

**Reflexiones en torno a los modelos de formación docente dominantes  
y alternativos**

**Parra Sandoval**

**La Universidad del Zulia**

**Correo-e: [parraortiz@cantv.net](mailto:parraortiz@cantv.net)**

Se presenta una visión general de los modelos dominantes que existen con relación a la formación docente y a las Prácticas Profesionales para la Docencia. Para ello se señalan las características de cada modelo y las fuentes del conocimiento que cada uno de ellos considera. Finalmente, se presenta un modelo alternativo, en especial sus características y su naturaleza epistemológica, que permita la formación de un docente que no sólo se esfuerce porque sus estudiantes aprendan, sino porque, además, se formen como agente de transformación social.

**Palabras clave:** Formación de profesores, epistemología.

Recibido: 17-01-01. Aceptado: 04-05-01.

**Reflections on. Dominant Teacher Training  
Models aNd Automotives**

**Abstract**

This paper presents an overview of the dominant models existing in relation to teacher training and to professional practice for teachers. The characteristics of each model and sources of knowledge that each one of them considers, are pointed out. Finally, an alternative model is presented, especially in reference to its characteristics and epistemological nature which promote the formation of teachers that not only make great efforts so that his/her students learn, but who also become themselves agents of social transformation.

**Key words:** Teaching training, epistemology.

## **Introducción**

Los planes de estudios de la gran mayoría de nuestros centros de formación docente contemplan generalmente tres grandes componentes: formación general, formación docente y formación de la especialidad. Al interior de ellos situamos las Prácticas Profesionales para la Docencia, que en su mayoría se encuentran ubicadas más allá de la segunda mitad de los semestres que contemplan los planes de estudios. Esta composición de los planes y la ubicación de las Prácticas Profesionales no obedecen a razones del azar ni de la costumbre. Tal situación obedece a una manera de entender los procesos de formación y por ende, la manera como se genera y organiza el pensamiento profesional de los docentes. En este artículo presentaremos de forma general los modelos dominantes de formación docente que subyacen en los diversos programas de formación de profesores/as y maestros/as y en una segunda parte, nos detendremos a presentar los lineamientos que, a nuestro entender, debe seguir un modelo alternativo a éstos y sus implicaciones en las Prácticas Profesionales para la Docencia,

## **Modelos de formación docente y prácticas profesionales para la docencia**

Señalamos inicialmente que la manera cómo se plantea el desarrollo de unas Prácticas Profesionales para la Docencia no es cuestión de azar, las mismas responden a un determinado modelo de formación docente, que a su vez responde a una manera de entender el origen y la organización del conocimiento profesional del docente. En las investigaciones realizadas con relación a la formación docente hallamos consenso en torno a la existencia de tres modelos dominantes: el modelo académico, el tecnológico y el fenomenológico' (Pérez Gómez, 1995; Porlán & Rivero, 1998). Así mismo, hallamos consenso en cuanto a la conformación de un modelo alternativo a los señalados anteriormente, caracterizado por la reflexión en y sobre la práctica<sup>2</sup>. A objeto de comprender las características de cada uno de ellos, centraremos nuestra atención en sus fundamentos epistemológicos, particularmente en las fuentes que — según cada modelo — originan el conocimiento del profesor y cómo se organiza el pensamiento de éste. De igual manera expondremos lo que a nuestro juicio, cada uno de ellos implica en la implementación de las Prácticas Profesionales para la Docencia.

## **Modelo académico**

Este modelo se ubica sin duda en el enfoque epistemológico del racionalismo. Supone que el conocimiento verdadero y superior se encuentra en el conjunto de teorías nacidas alrededor de la racionalidad científica, concibiendo el aprendizaje profesional como la apropiación formal de significados abstractos (Porlán y Rivero, 1998). El conocimiento profesional del educador equivale al saber disciplinar de determinadas ciencias, como las específicas del área y las referidas a las Ciencias de la Educación. En este modelo los conocimientos de las Ciencias de la Educación son fundamentalmente teóricos y aislados de la realidad: ya que suprime en su currículo — oculto y no oculto — importantes aspectos relativos al conocimiento, al problema del poder y al papel ideológico de la educación (Giroux, 1990). En cuanto a su organización, en este modelo los conocimientos en torno a la educación se yuxtaponen con los de las disciplinas científicas, quedando de parte del estudiante la responsabilidad de fusionarlos a través del ejercicio profesional. Sin embargo, por la manera descontextualizada y parcelada de enseñar estos conocimientos relativos a las Ciencias de la

