



# LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN SERVICIO

**LILIANA TARAZONA VARGAS**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS – CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

[tarazona.liliana@gmail.com](mailto:tarazona.liliana@gmail.com)

## Resumen

En esta ponencia se presentan resultados parciales de un proceso de investigación etnográfica sobre una propuesta de formación de profesores en servicio ofrecida en Colombia en un programa de maestría. Se analizan los elementos de la práctica docente que dos maestrantes ponen en juego al movilizar una propuesta didáctica, planeada en el contexto de un seminario de la maestría, a sus aulas. En el estudio se encuentra que los profesores imbricaron por lo menos tres aspectos de su práctica cotidiana al llevar lo planeado al aula: los saberes docentes vinculados a las estrategias para lograr la participación esperada de los estudiantes; las tendencias personales sobre el aprendizaje de los estudiantes; y la valoración de lo planeado. Se confirma que el carácter imprevisible y tácito de la práctica docente imposibilita que la propuesta planeada abarque todos los imponderables que deben resolver los profesores en sus aulas. En la movilización se pone en evidencia que la planeación en el contexto de la maestría no borra las tendencias personales sobre la construcción de explicaciones en el aula, ni define totalmente el propósito que cada profesor tiene en el proceso de formación y que da significado a sus acciones.

**Palabras clave:** formación docente, práctica docente, saberes docentes, tendencias educativas.





## INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de la formación docente es uno de los rubros dentro del debate permanente sobre la mejora de la calidad educativa de las últimas dos décadas en Latinoamérica. Zambrano (2012) señala que en varios países de la región en la década de 1990 se adoptaron normas generales más o menos coincidentes respecto a lo que se necesitaba para la formación de maestros. Uno de éstos corresponde a entender la formación de profesores como un proceso continuo, que involucra el proceso previo a la formación inicial, la formación inicial y la práctica docente (Mercado, 2010).

Particularmente en Colombia se ha definido, desde la Ley General de Educación, que “el desarrollo profesional de los docentes” comprende, además de la formación inicial y el ingreso al sistema educativo, un momento de formación en servicio. En este caso, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reconoce dos alternativas para la formación continua de los maestros: los estudios de postgrado ofrecidos por las universidades, y los cursos y proyectos de actualización ofrecidos por el MEN.

Como se ha señalado en diferentes investigaciones, la formación de los profesores en servicio sugiere que se consideren los conocimientos y experiencias de la práctica cotidiana de los docentes, sin que se supongan de antemano deficientes y se impongan modelos para encontrar al profesor eficiente (Encinas, 2011; Mercado, 2010; Olson, 1992; Rockwell y Mercado, 1999). En otras palabras, se considera la práctica como un elemento central de las propuestas de formación y en particular, es una de las características básicas del proyecto de formación que aquí se analiza.

La vinculación de la práctica docente a las propuestas de formación dependería, en mayor medida, del lugar que se otorga a los saberes docentes y al quehacer cotidiano; y por otro lado, dependería de la acción del profesor para construir tal vínculo. Es él quien debe resolver sus compromisos como estudiante y como docente. En este sentido resulta interesante centrar la atención en el profesor que participa de estos espacios de formación: ¿qué aspectos de la práctica se explicitan en el proceso de formación?, ¿cuáles se mantienen relativamente y cuáles se van modificando?





## LA PRÁCTICA Y LOS SABERES DOCENTES

Se considera que la práctica docente real guarda un gran componente de imprevisibilidad, en el sentido que no se puede prever la gran cantidad de situaciones que se dan en procesos de enseñanza. La interacción inmediata de los profesores con los estudiantes no puede reducirse a normas y rutinas establecidas, es necesario reconocer las acciones únicas (Rockwell y Mercado, 1988), la improvisación (Erickson, 1982), las zonas indeterminadas (Schön, 1992). Esta mirada de la práctica se escapa a la racionalidad técnica, que desde ciertos modelos de formación pretende establecer las reglas de la escuela y el profesor eficiente (Olson, 1992).

También se reconoce que la práctica tiene un carácter tácito, en el sentido que los profesores no pueden llevar al orden del discurso todos los elementos que están involucrados en sus decisiones y acciones en el aula. En este sentido es importante reconocer que algunos aspectos de la práctica no pueden ser enseñados desde la mirada técnica, porque es sólo en la acción que “las hipótesis prácticas basadas en experiencias pasadas producen un número infinito de prácticas que son relativamente impredecibles, pero extremadamente flexibles en la formulación y reformulación de situaciones” (Roth, 1998:171).

Desde esta perspectiva se reconoce al profesor como “un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad y a partir de las cuales la estructura y orienta” (Tardif, 2004: 169). Es decir, no es posible considerar al profesor como un técnico encargado de aplicar conocimientos elaborados por otros, sino como un actor que se apropia de manera diferencial de las normas escolares (Rockwell y Mercado, 1999) y que posee saberes específicos sobre su trabajo.

