

# **Las Instituciones Formadoras de Docentes y las Claves para Formar Buenos Docentes**

Beatrice Avalos

## **Introducción**

La petición que se me hizo de hablar sobre este tema me hizo pensar en algo parecido a capacidades mágicas: dar con las claves que solucionen los muchos dilemas de la formación docente. No pretendo tener dotes de mago, por eso me referiré más bien a temas que son claves en la formación docente y que requieren atención o más específicamente, que no se pueden descuidar si se desea proporcionar una buena preparación a los futuros docentes. Sobre estos temas no necesariamente hay prescripciones o recomendaciones a prueba de fuego, aunque si hay consensos que son importantes y que permiten delinear opciones de política de formación docente.

Los temas claves que discutiré a continuación son temas que atañen a todos los sistemas de formación pero su interpretación necesita contextualizarse. Por una parte, deben ser considerados a la luz de la situación de cada país y por otra, deben vincularse a demandas más globales del mundo actual. En este último sentido, por ejemplo, cobra importancia considerar que vivimos en una sociedad que ha sido descrita como sociedad del conocimiento y que como tal requiere de sus miembros el desarrollo de habilidades intelectuales de mucho más complejidad que las que usualmente se propician en los procesos educativos tradicionales: creatividad, flexibilidad, aceptación de lo que se llama inteligencia social, todo lo cual demanda procesos de formación que son cualitativamente diferentes. Me parece importante tener en cuenta esta necesidad de contextualización respecto a los temas que discutiremos enseguida.

## **Temas claves para la formación docente en el siglo XXI**

### **1. El aprendizaje docente**

Un tema central y bastante estudiado es el de “aprendizaje docente”. Este tema pone el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar. Como se advierte este enfoque se contrapone al concepto de “preparación específica para algo” y en lo posible con herramientas a prueba de fuego. Más bien, sostiene que el aprendizaje docente es una tarea que cada profesor comienza durante el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y continúa haciendo durante el resto de su vida profesional, aun cuando el aprendizaje del experto cambie en términos de focos de atención o necesidades.

El siguiente esquema tiene ilustra cuáles son los elementos que se vinculan con este proceso de aprendizaje docente, en su etapa inicial, y a los que procuraré referirme en lo que sigue de esta presentación:



Lo que releva esta figura son los conceptos de “oportunidad para aprender” y de “aprendizaje. Disponer de “oportunidad para aprender” a ser docente supone que la formación inicial tenga estructuras, contenidos y formas que permitan aprender efectivamente la configuración del ser docente (identidad), la base de conocimientos requerida para lo específico de su tarea y los procedimientos de enseñanza que permitan que sus alumnos y alumnas puedan aprender.

El tema del aprendizaje no es un tema menor. Se necesita una buena explicación de sus procesos para organizar de manera apropiada las oportunidades para aprender en el curso de la formación docente. En este sentido, la evidencia proporcionada tanto por la neurociencia respecto al funcionamiento del cerebro como por el trabajo de psicólogos y pedagogos indica que el aprendizaje es el resultado de construcciones conceptuales referidas a los objetos del conocimiento. En esta construcción y frente a los desafíos de nuevo conocimiento suscitados por las acciones de enseñanza las personas ponen en juego sus esquemas de interpretación. Estos esquemas de interpretación están conformados por conocimientos, ideas y creencias que anteceden a los nuevos conocimientos. Se habla por ejemplo del rol que tienen las ideas que se forman los niños sobre conceptos matemáticos y científicos que afectan su interpretación del conocimiento elaborado entregado por los maestros. Algo similar ocurre con respecto a posturas y creencias sobre cómo deben conducirse las personas. Así, por ejemplo, antes de

comenzar sus estudios, los futuros maestros tienen interiorizados conceptos y creencias sobre el rol docente que aprendieron durante los largos años de su propia escolaridad (Lortie, 1975). Los programas de formación docente generalmente no cambian esta visión porque no se dirigen directamente a enfrentar estos esquemas interpretativos ni ayudan a los nuevos docentes a reconfigurar sus percepciones previas.