Educación, los mismos no son asumidos en gran parte por los estudiantes al momento de ejercer como profesional de la docencia. La causa fundamental de esta situación está en el desconocimiento de la complejidad del acto escolar por parte de los formadores de docentes que se ubican en este modelo, cuando suponen que el estudiante — de manera análoga a la acción de armar un rompecabezas — es capaz de reunir los conocimientos adquiridos de manera aislada en su formación, y ensamblarlos adecuadamente en el ejercicio de su profesión. Este modelo es desarrollado ampliamente en Europa, donde el profesional de la Educación estudia inicialmente en una Universidad el conocimiento de alguna disciplina científica (Ingeniería, Matemática, Historia, Letras, Química,...) y posteriormente, para lograr entrar al sistema educativo realiza estudios complementarios en Ciencias de la Educación, donde se incluyen las Prácticas Profesionales para la Docencia. En las Prácticas Profesionales el futuro docente — acompañado de un profesor — demuestra que es capaz de ejercer la profesión en el área por él escogida (Comiti, 1999; CFEM, 1996).

Es importante señalar que en este contexto se encuentra profundamente arraigada la concepción del saber académico como referente del ejercicio de la profesión docente y la dimensión práctica, es considerada como una consecuencia natural en la cual el estudiante aplicará dichos conocimientos, de manera que ejerza en la escuela su papel como docente (Zapata, 1996).

### **El modelo tecnológico**

A diferencia del enfoque académico, el modelo tecnológico reconoce la dimensión práctica de la actividad docente, superando de esta manera la visión meramente racional del acto educativo que la perspectiva academicista asume. Sin embargo, este reconocimiento de la dimensión práctica por parte del modelo tecnológico es bastante reducido; ya que la actividad práctica se concibe como el espacio y el momento propicio para la aplicación de la teoría, constituyéndose de esta manera las Prácticas Profesionales para la Docencia en el espacio y momento privilegiado para ello,

En el modelo tecnológico se mantiene la idea de que el conocimiento profesional del docente que egresa de las instituciones de formación docente es el resultado de la suma del saber académico — escolar (Matemáticas, Física, Historia, etc.) y el saber de las Ciencias Educativas. En el caso de las Ciencias de la Educación — incluyendo las Didácticas específicas se intenta superar el problema de la práctica en el aula a través de un proceso de formación docente caracterizado por el instrumentalismo. En el mismo se pretende ofrecer a los estudiantes y profesionales de la educación de ciertos saberes técnicos o prácticos que le permitan enfrentar los problemas cotidianos del aula de clase. De este enfoque se critica haber convertido el estudio del proceso de enseñanza en un conjunto de técnicas e instrumentos que trivializan la acción educativa, desconociendo en ella la complejidad de la misma. Se ha llegado a lo que Vasco (1994) manifiesta como “trucología avanzada para despistar al enemigo, es decir, al estudiante” (p. 125). Esta visión de los procesos de formación coincide mucho con la del modelo academicista e, igualmente manifiesta las mismas limitaciones que señalamos anteriormente con relación a la falta de elementos teórico prácticos que contribuyan a la formación de un docente crítico y reflexivo (Giroux, 1990). En ese sentido, el modelo tecnológico no termina de superar la falsa dicotomía entre la teoría y la práctica e igualmente desliga la teoría de la realidad profesional.

Otra característica del modelo tecnológico es la de establecer una diferencia notable entre la formación inicial y la formación permanente. Así, en la formación inicial se desarrolla tanto la preparación en las disciplinas académico — escolares (la Matemática y la Física, por ejemplo) como en las Ciencias de la Educación. En cambio, en la formación permanente, se da como un hecho que el docente sólo debe ser actualizado en relación con las nuevas técnicas e instrumentos de carácter didáctico, dejando de lado la actualización al nivel de las áreas de conocimiento.

