en marcha en su enseñanza, un profesional esta plenamente integrado en la situación; su percepción esta enfocada a los rasgos esenciales del contenido y a las características profundas de los problemas, es capaz de utilizar sus recursos más económicamente, y no está tan estresado.

El saber profesional es la facultad de entender las situaciones en las cuales se trabaja, y la forma de realizar las actividades adecuadas para cada caso particular. Este tipo de facultades no se puede aprender por los medios de enseñanza directa, por eso los profesionales son semánticamente ricos, como los jugadores de ajedrez al estudiar las posibilidades de desplazamiento. Se trata de un conocimiento emergente, pero que permanece: los profesionales saben aprovechar su experiencia y trasgredirla a otras situaciones de aprendizaje. Cuando los estudiantes, en el curso de su formación, empiezan a analizar los problemas de su trabajo, mantienen de esta forma una actitud investigadora hacia la labor profesional que se mantendrá luego. Esta forma de pensar es una alternativa excelente a la actividad formal. El trabajo en pequeños grupos facilita la comprensión e integración de nuevos aprendizajes, situación que posteriormente se reproducirá en el seno de pequeños colectivos de profesores.

Es imposible crear un único plan integrado para el desarrollo profesional del profesor. El desarrollo del adulto es voluntario, nadie puede llegar a ser adulto a instancias de otro. La responsabilidad de lo que hay que ser ha de ser tomada por el profesor mismo, pero la colaboración entre profesores y entre profesor e investigador también es necesaria.

La relación entre teoría y práctica es inevitablemente complicada. Es un planteamiento muy anticuado el pensar que hay que llevar la teoría a la práctica. En cambio, cuanto más consideremos la multidimensionalidad de la enseñanza en el aprendizaje, más podemos pensar en el desarrollo profesional y más contribuiremos a que los jóvenes y los trabajadores con experiencia empiecen a trabajar y a cooperar. La educación de los maestros para el desarrollo profesional requiere una estrecha colaboración entre instructores, el desarrollo de un plan educativo en torno a una ideología común y también la formación permanente del personal docente de los centros de formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANDERSEN, B. & McMILLAN, M. (1991). *Learning experiences for professional reading and responsibility*. Paper presented at the Congress of Experiential Learning. University of Surrey.
- CALDERHEAD, J. (1991). *The contribution of research on teacher thinking to the professional development of teachers*. Paper presented at the ISATT-Congress. University of Surrey.
- DUKE, S. & STIGGINS, R. (1990). "Beyond the minimum competence". En Millman, Darling y Hammond, *Teacher Evaluation*. California: Sage.
- KAGAN, D.M. (1992). "Professional growth among preservice and beginning teachers". *Review of Educational Research*, Summer 1992, vol. 62. n° 2, 129-169.
- KNOWLES, J.G. & ARDRA, L.C. (1994): *Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through and inquiry*. USA: Merrill Publishers.
- MARCELO, C. (1987): *El efecto de las prácticas de enseñanza en las perspectivas de los profesores en formación*. Comunicación presentada al I Symposium sobre Prácticas de Enseñanza. Poio. Pontevedra.
- OJANEN, S. (1993): *The development of reflective teacher training in Finland*. Joensuu: Joensuu University Ed.
- PEREZ GOMEZ, A. (1987): "El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica". En *Revista de Educación*, n° 284, sep.-dic., 199-228.
- ZABALZA, M.A. y MARCELO, C. (1993): *Evaluación de Prácticas: análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: GID Universidad de Sevilla.