El criterio central para evaluar una teoría del aprendizaje es su potencia para explicar los procesos que producen comprensión versus simple asimilación o almacenamiento de información como lo indica Castells (2000). Los grandes pedagogos como Sócrates, Pestalozzi, Dewey y más cerca de nosotros, Paulo Freire, entendieron que el tema central de la enseñanza es facilitar la comprensión sea de conceptos básicos como número, relación causa-efecto o más complejos como sería hoy el concepto de globalización o el de los agujeros negros en el universo. El tema de la comprensión ha sido un elemento central del proyecto Cero de Harvard que dirige el profesor Howard Gardner. Detrás de este proyecto, hay concepciones de aprendizaje que derivan de la psicología constructivista de Piaget y del constructivismo social de Vygotsky y de otros, como también del aporte de las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro, y las propias investigaciones de Gardner sobre inteligencias múltiples. Todas ellas apuntan a una concepción de aprendizaje para la comprensión que se centra en el sujeto que aprende, en sus modos de procesar información o sus modos de ser inteligente (lo que incluye al concepto de inteligencia social o distribuida) y que ve a la educación como la organización de los estímulos necesarios para poner en acción este aprendizaje. Ello significa el contacto con las grandes áreas del saber mediante la integración de los elementos cognitivos, afectivos, de apreciación estética y de orientación ética presentes en las actividades humanas. Desde la perspectiva de demandas como las que presenta la actual sociedad del conocimiento, significa el desarrollo de competencias o capacidades de creatividad, de innovación, de flexibilidad y de trabajo colectivo, todas las cuales no pueden surgir en situaciones educacionales donde el aprendizaje no termine en comprensión profunda.

## **2. Oportunidad para aprender a enseñar**

El nudo central de la formación docente, volviendo a la figura anterior, consiste en convertir estructuras, contenidos y formas en oportunidades para aprender a ser docente o más específicamente, para aprender a enseñar. La concretización de esto requiere por una parte, disponer de una visión amplia de lo que es ser docente y por otra, de criterios específicos sobre lo que necesita saber y ser capaz de hacer un maestro en las circunstancias determinadas en que le toque actuar. Quiero referirme a estos criterios ya que ellos permiten determinar si un programa de formación docente ofrece o no las oportunidades de aprender requeridas. Usaré para ello un término equívoco pues se le atribuyen muchas significaciones contradictorias, tendiendo a ser, sin embargo, la forma más usada para categorizar lo que debe saber y hacer un docente. Me refiero al término de “competencias”.

## *Un marco referencial de competencias para la enseñanza*

El concepto de competencia se refiere concretamente a desempeño. Indicamos que una persona es competente cuando hace aquello que tiene que hacer en forma satisfactoria. Vinculamos este concepto a la docencia, porque entendemos que la enseñanza que es la tarea principal o propia de un maestro, es una acción dirigida a estimular cambios en otros. Para que los cambios sean efectivos, el profesor necesita saber aquello que debe enseñar pero sobre todo necesita poder enseñarlo. Esto nos pone frente al tema de la competencia. En principio, la formación docente debiera preparar para actuar en forma competente. Hay que entender sí que no hablamos de competencia como una conducta específica sino como una cualidad del trabajo docente que se tiene en mayor o menor grado. Por tanto será distinta en el caso de un profesor o profesora principiante que en el caso de uno con más experiencia. Marcelo García (2003) en un trabajo en que revisa la literatura respecto al tema de competencias para enseñar en la sociedad del conocimiento, describe el concepto como “la capacidad de actuar en situaciones profesionales, poniendo en juego para ello, conocimiento y habilidades”.

El concepto de competencia delineado tiene dos componentes centrales: conocimiento y acción práctica. El entrecruzado de estos elementos con respecto a la enseñanza es motivo permanente de discusión. La visión formal de esta relación entiende al conocimiento como antecedente de la práctica y es la visión que ha estado detrás del sesgo teórico de muchos programas de formación docente: largas etapas de aprendizaje de conocimientos para enseñar y una corta fase de aplicación de esos conocimientos en la práctica del aula. Otra visión que se proyecta para la formación docente sostiene que el aprendizaje práctico se entrecruza con el aprendizaje conceptual en una especie de relación dialéctica y que por tanto, ambos aprendizajes deben ir juntos a lo largo del proceso de formación. Lo cierto, es que ninguna de estas dos versiones es errónea, pues sin elementos de comprensión conceptual es imposible hacer aplicaciones prácticas o más específicamente, enseñar. Por otra parte, el conocimiento que surge de la práctica misma y que en el caso de la docencia es muy rico, no es susceptible de ser comunicado a-priori. Esta tensión entre teoría y práctica en la formación docente constituye uno de los temas que requiere de constante revisión por parte de quienes son responsables de los programas de formación.