En lo que respecta a las Prácticas Profesionales para la Docencia, las mismas se entienden como el momento privilegiado para que el estudiante aplique la teoría en el campo de desarrollo profesional, convirtiéndolas más que en un espacio de formación, en un espacio de aplicación y de verificación, donde el estudiante demuestra que él está apto para el ingreso al campo laboral. Por ser un espacio para la aplicación y la verificación de los conocimientos teóricos, las Prácticas Profesionales para la Docencia se ubican en los últimos semestres de los planes de estudio. Esta ubicación de las Prácticas Profesionales resulta de la visión ingenua de los procesos de formación, que presuponen que el estudiante va a ensamblar en su mente las ideas y conocimientos inconexos que ha recibido en su etapa inicial de formación y los fusionará de manera efectiva y eficiente al momento de desarrollar actividades de carácter profesional.

### **Modelo fenomenológico**

A partir de las críticas formuladas al modelo académico y al modelo tecnológico por su visión racionalista, donde la teoría prevalece sobre la práctica y, bajo el supuesto de que la enseñanza es una actividad eminentemente práctica, este modelo de formación se basa esencialmente en el “aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica” (Pérez Gómez, 1995; p. 410). Por ello, y tal como lo señalan Porlán y Rivero (1998), los propulsores del modelo práctico centran su atención en la acción y la intervención en contraposición a la reflexión, la planificación y el seguimiento, lo que también le imprime ciertas características espontaneistas a los procesos de formación que generan. Desde el punto de vista epistemológico, este modelo se centra en el inductivismo ingenuo y el relativismo extremo (Porlán y Rivero, 1998). Inductivismo ingenuo, porque para los que se ubican en este modelo, la teoría se considera como mera especulación de personas desligadas del contexto escolar y, por tanto, el conocimiento profesional de los profesores tiene su origen en la realidad y se logra a través de la experiencia. Relativismo extremo, porque considera las teorías y las didácticas en un nivel de dependencia total del contexto de donde ellas se desarrollarían. Como el saber académico disciplinar y el de las Ciencias de la Educación pasa a un segundo plano, privilegiando la experiencia en el contexto escolar (Pérez Gómez, 1995), el espacio privilegiado para la formación es la institución escolar. Como el conocimiento se genera — a decir de esta posición — en el terreno experiencial, su mayor desarrollo lo ha tenido en los procesos de formación continua y no en los de formación inicial. Es la escuela y la práctica que en ella se genera, la fuente originaria del saber docente (Rodríguez, 1999; Hurtado, 1999). Este predominio de la práctica sobre la teoría resulta comprensible ante la presencia de un gran número de teóricos y formadores de docentes que, encerrados en sus propias instituciones, le han dado la espalda a la realidad educativa.

El riesgo de esta posición al reducir a un plano muy simplista el papel de la teoría respecto a la práctica, lleva a este modelo a caer — al igual que los modelos anteriores — en la falsa dicotomía teoría - práctica. Aunque entendemos este modelo como un avance y a la vez, un

punto de partida para la valoración de la práctica, creemos que no es conveniente apostar de manera excluyente por la teoría o por la práctica, ya que por una parte pecaríamos de excesivo teoricismo y por la otra, podemos caer en un pragmatismo lleno de lemas y buenas intenciones, incapaz de superar los esquemas simplistas que utilizan los modelos de formación académicos y tecnológicos para explicar una realidad tan compleja como la escolar.

### **Hacia la búsqueda de un modelo alternativo de las Prácticas Profesionales para la Docencia**

En la revisión hecha acerca de los modelos dominantes de formación, se destaca una tendencia de partes de unos -el académico y tecnológico- hacia el predominio de la teoría como fuente del conocimiento profesional y por otro lado, hallamos el modelo fenomenológico que tiende a favorecer la experiencia sobre la teoría. Entre los tres modelos resalta una dicotomía entre la teoría y la práctica que consideramos artificial: por ello, pensamos que un modelo alternativo de formación docente deberá, fundamentalmente, superar dicha dicotomía y presentar una integración natural y orgánica entre la teoría y la práctica, ya que ambas resultan necesarias.

