

Aproximación a la fundamentación teórica de un modelo de formación docente constructivista

An approach to the theoretical foundations of a constructivist teacher training model

William Reyes*
wi_reyesve@yahoo.com

Raiza M. González Lozada**
raizagon59@cantv.net

Otilia Fernández***
otiliadelca@hotmail.com

Resumen

Se pretende construir la fundamentación teórica que oriente la concepción de un modelo de formación docente constructivista. Se siguió un tipo de indagación cualitativa para el diseño de un modelo de formación docente alternativo, que supere todo reduccionismo y que potencie como herramienta los procesos de enseñanza-aprendizaje. El análisis hizo posible y animó un gran debate en torno a la creación de conocimientos, que en última instancia se inscribe en un referente ético, en beneficio de la solidaridad humana y la convivencia interpersonal que en estos momentos luce fuertemente convulsionada y amenazada.

Palabras clave

Modelo, formación docente, constructivismo.

Summary

The purpose of this paper is to build the theoretical bases leading to a constructivist teacher training model. A qualitative research method was used in order to create a design for an alternative teacher training model, which can overcome all reductionism and which can promote the processes of teaching and learning. The analysis in this research made possible a great debate on the creation of knowledge, which can be ultimately subscribed to an ethical context, in benefit of human solidarity and interpersonal relationships, which are seriously threatened and convoluted at the moment.

Key words

Model, teacher training, constructivism.

* Magíster en Administración y Planificación Educativa; profesor asociado de tiempo completo de la Universidad del Zulia (LUZ); investigador adscrito al Centro de Investigación Pedagógica de la Facultad de Humanidades (Cedip) y al Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (Condes) y participante del programa de doctorado en Ciencias Humanas de la misma Universidad; jurado de trabajos especiales de grado y ascenso.

** Doctora en Ciencias Humanas; profesora asociada de tiempo completo de la Universidad del Zulia, adscrita al Departamento de Tecnología Educativa y Prácticas Educativas; investigadora activa del Cedip, del Condes y de la Asociación para el Avance de la Ciencia (Asovac); distinción Programa Promoción al Investigador (PPI), categoría I; ponente en eventos nacionales e internacionales; asesora de trabajos especiales de grado de maestrías y doctorados.

*** Doctora en Ciencias de la Educación; profesora adscrita al Departamento de Tecnología Educativa y Prácticas Educativas de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia; investigadora activa del Centro de Documentación e Investigación Pedagógica (Cedip) y el Condes de la misma Universidad; autora y coautora de libros y artículos de divulgación científica en revistas arbitradas.

Fecha de recepción: 4 de octubre de 2006 / Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2006

Introducción

El docente, como elemento fundamental de la educación, requiere una formación acorde con las exigencias del contexto actual y de los nuevos paradigmas que dan explicación al fenómeno educativo. Los paradigmas de formación han evolucionado, partiendo de las teorías tradicionales o clásicas donde predominaba el carácter transmisor, pasando por el conductismo, hasta la utilización del enfoque constructivista difundido en los distintos niveles del sistema educativo venezolano, como una perspectiva que adquiere relevancia por la mediación didáctica que supone una planificación, organización, coordinación y evaluación del fenómeno instruccional propiamente dicho.

De tal manera, las teorías constructivistas se han legitimado frente a las perspectivas epistemológicas pedagógicas que permiten el abordaje flexible y abierto. En esta perspectiva dinámica de la producción del conocimiento, se demanda la evolución del quehacer docente hacia las prácticas pedagógicas comprometidas con el mejoramiento de la calidad de la educación, lo que amerita que los centros de formación docente en el país asuman una actitud investigativa que privilegie los procesos de formación desde enfoques inclusivos, creativos y críticos –como el constructivismo–, que coadyuven a la praxis educativa.

Modelos de formación docente

El docente es uno de los múltiples actores del fenómeno escolar institucionalizado y tiene la misión de contribuir a la formación integral de los alumnos insertos en los diferentes niveles del sistema educativo. En el contexto universitario venezolano, y específicamente en las Escuelas de Educación encargadas de la formación de profesores, la función del docente formador desempeña un rol protagónico. En este sentido, la acción docente obedece a una racionalidad regida por determinadas teorías relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, que legitiman y direccionan su gestión instruccional.