El concepto de competencia, entendido como la conjunción entre conocimiento conceptual y procedimientos apropiados, se ha pluralizado. En el afán de distinguir mejor lo que debe saber y poder hacer el profesor competente, se habla de competencias sobre las que se ofrecen diversas clasificaciones. En Chile, tanto para la formación inicial docente como para evaluar a los profesores en servicio, se está usando una clasificación de competencias o estándares que se centran en el desempeño del profesor en el aula (enseñanza) y en su conducta y relaciones profesionales (con colegas, padres, comunidad, sistema educacional). Similar es la clasificación de Martinet, Raymond y Gauthier (2001) quienes clasifican las competencias en tres grandes dominios: profesional, de enseñanza, y de relaciones con la escuela. En cada una de estas clasificaciones se evita presentar un listado de conductas específicas. Por el contrario, se procura describir las competencias como capacidades referidas a la enseñanza y el

profesionalismo. Son ejemplos de este tipo de enunciados “saber las formas de representar la materia de enseñanza de manera que sea comprensible para otros” o “estimular un comportamiento equitativo en el aula”.

La formulación de un sistema coherente de competencias es necesaria para poder orientar las estructuras, contenidos y formas de preparación docente. Estas formulaciones deben ser relevantes a las tareas propias de enseñanza pero no prescribir lo hay que hacer. Es decir, no pueden enunciarse ni como formas idealizadas del ser docente ni tampoco como indicaciones precisas sobre cómo actuar en el aula, el colegio y en las relaciones profesionales. No preconizamos una vuelta al conductismo subyacente en el concepto anterior de “formación basada en competencias”. Favorecemos, un concepto de competencia que se inserta en una concepción constructivista del aprendizaje docente.

### *La base de conocimientos requerida para enseñar*

Este ha sido un tema de bastante discusión e investigación en los últimos treinta años. ¿Qué necesita saber el futuro docente y con qué grado de amplitud y profundidad? No se pone en cuestión la importancia de saber el contenido disciplinario pertinente al currículum de enseñanza. El problema es decidir lo que vale como forma de conocer y desde esa visión, estimar cómo y cuánto aprender de la base disciplinaria respectiva. La postura maximalista indica que es necesario saber bastante más de lo requerido para enseñar mientras que la minimalista indica que basta conocer lo que hay que enseñar (el currículum). Una posición más razonable es la que sostiene que se deben comprender los elementos de contenido necesarios (conceptos centrales o claves) de cada área de estudio, las formas como se construyen o crecen estas disciplinas (investigación) y los criterios para validar sus conclusiones. Pero que esto no significa, conocer toda la base disciplinaria como tal. El criterio para seleccionar lo que conviene saber es la posibilidad que el aprendizaje resulte en comprensión y eso significa profundidad más que cobertura (Gardner y Boix-Mansilla (1994). En la práctica, la formación de profesores de enseñanza básica o de nivel primario ha favorecido la posición minimalista respecto a los contenidos que necesita aprender el docente mientras que la formación de profesores de educación secundaria ha favorecido la posición maximalista. El resultado, en el caso de los profesores de enseñanza básica es que su conocimiento y comprensión conceptual es insuficiente lo que determina que se entreguen a los niños datos y rutinas muchas veces desconectados de sus marcos interpretativos. En el caso de los profesores de educación secundaria, la acumulación de conocimientos no debidamente procesados durante su formación hace que al momento de enseñar tengan que acceder a conocimientos fragmentarios, compartimentalizados y poco organizados (Gess-Newsome, 2003). Contribuye a esta fragmentación el que las universidades que son las que generalmente preparan al profesor secundario mantengan una marcada distancia entre la formación disciplinaria ofrecida por facultades especializadas y la formación pedagógica. Esto es aún más complejo cuando las estructuras de formación son consecutivas: formación disciplinaria primero y luego en otro programa o institución, la formación pedagógica o preparación para la docencia.