Es en este sentido que los saberes docentes se reconocen como los diversos conocimientos que sustentan la práctica cotidiana del profesor en el aula. Éstos guardan un carácter histórico, dialógico y social, y son generados e integrados a la práctica (Mercado, 2002). Los saberes docentes pertenecen al orden de la argumentación y del juicio, antes que al de la cognición y la información (Tardif y Gauthier, 2005). Por estas características, los saberes siempre implican a otros, sean estudiantes o colegas; participan en las decisiones docentes dentro y fuera del aula; en la resolución de problemas específicos de enseñanza, en la construcción y apropiación de recursos que constituirán nuevos saberes. Entonces, es necesario





considerar que los saberes docentes tienen un papel importante en la formación continua del docente.

## **EL TRABAJO DE CAMPO**

Realicé un seguimiento de las actividades de dos profesores (Rafael y Héctor) que participaban como estudiantes de la Maestría en Docencia de las Ciencias Naturales en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Los dos son profesores de física (formación inicial) con una experiencia docente de trece años.

En el tercer semestre de la maestría se oferta un seminario, *La sistematización en las prácticas de enseñanza de las ciencias*, en el que se propicia la movilización de los profesores–estudiantes entre su aula y este espacio académico. Las principales actividades del seminario fueron diseñar, implementar y sistematizar una propuesta didáctica. Para desarrollarlas se conformaron pequeños grupos de profesores–estudiantes y maestros del programa.

Los profesores Héctor y Rafael trabajaron bajo la asesoría de su tutora de tesis, de tal manera que la propuesta didáctica que diseñaron abordaba el tema que habían empezado a trabajar previamente: la flotación. Durante el seguimiento registré (video, audio, notas) 10 sesiones de asesoría donde los tres profesores definieron las actividades que llevarían al aula, de acuerdo a un objetivo común: “enriquecer las explicaciones de los estudiantes sobre la flotación”. En ese mismo espacio, después de llevar las actividades a sus aulas, los profesores narraron los aspectos que consideraron relevantes al movilizar lo planeado a la práctica real.

La implementación de la propuesta didáctica la realizó cada profesor en su colegio (ambos de carácter público) con estudiantes de grado décimo (jóvenes entre los 15 y 17 años) en la clase de física. Durante 6 sesiones, las cuales tuve oportunidad de observar y registrar (video, audio, notas), los profesores llevaron la propuesta a sus aulas. También registré (audio) conversaciones espontáneas y entrevistas abiertas realizadas a los profesores y a la asesora.

Con este material decidí emprender un estudio etnográfico que me permitiera comprender lo que ocurría durante el proceso de movilización entre la asesoría y el aula que realizaron estos dos profesores.





En esta ponencia presento un resultado parcial del proceso de investigación. Me centraré en lo que ocurrió en el aula de cada profesor, mostrando los elementos de la práctica que se hicieron presentes cuando los profesores movilizaron lo planeado al aula.

## **LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA MOVILIZACIÓN DE LAS PREGUNTAS PLANEADAS AL AULA**

En el contexto de planeación, la pregunta fue la estrategia que escogieron los profesores para que los estudiantes abordaran el fenómeno de flotación y construyeran explicaciones. Si bien las preguntas quedaron definidas, la manera como serían presentadas y la dinámica de interacción alrededor de éstas no se especificó pues cada profesor explicitó tendencias diferentes sobre la construcción de explicaciones de sus estudiantes. Mientras el profesor Rafael consideraba necesario dar autonomía a los estudiantes para que ellos mismos construyeran sus explicaciones, el profesor Héctor propuso dirigir las respuestas y acciones de los estudiantes para que fueran perfilando sus explicaciones. Esto implicó que al movilizar las preguntas al aula cada profesor tuviera que decidir la forma de promover su abordaje.

### **Movilizar las preguntas en hojas**

Las preguntas planeadas fueron el recurso principal del profesor Rafael para orientar la participación de los estudiantes durante las sesiones de la propuesta. El profesor las presentó en el aula tal cual habían sido formuladas en la planeación, inscritas en hojas que distribuyó entre los equipos conformados por los estudiantes.