Igualmente, si estudiamos a fondo la naturaleza epistemológica de cada modelo podemos hallar en los modelos academicistas y tecnológicos una visión absolutista de la ciencia y una descontextualización, que implica la visión de un docente ajeno a la realidad social donde se ubica; aspecto éste que la visión práctica pretende superar, pero que por su rechazo a la teoría impide profundizar en la comprensión de la realidad que le rodea. Por lo tanto, cada uno de estos modelos no favorece una perspectiva transformadora de parte del docente, lo que nos lleva a considerar que todo modelo alternativo deberá en primer lugar, integrar la teoría y la práctica: en segundo lugar, superar el carácter simplista de la visión de la realidad que subyace en cada uno de los tres modelos tratados anteriormente y, por último, construir un referente ético que le permita tener conciencia de la trascendencia de su hacer profesional como docente.

Por la naturaleza práctica del ejercicio profesional de la docencia, un proceso de formación docente debe estar profundamente relacionado con la experiencia y las acciones que se generan en el ámbito escolar; sin embargo, esta relación debe estar acompañada por una reflexión, que a su vez se confronte y se nutra de las diferentes producciones teóricas que el campo de las Ciencias de la Educación y de las disciplinas académico-escolares nos aportan. Sólo de esta manera se podrá sobrepasar el reduccionismo práctico o teórico que sustentan los modelos antes señalados. En el marco de esta integración teoría-práctica, las Prácticas Profesionales para la Docencia resultan un espacio privilegiado para iniciar este contacto con la realidad y su confrontación con la teoría.

Las Prácticas Profesionales deberían desarrollarse desde los primeros períodos académicos, de manera que el estudiante no sólo se familiarice con la realidad escolar, sino que comience un proceso de intervención orientado bajo lineamientos caracterizados por la reflexión, que le permitan ir adquiriendo experiencias altamente cualitativas. Este necesario reto de reflexionar en y sobre el acontecer escolar, no sólo como observador externo, sino como persona involucrada con la realidad, está sustentado en dos premisas: el carácter fenomenológico y el carácter sistémico del conocimiento profesional que debe poseer un egresado de un instituto de formación docente. El carácter fenomenológico viene dado por lo que señalábamos con relación al carácter práctico que tiene la profesión docente, lo que supone desde el punto de vista epistemológico, que el conocimiento está íntimamente ligado entre el individuo que aprehende el conocimiento (el docente) y el objeto del conocimiento (ámbito escolar). Además, la

complejidad de este ámbito escolar, supone que el conocimiento a elaborar por el docente en formación debe partir de una visión sistémica de la realidad; en ese sentido una conjugación de la experiencia que debería ir adquiriendo el futuro docente, a través de las Prácticas Profesionales caracterizadas por la reflexión, junto con los conocimientos disciplinares y metadisciplinares, conformarían esa visión sistémica que aquí señalamos.

Es importante resaltar que los saberes a confrontar con la realidad no sólo deben ser los de carácter disciplinario — Matemática, Historia, Ciencias de la Educación, etc. — sino que debe haber, además, confrontación con los de carácter metadisciplinares, porque ellos constituyen el referente ético y epistemológico del conocimiento profesional que se desea. Cuando nos referimos a conocimientos de carácter metadisciplinarios estamos hablando de aquellos saberes que se refieren a teorías generales y cosmovisiones que nos presentan un alto grado de integración y que, simultáneamente, tienen efectos inmediatos sobre la práctica diaria del docente en el ámbito escolar. Los conocimientos metadisciplinarios deberían aportar elementos acerca del cómo se elabora el conocimiento (teorías epistemológicas), así como una visión del mundo (cosmovisiones ideológicas) y maneras de entender la trascendencia de nosotros como seres humanos (perspectiva ontológica).

El conjunto de estas teorías en un proceso de formación docente constituiría un referente ético del hacer docente. Esto no significa que estamos concibiendo la ética desde una perspectiva dogmática, sino como un eje orientador que haga consciente al docente de la envergadura de cualquiera de sus acciones. Sin embargo, lo anterior quedaría débilmente conformado sino entendemos que dicha elaboración del conocimiento profesional pasa por un necesario e inevitable camino de encuentros con sus pares y demás miembros de la comunidad educativa. No se puede conformar dicho conocimiento profesional si éste no es permanentemente socializado con los que trabaja y comparten su tiempo.