### *El conocimiento pedagógico de la disciplina.*

Este concepto deriva de la postura del profesor Lee Shulman de la Universidad de Stanford quien desarrolló en los años ochenta y noventa un extenso programa de investigación relacionado con la forma como se procesa el conocimiento para enseñarlo (ver Shulman, 1987). Lo central en su postura deriva del constructivismo y de la teoría de las representaciones. Para poder enseñar de manera de favorecer la comprensión es indispensable representar los temas y conceptos centrales del contenido de manera que los alumnos/as construyan sus propias representaciones. La formación inicial tiene que ayudar a sus estudiantes a realizar este mismo proceso. Ellos necesitan examinar el conocimiento disciplinario que tienen como producto de su aprendizaje anterior, modificarlo si es necesario y ensayar la producción de representaciones adecuadas mediante el uso de una diversidad de métodos y herramientas. El profesor que es competente en su conocimiento pedagógico de la disciplina dispone tanto de comprensión conceptual como de herramientas para ayudar a otros a comprender. Sobre la base de un análisis curricular y de juicios sobre lo que saben y son capaces de aprender sus alumnos, selecciona de entre su bagaje de métodos o estrategias aquellas que son más apropiadas para favorecer la comprensión de los temas de enseñanza. Es decir, según lo indica Shulman el docente actúa como un puente entre los significados insertos en el conocimiento curricular y las construcciones que deben hacer los alumnos de ese conocimiento:

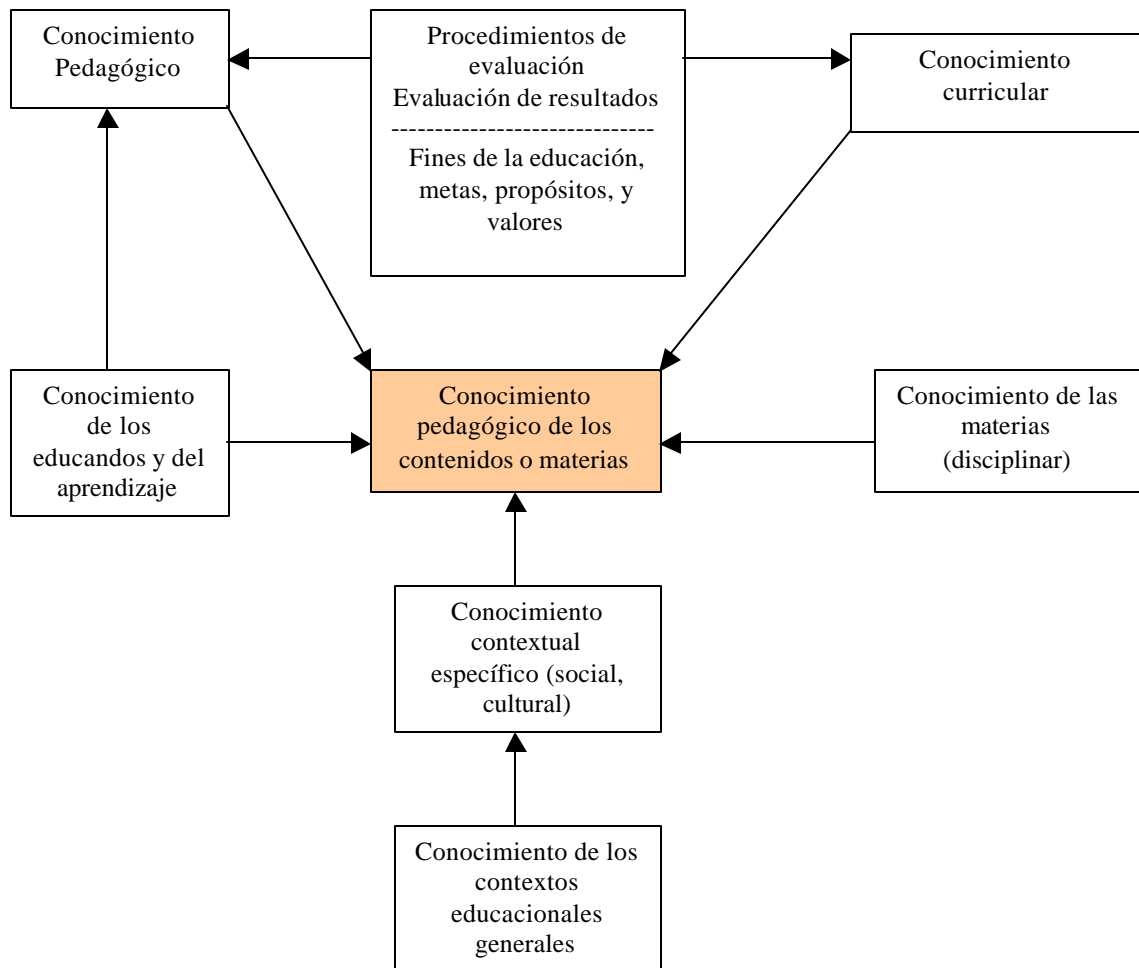
Esta acción de honestidad intelectual la realizan los profesores: comprendiendo en forma profunda, flexible y abierta la materia; comprendiendo cuáles podrían ser las dificultades más probables de los alumnos ...; comprendiendo la variabilidad entre los modelos y métodos de enseñanza de manera de ayudar a los alumnos a construir su conocimiento; y estando dispuesto a revisar metas, planes y procedimientos referidos a su interacción con los alumnos. Este tipo de conocimiento no es exclusivamente técnico, ni simplemente reflexivo. No es puro conocimiento de contenidos, ni dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo esto, y es principalmente, pedagógico (Shulman, citado en Marcelo García, 2002).