En el aula, el profesor Rafael advirtió a los estudiantes que la hoja con las preguntas era una estrategia para hacer un trabajo eficiente. Implicó una anticipación de la enseñanza, una planeación adscrita a la vida cotidiana del aula, en este caso condicionada por el tiempo disponible (Mercado, 2002). Es decir, el profesor realizó una planeación adicional a la documentada en el contexto de la maestría; en ésta las condiciones de la clase permitieron anticipar una estrategia oportuna, conocida por el profesor, para presentar las preguntas. En la dinámica de interacción con los estudiantes, fue posible reconocer que otros elementos de la práctica docente también estuvieron presentes en la elección de la estrategia:





El siguiente fragmento de habla permite explicitar algunos de estos elementos. La interacción ocurre cuando el profesor Rafael termina de repartir las hojas con las preguntas y los elementos del montaje experimental que realizarían (plastilina y vaso con agua). La única instrucción que dio el profesor fue leer las preguntas y responderlas. Cuando él se acercó a uno de los grupos, un estudiante le mostró cómo flotó y luego se hundió la figura que moldeó con la plastilina. Inmediatamente le preguntó al profesor si debía hacer otra figura, pidiendo aclaración sobre la actividad. El profesor le respondió:

*Fragmento 1.*

Rafael: Van a hacer lo siguiente: leen lo que hay en la actividad tres. Hay preguntas, hay información. ¿Sí? Hay un objetivo, hay una intención.

Alumno: Pero, profe, nosotros qué tenemos que responder.

Rafael: Pues las preguntas. [S3RP5]

En la interacción se identifica que las hojas, además de ahorrar tiempo de la clase, posiblemente permitían movilizar las preguntas de un modo estable desde el contexto de planeación hasta el aula. Las preguntas llegarían a los estudiantes tal cual habían sido formuladas en la asesoría y ellos podrían acudir a éstas en cualquier momento sin alterarlas (Nespor, 1994).

En el fragmento, la aclaración que solicita el estudiante es “resuelta” por el profesor Rafael remitiéndolo a la lectura de la hoja. Esto sugiere que el texto era lo único que debía mediar entre las preguntas planeadas y las respuestas de los estudiantes. Durante la planeación el profesor insistió que cualquier tipo de instrucción, o aclaración sobre las preguntas, era una forma de incidir en las explicaciones de los estudiantes. Así, la estrategia de movilización de las preguntas implicaba tácitamente su tendencia por la construcción autónoma de explicaciones.

*La recapitulación reconstructiva para dar continuidad al contenido de las preguntas*





El profesor Héctor también llevó al aula las preguntas planeadas inscritas en dispositivos (cuaderno, laptop), pero los utilizó como una guía. Los estudiantes no tuvieron acceso directo a esas preguntas porque el profesor las presentó verbalmente. Como se ha reportado en otras investigaciones, llevar un texto al ámbito del discurso implica reformularlo para acercar el contenido a los estudiantes (Candela, 1995; Nespor, 1994; Rockwell, 1991). De esa manera la instrucción del profesor implicó que las preguntas planeadas se reformularan y que surgieran nuevas preguntas.

El siguiente fragmento corresponde al inicio de una de las sesiones. Se habían planeado para ésta cuatro preguntas; el objetivo, analizar si el tamaño de los cuerpos es una condición que influye en la flotación. Pero el profesor Héctor inicia la sesión escribiendo en el tablero una pregunta distinta a las planeadas pero conservando el objetivo (¿La flotación depende del tamaño de los cuerpos?). Luego continuó con la siguiente instrucción:

*Fragmento 2.*

Se me olvida aclararles. El tamaño de los cuerpos es la única variable, el material es el mismo, la forma también podemos decir que es la misma. ¿Por qué? En la actividad de la vez pasada ustedes escribían que la flotación dependía de la forma, del tamaño, [...]. Por eso surge esta pregunta ¿la flotación depende del tamaño de los cuerpos? [...] muchos escribían se hunde más, se hunde menos, [...] pero entonces ¿eso es flotar? Escriban ahí abajito, para ustedes qué es flotar, [...] de qué es lo que estamos hablando (escribe en el tablero: ¿qué es flotar?). [S2HP5-6]

Al inicio de todas las sesiones, el profesor Héctor acudió a la “recapitulación reconstructiva” de lo dicho y hecho por los estudiantes en la sesión anterior, dando “continuidad a la experiencia compartida” (Mercer, 1997) y articulándola con el contenido de la propuesta didáctica. En el fragmento 2, el profesor resaltó las causas de la flotación (forma, tamaño) y las descripciones para hacer referencia al fenómeno (se hunde más) que los estudiantes escribieron en la sesión anterior, para justificar el contenido de las preguntas planeadas. Además, el profesor añadió una pregunta que no se había previsto en la planeación (¿Qué es flotar?), pero que parecía necesaria aclarar en las explicaciones de los estudiantes; priorizando así la comprensión que estaban construyendo sobre el fenómeno de flotación.