El carácter fenomenológico, sistémico y ético y la elaboración conjunta del conocimiento con sus pares, nos lleva indefectiblemente a asumir el carácter socioconstructivista que debería caracterizar todo proceso de formación docente que desea la conformación de un profesional llamado, no sólo a generar procesos de aprendizajes en sus alumnos, sino que además se plantea como un referente ético que le permita ser agente de cambio por una sociedad más justa y democrática, tal y como lo requieren los tiempos de incertidumbre que vivimos.

### **A modo de conclusión**

La presencia de diferentes modelos de formación docente nos indica claramente que las Prácticas Profesionales para la Docencia obedecen en su concepción, presencia y organización a uno de los modelos señalados a lo largo de este escrito. En ese sentido es imprescindible superar la visión ingenua de las Prácticas Profesionales como mero requisito de un plan de estudio de formación docente. De la misma manera, las Prácticas Profesionales para la Docencia no deben concebirse como la aplicación de las teorías estudiadas a lo largo del proceso de formación; ya que las mismas por sí mismas deberían constituirse en espacio privilegiado para la confrontación y la reflexión teórico-práctica.

Cualquier nuevo planteamiento acerca de las Prácticas Profesionales para la Docencia implica girar una discusión en torno a cuatro dimensiones; la axiológica, la ontológica, la teleológica y la epistemológica. Desde la dimensión axiológica deberá plantearse cuáles serían los referentes éticos e ideológicos que enmarcarían el desarrollo de las Prácticas Profesionales en un plan de estudio de formación docente. La dimensión ontológica implica una discusión

acerca de los alcances del ser docente en la actualidad y de sus propiedades trascendentales; de manera que podamos visualizar el perfil del educador que requiere nuestra realidad. En tercer lugar, la discusión desde la dimensión teleológica, proporcionaría elementos que permitiesen justificar la existencia de unas Prácticas Profesionales para la Docencia que correspondan con lo planteado en las dimensiones axiológicas y ontológicas. Por último, la dimensión epistemológica deberá plantear la discusión acerca del cómo sería la producción del conocimiento profesional que deseamos que desarrolle el futuro docente a lo largo de su proceso de formación; de manera que las vivencias que desarrollo en este período de su vida le permitan experimentar lo que se espera que él desarrolle en el ámbito educativo con sus estudiantes.

La discusión colectiva en torno a estas dimensiones permitirá, no sólo saber dónde se ubican nuestras Prácticas Profesionales de para la Docencia, sino que posibilitarán visualizar su concepción y el camino a seguir en un mundo tan complejo y urgido de actitudes transformadoras. Sólo de esta manera, la incorporación de las Prácticas Profesionales a nuestros planes de estudio no será un mero requisito, sino el producto de una reflexión seria acerca del papel que jugamos como instituciones de formación docente de cara a la realidad de nuestro país.

### **Bibliografía**

- CFEM: COMISIÓN FRANCESA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS (1996). *L'enseignement des mathématiques en France*. ICMI-8. France.
- COMITI, Claude (1999). *Effets de dispositifs de formation á et par le didactique sur les pratiques didactiques des élèves-professeurs*. Xème École d'Été de Didactique del Mathématique. Houlgate. France.
- GIROUX, Henry(1990). *Los profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones PAIDOS. México.
- HURTADO, Luis (1999). *Formación centrada en la reflexión de la práctica*. *Movimiento Pedagógico*. Año VII. No. 20. 9-12. Venezuela.
- PÉREZ GÓMEZ, Al. (1995). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. Comprender y transformar la enseñanza*. (Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, Al. editores). 398-429. Morata Editores. España.
- PORLÁN, Rafael Y RIVERO, Ana (1998). *El conocimiento de los profesores*. DÍADA Editores. Sevilla. España.
- RODRÍGUEZ, Irma (1999). *A propósito de la RED ¿Reformar o refundar la escuela, tarea del docente?* *Movimiento Pedagógico*. Año VII. No. 20. Dossier, 1-8. Venezuela.
- RODRÍGUEZ, Ana & GUTIERREZ Irene (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Narcea. España.
- VASCO, Carlos (1994). *Presentación del libro Maestros, Alumnos y Saberes*. *Aportes*. No.41. 123-127. Colombia.
- ZAPATA, A. (1996). *La formación de profesores en Francia*. *Investigación en la Escuela*. No. 29. 39-46. España.