Los programas de formación docente tradicionales han tendido a organizarse más desde la perspectiva de las disciplinas descritas como “auxiliares” o “fundantes” de la pedagogía, que desde lo que necesita el profesor o profesora para ser un profesional competente. Esto ha contribuido a que en muchos programas exista un exceso de teoría desconectada de la práctica. A pesar de los énfasis para que se modifique esta situación continua siendo un elemento crítico no resuelto. Son típicos los listados de cursos con títulos clásicos como psicología de la educación, o teorías del aprendizaje. Es también usual que los mismos cursos se subdividan y se les aplique nomenclaturas más atractivas, pero que se imparten en forma igualmente teórica.

Ante estos problemas, quienes investigan sobre lo requerido para la formación docente prefieren hablar más bien de las áreas de conocimientos que son requeridas para poder enseñar: Conocer a los alumnos y alumnas (sus diferencias, su desarrollo físico y

psicológico), comprender los procesos de aprendizaje, comprender los contextos sociales y culturales en que se inserta la educación y en que viven los alumnos, conocer las grandes ideas sobre educación y experiencias educativas importantes, comprender los procesos que facilitan la organización del trabajo educativo en la escuela y en el aula, aprender a investigar la práctica docente.

Como ejemplo de criterios organizacionales para elaborar un currículum de formación pedagógica cito el esquema de Morine-Dersheimer y Todd (citado en Marcelo García, 2003):



Si bien el organizar la formación profesional sobre la base de lo que es necesario conocer para desarrollar competencias o capacidades docentes es preferible a organizarla sobre la base de cursos derivados de disciplinas afines (psicología, teoría curricular, evaluación), también corre el peligro de ser impartida en forma segmentada: en contenidos y en la relación teoría – práctica. Esto puede suceder en parte por la inadecuada preparación y

experiencia práctica de quienes enseñan estos cursos (formadores de formadores) o por una inadecuada comprensión del saber pedagógico y del aprendizaje del mismo.

### *Los formadores*

Si bien los elementos del proceso de formación que hemos considerado en los párrafos anteriores son importantes, quienes articulan el proceso de formación con el currículo y con los futuros profesores, son los formadores de docentes. Hasta hace poco, por lo menos en América Latina, se hacía poca referencia a la preparación de los formadores (Vaillant, 2002). En su revisión de la experiencias dirigidas explícitamente a mejorar la preparación de formadores Vaillant sólo puede citar el caso de Chile en el marco de un programa de fortalecimiento de la formación docente y el caso de Uruguay al crear los centros regionales de formación de profesores de Educación Media. Sin embargo, de la capacidad de los formadores de recoger las tendencias importantes sobre preparación docente procuradas por la investigación y experiencia internacional como también de construir sus propios modos de enseñar, depende mucho cómo se logra interpretar el mejor de los currículos o apoyar el proceso de aprendizaje práctico de los futuros docentes.