En el ámbito de la formación docente, las prácticas pedagógicas durante mucho tiempo se inscribieron en un paradigma positivista, donde se percibe la realidad desde una perspectiva objetiva, lineal, sujeta a regularidades, y donde el individuo, en su devenir histórico cultural-

ideológico, era soslayado. Además, se propugnaba, y aún se hace, una epistemología absolutista por parte del docente, reduciendo el rol del alumno a un mero receptor de información.

Cabe destacar que históricamente la formación docente venezolana se ha inscrito en modelos enciclopédicos y tecnológicos. En el modelo enciclopédico o academicista ha prevalecido una cultura memorística, especie de educación bancaria, cuya dirección es lineal y determinista y proporciona la reproducción acrítica y ahistórica de contenidos y actitudes en los docentes en formación.

Por otro lado, el modelo tecnológico, en un intento por sistematizar y controlar la dinámica educativa, cayó también en un reduccionismo en cuanto al despliegue de todas las potencialidades del ser humano, dado el marcado sesgo eficientista de dicha perspectiva. El énfasis en el producto soslaya interesantes aspectos de los procesos que caracterizan la complejidad del ser humano.

Estos dos tipos de modelos de formación, a pesar de su coexistencia actual, necesitan evolucionar hacia propuestas más contextualizadas y que respondan tanto a aspiraciones individuales y a la potenciación de la praxis docente, como a requerimientos sociales que contribuyan al logro de saludables niveles de convivencia.

Al respecto, Imbernón (1998: 44) afirma:

El tipo de formación inicial que suelen recibir los profesores ofrece una preparación insuficiente, no solo para aplicar una nueva metodología o para aplicar procesos desarrollados teóricamente en la práctica del aula, sino que además se carece de la más mínima información sobre cómo se desarrollan procesos de cambio, cómo se implantan y cómo se evalúan. Se hace necesario entonces que explícita o implícitamente la práctica pedagógica del docente universitario se posicione evolutivamente en una determinada racionalidad alternativa para estructurar y direccionar el impacto de los aprendizajes de los alumnos. Al identificar su acción docente con el modelo academicista o el tecnológico, podría estar obstaculizado su propio desarrollo profesional académico, cercenando la capacidad de propiciar aprendizajes más significativos y potenciadores, y limitando la misión de la universidad que es la formación de Recursos

Humanos excelentes, mediante la generación y difusión de conocimientos para promocionar los cambios científicos culturales y tecnológicos que necesita el desarrollo local, regional y nacional.

Se presenta entonces el constructivismo como una propuesta que legitima y sugiere directrices integradoras para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabe resaltar que la corriente o teoría constructivista recibe, desde una perspectiva ínter y transdisciplinaria, los aportes de “los cambios experimentados en la física con los trabajos de Bohr y Prigogine, los insumos de la psicología transpersonal y las concepciones ecológicas de Bateson, los logros alcanzados en inteligencia artificial y la neurociencia, entre otros” (Alfaro, 2000: 162).

El constructivismo exige entonces a los docentes de las escuelas de educación los siguientes desafíos: concretar el paradigma constructivista en el diseño curricular que legitima y orienta los procesos de formación docente; reconocer la relación dialéctica y ecosistémica entre el sujeto y el objeto, en la construcción del conocimiento; valorar y promover la actuación autónoma del alumno y su capacidad para construir su propio aprendizaje; tomar en cuenta la realidad contextual, utilizando aquellos elementos que le permitan potenciar el aprendizaje de los alumnos, y asumir una actitud heurística, investigativa, que permita identificar y canalizar los ricos aportes que se generan en las prácticas pedagógicas que se realizan en la complejidad del aula de clase.