Debido a la fluidez con la que el profesor Héctor recapitulaba la participación de los estudiantes, e integraba el contenido planeado para dar continuidad al proceso de construcción de explicaciones de sesión en sesión, podría decirse que él acudió a sus saberes docentes sobre cómo involucrar a los estudiantes en una nueva actividad y ajustar la propuesta a sus necesidades explicativas (Mercado, 2002). Lo cual resulta relevante en el proceso de mediación que realizan los profesores para lograr el aprendizaje de todos los estudiantes (Naranjo y Candela, 2006). Así, el profesor fue consecuente con la tendencia que manifestó en la planeación, la construcción dirigida de explicaciones en el aula.

Es importante señalar que para dar seguimiento a los estudiantes, el profesor Héctor llevó un diario de campo. Después de cada sesión, él escribía en un cuaderno aspectos del trabajo realizado y leía las respuestas de sus estudiantes. El diario de campo fue sugerido por la asesora para registrar las ideas que permitieran sistematizar el trabajo de los estudiantes; es decir, para responder a los compromisos como maestrantes. Los profesores reconocieron que no realizaban ese tipo de ejercicio en su práctica. Sin embargo, el profesor Héctor se apropió de esta herramienta para responder a una necesidad de su práctica: acercar lo planeado a los estudiantes.

## **CONCLUSIONES**

Aunque el trabajo colectivo de la planeación permitió explicitar tendencias personales, no es posible llevar todos los elementos que están involucrados en la práctica docente, ni los saberes docentes, al contexto del programa de formación. El contexto del aula permite evidenciar otras consideraciones que entran en juego. En las decisiones sobre la forma de presentar las preguntas a los estudiantes estuvieron imbricados, por lo menos, tres aspectos de la práctica docente cotidiana: los saberes vinculados a las estrategias para lograr la participación esperada de los estudiantes; las tendencias personales sobre el aprendizaje de los estudiantes, en particular sobre el proceso de construcción de explicaciones; y la valoración de lo planeado, en tanto la necesidad de estabilizar las preguntas planeadas o de improvisar preguntas que respondieran al contenido planeado.





Olson (1992) señala que el significado de las acciones descansa en los propósitos a los que ellas sirven. En este sentido, la movilización de las preguntas planeadas al aula no respondió solamente a un compromiso de los profesores como maestrantes, también estuvieron involucrados propósitos particulares sobre los procesos de construcción de conocimiento que se desarrollaban en el aula con los estudiantes. Los recursos de la práctica a los que acudió el profesor Rafael para la movilización estable de las preguntas planeadas apuntaban al propósito de posibilitar que los estudiantes de manera autónoma, e independiente del profesor, construyeran explicaciones. Mientras que los saberes desplegados por el profesor Héctor para dar seguimiento a la participación de los estudiantes e improvisar preguntas que incidieran en el proceso de construcción de explicaciones, apuntaban al propósito de ser un mediador entre los estudiantes y el contenido de la propuesta y así dirigir la construcción de explicaciones.

En este caso, que la propuesta de formación partiera de la planeación conjunta de preguntas entre profesores que tienen una experiencia práctica común y se acercara a la práctica real, permitió evidenciar que la planeación no puede obviar que hay diferentes tendencias de los profesores sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje de sus estudiantes, de las que no siempre ellos mismos son conscientes.





## **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

- Candela (1995) "Transformaciones del conocimiento científico en el aula". En Rockwell, (Coord.) La escuela cotidiana. (pp. 173 – 197). México: FCE.
- Encinas (2011) Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente. Tesis de doctorado. DIE-CINVESTAV-IPN.
- Erickson (1982) "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase". En Velasco, et al (Eds) (1993) Lecturas de antropología para educadores (pp. 325 – 352). España: Trotta.
- Mercado (2010) "Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México". Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 14(1), 149 – 157.
- \_\_\_\_\_ (2002) Los saberes docentes como construcción social. México: FCE.
- Mercer (1997) La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. España: Paidós.
- Naranjo y Candela (2006) "Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego. Los saberes docentes en acción". Revista mexicana de investigación educativa. 11(30), 821 – 845.
- Nespor (1994) Knowledge in motion: space, time and curriculum in undergraduated physics and management. London & Washinton: The Falmer.
- Olson (1992) Understanding teaching. Beyond expertise. Londres: Open University Press.
- Rockwell (1991) "Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase". Infancia y aprendizaje, 55, 29 – 43.
- Rockwell y Mercado (1999) "La práctica docente y la formación de maestro" En La escuela, lugar del trabajo docente. (2ª ed). México: CINVESTAV-IPN.
- Roth (1998) "Teaching and learning as everyday activity". En Fraser y Tobin (eds.) International Handbook of science education (pp. 169 – 181). Great Britain: KAP.
- Schön (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Paidós.
- Tardif (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea.
- Tardif y Gauthier (2005) "El maestro como 'actor racional': racionalidad, conocimiento, juicio". En Paquay, et al (Coord.) La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias (pp. 309 – 354). México: FCE.





---

Zambrano (2012) "Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional". *Educare*, 16(54), 11 – 19.