Entre los requisitos mínimos de quienes están directamente comprometidos con el aprendizaje docente está el que conozcan el medio escolar, preferiblemente porque han enseñado allí y el que mantengan un contacto constante con las escuelas, sus realidades y sus demandas docentes. Pero también es importante que los formadores de formadores demuestren inquietud por actualizarse (lecturas, investigaciones) e inquietud por modernizar sus propias prácticas docentes mediante acciones de desarrollo profesional realizadas como talleres con sus colegas. Sobre esto último, Vaillant (2002) sugiere un esquema de criterios para el desempeño competente de los formadores basados un esquema similar en Estados Unidos. De este esquema recojo lo que se refiere a la calidad de práctica docente de los formadores:

- ❖ Imparten enseñanza efectiva, reflexionan y evalúan
- ❖ Demuestran y estimulan el pensamiento crítico y la resolución de problemas
- ❖ Promueven prácticas que refuerzan la comprensión de la diversidad de los aprendizajes
- ❖ Revisan regularmente los cursos para incorporar materiales recientes, incluyendo tecnología.
- ❖ Desafían a los estudiantes a ser reflexivo
- ❖ Usan una variedad de innovaciones en la enseñanza, adecuando los objetivos de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes y técnicas de enseñanza apropiadas.
- ❖ Aplican conocimiento especializado y procesos de investigación
- ❖ Demuestran comprensión de la influencia del contexto de la escuela y la cultura sobre el trabajo docente
- ❖ Demuestran conocimiento en relación a temas críticos de la educación



## *El saber pedagógico y su aprendizaje*

Al tocar este tema estamos volviendo en cierta medida a los temas iniciales de este trabajo: el concepto de aprendizaje y el proceso de aprender a enseñar. Si por una parte definimos el saber pedagógico como aquello que es necesario para educar y más específicamente para enseñar en contextos determinados, es también importante analizar como se realiza este tipo de aprendizaje. Aplicando los principios del constructivismo al aprendizaje docente Borko y Putnam (1996) se refieren a tres características de este aprendizaje: es situado, es socialmente distribuido y es mediado por objetos o herramientas.

El concepto de situación es un concepto clave. El aprendizaje docente debe referirse al contexto específico de la enseñanza: la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, los alumnos y alumnas a quienes se enseña, el mundo familiar y social de los educandos. Esto significa que tanto la organización de los estudios profesionales como la forma de enseñarlos necesita de referentes situacionales constantes. Las formas de enseñar serán situadas en la medida en que permitan a los estudiantes hacer las conexiones necesarias (sea en forma real o simulada) entre los contenidos y las realidades escolares o sociales más amplias. Esto es tan válido para una actividad centrada en el aprendizaje del desarrollo de los niños como en una organizada en torno al diseño e interpretación curricular. También es evidente que ciertas estructuras de comunicación como un taller práctico o un seminario se prestan más para situar el aprendizaje que las formas lectivas. Si bien las formas lectivas promueven reflexión sobre la realidad son débiles en apoyar la construcción de aprendizaje basada en acciones de modificación de esta realidad, o lo que Dewey definía como “aprender haciendo”. Todo lo que se haga por reconocer las ideas, creencias y actitudes existentes en los futuros profesores es también un efecto de quienes se juegan por una enseñanza y un aprendizaje situado. Reconocer el aprendizaje docente como un aprendizaje situado significa integrar, en la mejor forma posible, el saber pedagógico, los conocimientos pedagógicos de la disciplina y el saber disciplinario en torno a situaciones educativas reales antes y sobre todo durante los períodos de prácticas o experiencias de enseñanza en aula. La calidad situada del aprendizaje de cada futuro profesor o profesora necesita a su vez ser objeto de la evaluación que se haga de su desempeño y capacidad para enseñar<sup>1</sup>.

La noción que el conocimiento se construye socialmente, y que la inteligencia está socialmente distribuida pertenece o subyace en muchas interpretaciones del constructivismo. En el marco del aprendizaje docente cobra mucho sentido. Hay mayor riqueza en la contribución cuando son muchos los que contribuyen a la solución de un problema educativo, al análisis de la viabilidad de una versus otra estrategia o a la interpretación de marcos curriculares distintos. Tomar en serio este concepto afecta tanto a las estructuras de comunicación curricular como a los modos de organizar el trabajo de aprendizaje en estas estructuras. Las situaciones de cooperación en que se asegura mediante procedimientos explícitos la participación individual tienen un gran

---

<sup>1</sup> Esto puede ser aplicando un esquema de criterios evaluativos o competencias como los Estándares de la Formación Inicial Docente que existen en Chile, u otros similares que se usan en Australia, Estados Unidos o Escocia.

efecto en producir aprendizaje nuevo. De ahí el valor del aprendizaje mediante proyectos o el aprendizaje cooperativo en el sentido de Johnson y Johnson. Igualmente, el aprendizaje mediante la investigación-acción realizada en grupos tiene gran potencial como aprendizaje situado y cooperativo.