Tendencias en los procesos de formación docente

Los desafíos del momento histórico actual apuntan a la emergencia de tendencias innovadoras en el ámbito de la formación docente. Al respecto, Herrera (1995: 13) expresa que

el cambio en las políticas de la educación superior deberá basarse en el diseño de un escenario alternativo en este nivel educativo, que deberá tener como núcleo modelos de innovación basados en el fortalecimiento de los siguientes ejes: producción y transferencia de conocimientos con un alto valor social; modificación sustancial de las estructuras académicas; formulación de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje y reorientación de contenidos cuya base sean las nuevas áreas del conocimiento.

En este orden de ideas, Flórez (1996: 12) afirma:

Se trata más bien de desplazar el paradigma determinista del control, inaugurado desde Newton, y abrirle el espacio al nuevo paradigma relativista que no modela ni moldea ni controla, sino que abre posibilidades, variedad de caminos y de sentidos sin aislamientos ni fronteras, suavizando la distinción (o fortaleciendo la complementariedad) entre cuerpo y alma, entre sujeto y objeto, entre educando y educador, entre sistema y medio ambiente, entre pensamiento y realidad, entre observación externa del objeto y comprensión al interior del sujeto, entre caos y creatividad, entre teoría y práctica, entre docencia e investigación.

Por lo tanto, las exigencias de la formación docente se centran en la superación de los modelos clásicos y tecnológicos, para dar paso a la formación en las dimensiones de autonomía, inteligencia y universidad, apoyadas por Flórez (1996: 182) al referirse a la humanización de la formación para hacerla contextualizada, crítica, creativa, transformadora y basada en las competencias humanas, cognitivas y afectivas.

De tal manera que la docencia en educación superior, sobre todo la que se ejerce en las escuelas de educación, necesita inscribirse en una postura contextual y crítico-social, como la constructivista, con gran poder para evolucionar hacia una praxis caracterizada por la búsqueda de altos niveles de calidad educativa.

En una visión prospectiva, los procesos de formación docente, en el contexto de la educación superior, apuntan o se orientan a un perfil profesional que, de acuerdo con Correa (1997: 106), reúne las siguientes características: investigación de la naturaleza integral del adolescente y adulto; concepción integral de las potencialidades humanas; habilidades para utilizar los procesos de información derivados de la tecnología de informática en comunicación; dominio de la pedagogía del conocimiento, pedagogía de la creatividad, de las didácticas alternativas y práctica de los componentes esenciales de la misión universitaria: la docencia, la investigación y la proyección social, entre otros.

Racionalidad de la acción docente

Antes de considerar lo referente al *modelo de formación docente constructivista*, es pertinente explicitar la *acción*

del docente desde los diferentes sustratos o afluentes que brindan directrices para la operacionalización de sus tareas como profesor. La acción vendría dada en concordancia de la postura del docente con respecto a la dimensión prescriptiva en documentos que él considere pertinentes desde su percepción de lo que crea válido para el despliegue conductual y actitudinal como docente. Esta perspectiva no niega los aportes de otras, la sociológica por ejemplo, para la comprensión del hacer docente, sino que opta por referentes propios del contexto educativo. En consecuencia, se requerirá el marco explicativo de la acción del docente propiciada por el currículo, la didáctica, la teoría pedagógica y las teorías implícitas.

Desde la teoría del currículo se han propuesto tres grandes enfoques: racional, tecnológico, práctico y crítico (Carr y Kemmis, 1983 y Gimeno, 1989), que pueden ayudar a los profesores a comprender y conceptualizar su propia práctica, así como a enjuiciar, crítica y autónomamente, los modelos curriculares que están presentes en la tradición educativa, en la legislación y en los materiales curriculares.

De igual forma, si los profesores pueden comprender y conceptualizar su propia práctica, entonces se podrían estar ubicando en determinado modelo de formación docente (en concordancia con los enfoques curriculares) que da cuenta de una actuación o hacer con respecto a su práctica pedagógica y, por lo tanto, en una racionalidad que estará enmarcada por determinadas tendencias pedagógicas que sustentan el currículo.

Además, el hacer docente también tiene su razón de ser a través de la influencia que ejerce la didáctica como disciplina que permite planificar, organizar, dirigir y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica, según Porlán y Rivero (1998: 81), tiene como función la elaboración de modelos didácticos que no solo se definen por una dimensión descriptivo-explicativa de la realidad escolar, sino porque presentan una vertiente normativa, en forma de hipótesis curriculares y propuestas de actuación en el aula.

El conocimiento propio de la didáctica es lo que Bromme (1988) denomina un conocimiento mixto, en el sentido de que los conocimientos sicopedagógicos se integran con los relacionados con la materia que se enseña. El saber didáctico, por lo tanto, es un saber integrador y es un saber para la acción (Porlán, 1993: 82), lo cual permite considerarlo como un tipo de conocimiento

de especial relevancia para la génesis del conocimiento profesional.

Por otro lado, y desde una especie de niveles de concreción, la racionalidad del hacer docente podría direccionarse, en una aproximación descriptiva, desde la interrelación de parámetros que caracterizan la constitución de una teoría pedagógica y que a la vez actúan como fondos interpretativos en cuanto a la identificación del profesor con determinado modelo de formación docente. Estos parámetros son: ¿qué tipo de ser humano interesa formar?; ¿cómo o con qué estrategias técnico-metodológicas?; ¿a través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias?; ¿a qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación?; ¿quién predomina o dirige el proceso, el maestro o el alumno? y ¿qué criterios de evaluación se utilizan? (Flórez, 1996: 168).

Otro de los acercamientos que posibilitan explicar la acción de los profesores lo dan las teorías implícitas, entendidas como “constructos” o modelos personales para predecir y controlar acontecimientos. Así, según Marrero (1993: 244), las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículo, y sobre sus condiciones de trabajo, los llevarán a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Marrero (1993: 245), las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que desde otros puntos de vista se viene denominando “pensamiento práctico” o “teorías epistemológicas”, con la diferencia que las teorías implícitas se apoyan en una teoría de la mente de carácter socioconstructivista.

En el marco de nuestra investigación se puede afirmar que la acción del docente universitario está enmarcada, entre otros aspectos, por la percepción de lo que es la construcción del conocimiento y su respectiva mediación didáctica, que estará inscrita a su vez en una determinada postura pedagógica y epistemológica, en conexión con un determinado modelo de formación docente, que para este caso se identifica en la teoría constructivista del aprendizaje.

Aproximación conceptual al constructivismo

En el proceso enseñanza-aprendizaje, necesariamente, de modo consciente o inconsciente, se parte de una determinada concepción acerca de cómo aprende el ser humano. El docente en su práctica pedagógica utiliza dicha concepción para direccionar el proceso y tratar de alcanzar los objetivos propuestos. Esto forma parte de la planificación, organización, conducción y evaluación de la tarea docente.

En cuanto al constructivismo, Carretero (1993) afirma:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo -tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

El concepto anterior es interesante por las implicaciones que contiene. En primera instancia, está en total oposición a la educación transmisiva o bancaria que todavía caracteriza la práctica educativa tradicional. En segundo término, toma en cuenta elementos del proceso de aprendizaje que lo dinamizan, como son el papel del alumno como procesador y productor del conocimiento y la influencia del entorno. En tercer lugar, la necesidad que el docente diseñe estrategias metodológicas pertinentes, sea capaz de monitorear el proceso y pueda reflexionar en y desde su práctica para coadyuvar al logro de aprendizajes potenciadores, tanto del alumno como de él mismo.

En sintonía con lo anterior, Coll (1990) expresa que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales: el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; la actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, y la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto coincide con lo planteado por Flórez (1996) al afirmar que *"el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra*

modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración: es decir, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona".