Sin instrumentos o herramientas es difícil producir o inducir la producción de representaciones adecuadas de aquello que se quiere enseñar. Si bien se ha dispuesto siempre de una variedad de recursos de aprendizaje, hoy el uso de la computación tanto como fuente de información como a través de sus posibilidades de simulación constituye un arma poderosa para el aprendizaje docente. Esto explica porqué algunos sistemas de formación como el sistema inglés exigen a las instituciones formadoras que preparen adecuadamente a los futuros profesores en las tecnologías de la información y comunicación. Lo importante más que su uso instrumental es su potencial para generar comprensión sea ofreciendo modelos representativos o induciendo acciones de experimentación o simulaciones variadas de los conceptos que se están enseñando.

#### *La formación inicial: término o inicio del desarrollo profesional docente*

Termino esta presentación refiriéndome a un tema de mucha importancia y que está bastante ausente de las políticas educativas en América Latina. La formación docente es sólo el paso inicial de la carrera de toda una vida. En su mejor forma, contribuye especialmente al conocimiento de los contenidos que son necesarios para enseñar en el sistema escolar y al desarrollo de estrategias docentes eficaces. Pero la formación docente inicial no puede preparar cabalmente para enfrentar todos los contextos socio-culturales en que trabajarán los futuros profesores, la variación en capacidades de los alumnos, las situaciones conflictivas en el aula o en las relaciones con los colegas de la escuela. Los profesores neófitos por muy bien preparados que estén pasarán un tiempo en que tendrán que solucionar problemas por métodos de ensayo y error, a menos que reciban apoyo.

La formación docente inicial necesita ser continuada en los primeros años de docencia por un apoyo formal llamado también inducción. En su forma mínima necesitan un profesor con experiencia que observe sus clases, los ayude a reconfigurar formas de enseñanza según lo indique la situación y actúen como puente con el resto de la comunidad escolar. Idealmente, como ocurre en varios países como Inglaterra, China, Ghana, Estados Unidos, Suiza, Australia o Nueva Zelanda, los profesores jóvenes deberían ser parte de un programa establecido de inducción. Este puede comprender la asignación de mentores, la observación de clases, la participación en reuniones de desarrollo profesional docente apoyados por sus instituciones de formación docente inicial o por otras, la preparación de portafolios para ser presentados en situaciones de evaluación formativa. Estos programas suelen terminar en el paso del profesor neófito de una situación de probación a una situación de contrato en propiedad.

Vista la formación inicial docente de este modo, es muy importante que prepare lo mejor posible a los futuros profesores en el marco de las competencias que sean apropiadas a lo

que le tocará hacer, pero haciendo notar que su formación permanente empieza el día en que salen de la universidad o centro de formación.

La formación docente es una gran tarea y merece que se le preste atención y apoyo. Al mismo tiempo requiere que las instituciones formadoras, los formadores de docentes, las estructuras y los estilos de preparación se inserten en una concepción de aprendizaje docente que es situada, que se fragua en forma cooperativa entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, y que se abre a las demandas de la sociedad del conocimiento al ser innovadora, flexible y abierta a la modificación permanente de sus procedimientos y enfoques.

## Referencias

Borko, H. y Putnam, R. (1996). Learning to teach. En R. Calfee (Ed.), *Handbook of Educational Psychology*, 673-708. Nueva York: Macmillan.

Castells, M. (2000). *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Oxford: Blackwell.

Gardner, H. y Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding in the disciplines and beyond. *Teachers College Record*, 96 (2), 198-218

Gess-Newsome, J. (2003). Secondary teachers's knowledge and beliefs about subject matter and their impact on instruction. En J. Gess-Newsome (Ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implication for Science Education*, 51-94. Nueva York: Kluwer.

Marcelo García, Carlos (2003). Learning to teach in the knowledge society. Trabajo preparado para la reunión sobre el mismo tema en la Universidad de Sevilla.

Martinet, M., Raymond, D. y Gauthier, C. (2001). *La formation a l'enseignement. Les orientations. Les competences professionnelles*. Quebec: Ministere de l'education.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57, (1), 37-42.

Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. PREAL Documentos.