Perspectiva multidisciplinaria

Dado lo amplio del concepto de constructivismo, y sus alcances en los distintos campos del saber, se puede inscribir en perspectivas filosóficas, psicológicas, lingüísticas, sociales y antropológicas. Al respecto, Esté (1999) afirma que el concepto de constructivismo puede referirse a varias vertientes:

- Lo que algunos comentaristas de la filosofía contemporánea etiquetan como constructivismo, que puede remontarse a Vico y Kant siguiendo con la sicogenética de Piaget, enriquecida con el social-constructivismo de Vigotsky y Luria y sus manifestaciones extremas en el constructivismo radical de Von Glasserfeld y otros.
- La sicolingüística que, con recursos del mismo Piaget, es propuesta por Goddman (1982) y Teberosky (1982), citado por Esté (1999), y sus proposiciones con relación a la adquisición de la lectura y la escritura.
- La sociolingüística y la lingüística del texto y sus aproximaciones a los problemas de la comunicación, en una línea que pasa por Wittgenstein, Austin, Searle, Halliday, Sinclair, y llega a las polémicas de Labov y Bernstein que reproponen, más allá del "mentalismo" de Chomsky, la circunstancialidad del discurso.

Derivaciones prácticas de una teoría del conocimiento

En cuanto al aspecto epistemológico, el constructivismo invita no solo a plantearse lo referente a la producción de conocimiento sino también a incluir factores personales, sociales, históricos y políticos. Así, tomando en cuenta la dignidad del sujeto (Esté, 1999), como punto de partida se recomienda tener en cuenta:

- a) Las diversidades individuales: sensibilidad, vocación y genio específico para ciertos tipos de aprendizajes; estados particulares, afectivos, emocionales, fisiológicos, higiénicos e identificaciones, proximidades, continuidad grupal, y acervos compartidos.

- b) La situación de comunicación o aprendizaje. Ambientes que estimulan y prestigian el hecho de aprender.
- c) La existencia de una "cultura" del aprendizaje diferente a la que ha dominado en la cultura escolar escriturada de Occidente.
- d) Motivaciones y compulsiones extrínsecas: evaluaciones, participaciones, competencias, prestigios, recomendaciones.
- e) Motivaciones intrínsecas: dignidad, condición ética, percepción de sí, proyecto personal.
- f) El genio comunicativo del informante o del medio usado y de los apoyos técnicos de los que se valgan (didácticas).
- g) Acolitismo: la fidelidad del estudiante al autor o maestro (o a lo que haga sus veces) que lo lleva a imitarlo o a creerle y seguirlo.

Hacia la concepción de modelo y su especificidad en los procesos de formación docente

El concepto de modelo remite a la idea de guía, patrón, mapa de recorrido para orientar la acción. Al respecto no hay una definición unívoca, pero existe el consenso en la comunidad científica de considerarlo como una representación mental de un sistema real, de su estructura y su funcionamiento. Arnau (1978: 32) define el modelo como *"un intento de sistematización y descripción de lo real, en función de presupuestos teóricos"*. Representa entonces una herramienta que posibilita *"una aproximación intuitiva a la realidad, cuya función básica es la de ayudar a comprender y explicar las teorías y la leyes"* (Ruiz, 1996: 51).

Por su parte, Bunge (1969) lo define como una construcción teórica que pretende informar (explicar) un fragmento acotado de la realidad. En el caso de los procesos de formación docente, los modelos no solo pretenden describir y explicar una realidad, sino también informar sobre cómo intervenir en ella para transformarla. Al mismo tiempo, de acuerdo con Porlán (1997), todo modelo en las ciencias de la educación se fundamenta en un conjunto de aportaciones de otras disciplinas y áreas del saber (psicología, sociología, epistemología, filosofía, etc.), así como en el mundo de los valores, ideologías y cosmovisiones. Dichas aportaciones no deben incorporarse de manera lineal, sino que han

de contextualizarse a los problemas específicos de los procesos de formación docente.

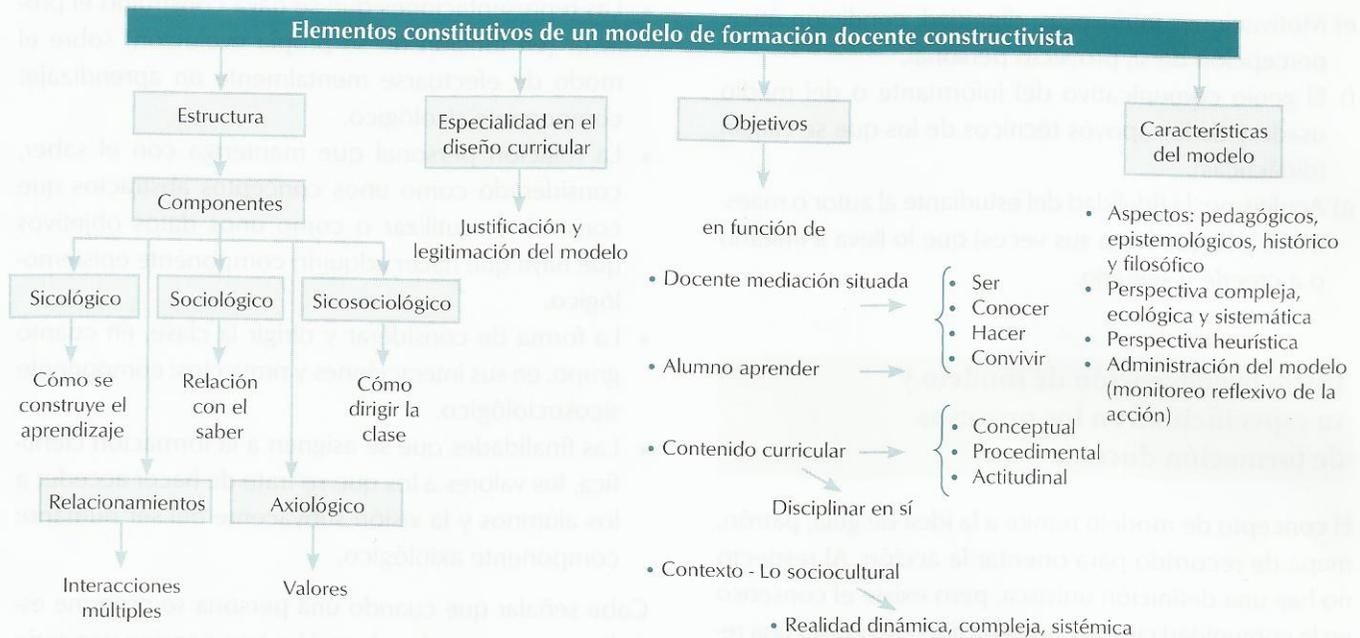
Según Astolfi (2001: 107), un modelo pedagógico, y en este caso su especificidad como modelo de formación docente, procura tipificar las prácticas pedagógicas para deducir una coherencia que quizás no aparezca a primera vista. Estas prácticas tienen una relación compleja con un número importante de elementos, como:

- Las representaciones que se haya construido el profesor (en función de su propia evolución) sobre el modo de efectuarse mentalmente un aprendizaje: componente psicológico.
- La relación personal que mantenga con el saber, considerado como unos conceptos abstractos que construir y reutilizar o como unos datos objetivos que haya que hacer adquirir: componente epistemológico.
- La forma de considerar y dirigir la clase, en cuanto grupo, en sus interacciones y proyectos: componente sicosociológico.
- Las finalidades que se asignen a la formación científica, los valores a los que se trate de hacer acceder a los alumnos y la visión subyacente del ser humano: componente axiológico.

Cabe señalar que cuando una persona se propone estudiar una carrera de educación, trae consigo una serie de concepciones o creencias acerca de lo que cree que es la docencia (modelo inicial). Cuando se expone al proceso de formación, toma en cuenta el modelaje de los docentes formadores (modelo de referencia). Con base en todo su proceso de formación en la carrera, adoptará finalmente un modelo personal. En este sentido, para la operacionalización de un modelo de formación docente constructivista se sugiere distinguir, entre otros aspectos, los siguientes (Davelay, 1994): ayudar a que las personas en formación expliciten su modelo inicial (expresión y negociación de las necesidades, técnicas proyectivas como los fotolenguajes); formalizar el modelo de referencia, tanto para el formador como para el que se forma (para que pueda servir de punto de apoyo teórico para su evolución); favorecer la evolución del modelo inicial al ponerlo en distintas situaciones y gracias a unos dispositivos de formación coherentes con el modelo de referencia, que permitan a los que están formándose "vivir" ciertas características del modelo de referencia y permitir la expresión periódica y final de las evoluciones personales y colectivas del grupo.

La propuesta de un modelo de formación docente constructivista, en una primera aproximación teórica, con sus aspectos descriptivos y prescriptivos, es, por su misma naturaleza constructivista, no acabada, tentativa, susceptible de nuevos abordajes que contribuirían al enriquecimiento del saber. La misma implica para el docente universitario, en primer lugar, pensar y estar consciente de forma explícita con cuál o cuáles mode-

los de formación docente se identifica en su práctica pedagógica; en segundo lugar, la necesidad de asumir una postura de flexibilidad y apertura para inscribirse en una dimensión evolutiva de su quehacer (aprender a observarse como "otro"), y en tercer lugar, percibir que su acción docente necesita estar informada en aras de contrastar permanentemente la validez e impacto de su trabajo (figura 1).



Fuente: elaboración de los autores.

Figura 1

Al respecto se considera pertinente asumir las categorías pedagógicas propuestas por Prieto (1990). Según este autor, existen tres elementos que constituyen los ejes de la educación y que se denominan *categorías pedagógicas*. Estas categorías son: el docente, el contenido del proceso instruccional y el alumno.

El docente

Las tareas educativas se realizan dentro de un contexto sociocultural, por lo cual históricamente han variado las formas de considerar las funciones de los educadores. Al respecto, Prieto (ibíd.) considera que los docentes deben reunir las siguientes características: confianza en la educación como fuerza de transformación de la vida humana y como instrumento para el cambio de las estructuras sociales; fe en el porvenir, hacia el cual se proyecta la obra educativa; confianza en las posibi-

lidades educativas, en la posibilidad de cambio del ser que recibe educación y de la sociedad donde se actúa, además de capacidad creadora y habilidad para poner al servicio de la obra educativa todos los recursos materiales y espirituales.

Por otro lado, se destaca la función del docente universitario, quien debe tener la capacidad de adoptar y crear técnicas que tiendan a la habilitación para transmitir conocimientos, incitar al estudio, promover la investigación. Se resalta también su rol como formador para influir sobre los docentes en proceso de formación en quienes la búsqueda de conocimiento puede desviarse por el solo interés de un título que les permita explotar un negocio o simplemente "ganarse la vida". El profesor universitario, más que enseñador de lecciones, debe ser un incitador de la recta conducta del profesional, servidor social dentro de un ámbito donde el servicio es contribución a la solución de problemas humanos.

Otro de los aspectos que pueden destacarse del rol del docente como facilitador de los procesos de aprendizaje es la utilización del *método de proyecto*, que actualmente se utiliza en la escuela básica en conexión con la globalización de las disciplinas en perspectiva de totalidad (Prieto, *ibíd.*). Así mismo, se diseñan aproximaciones constructivas para la educación secundaria y superior en la utilización de este tipo de metodología. Lo importante es que se parte de una percepción integral de la realidad, de los intereses del alumno (componentes cognitivo, afectivo y actitudinal, entre otros), de sus ideas previas, de su autonomía como sujeto constructor de conocimiento y actor de su aprendizaje y del impacto que pueda generar en su entorno a través de los procesos de transferencia. De tal manera que se requiere una actuación del docente como mediador en clave constructivista.

Finalmente, entre las sugerencias que Prieto (*ibíd.*) hace a la acción del docente como conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede señalar la utilización de tres fases, a saber: fase inicial (de motivación y enfoque), fase de desarrollo y fase de cierre. Es decir, la acción del docente implica todo proceso administrativo de su tarea pedagógica: planificar, organizar, dirigir y evaluar. Debe ser una acción consciente, intencional, capaz de direccionar estratégicamente la gestión instruccional.

El alumno

Desde la pedagogía como ciencia y dado su carácter rector del hecho educativo y su misión fundamental –la formación–, se procura (Prieto, *ibíd.*) que el estudiante o docente en formación adquiera dominio inteligente de un conjunto de ideas generales que le den una visión panorámica y unificada de la función educativa en su doble carácter de hecho social y de proceso de formación de la personalidad. Esta visión general se traduce en un conjunto de principios generales de la educación que la historia y la experiencia denotan como válidos para cimentar en ellos una acción educativa dirigida a favor de la juventud y del pueblo, acción que debe ser eficaz, en nuestro tiempo y en nuestra sociedad, para la formación del hombre, la configuración espiritual de la nación y el acercamiento de las posibilidades de una comunidad universal.

Con base en lo anterior, Prieto (*ibíd.*) sugiere que el estudiante:

1. Adquiera un conjunto de principios generales de carácter filosófico, científico, social y técnico que lo capaciten para interpretar el hecho educativo como fenómeno social inherente a toda comunidad y al proceso dirigido de formación de la personalidad.
2. Comprenda el cada vez más universal valor de estos principios y, a la vez, que su aplicabilidad al sistema escolar nacional requiere el conocimiento objetivo del nivel de progreso en que se encuentran actualmente las demás funciones sociales del país y los planes de acción que están en desarrollo para superarlos o rectificarlos.
3. Comprenda las relaciones permanentes que existen entre las diversas etapas de la educación y el enriquecimiento de la cultura nacional, y entre esta y las aspiraciones hacia una comunidad universal.
4. Adquiera una actitud científica para examinar críticamente los problemas educativos del país y tienda a buscarles solución adecuada y realista y a colaborar con otros en esta misma tarea.
5. Se forme un método personal de estudio e investigación que lo deje apto para proseguir como autodidacta su perfeccionamiento profesional.

Los contenidos

En relación con los contenidos curriculares, es menester considerar varios aspectos, entre otros: la tensión entre lo global y lo nacional, el nivel de obsolescencia, las múltiples mediaciones del contexto, contenidos propiamente disciplinares y pedagógicos, contenidos y mediación docente, el concepto de formación vs. instrucción o adiestramiento.

La tensión entre lo global y lo nacional

El auge de la globalización viabilizada por la inversión de grandes capitales económicos y los potentes medios de comunicación apunta a la homogenización de los hábitos de consumo cultural y por ende de los procesos de construcción de identidades. De ahí que al tratar los contenidos instruccionales, muchas veces se va a generar la tensión con los valores autóctonos. Se plantea entonces el desafío de cómo aprovechar algunos elementos de esa globalización sin perder de



Fernando Molina
Sin título
Tinta china sobre papel

vista la necesidad de reafirmar la identidad nacional. De ahí que se necesita por parte del docente asumir una actitud crítica y reflexiva, privilegiando acercamientos hermenéuticos y liberadores o emancipadores.

El nivel de obsolescencia

En la sociedad del conocimiento actual las informaciones y nuevos enfoques fluyen continuamente. De ahí que se exige al docente mediador una actualización permanente fruto de su rol como investigador de una realidad dinámica, compleja, cambiante. Aquí cabe precisar dos aspectos: primero, privilegiar contenidos que contribuyan a la construcción de una cultura emprendedora y una sociedad solidaria y, segundo, y de hecho ya se plantea en algunos países, estar preparado para realizar las respectivas reválidas de títulos conducentes a seguir ejerciendo la profesión docente, dados los altos niveles de obsolescencia de los conocimientos en el corto y mediano plazo.

Mediaciones del contexto

Existen múltiples mediadores del conocimiento (a veces información), como familia, amigos, televisión, Internet y asesores, entre otros, que compiten simultáneamente, y a veces con ventaja, con la tarea y el tratamiento de los contenidos que administra el docente en el aula. De tal manera que el docente debe tener en cuenta esta realidad para monitorear el proceso de aprendizaje.

Contenidos disciplinares y pedagógicos

En los procesos de formación docente, los contenidos se concretan en las disciplinas de acuerdo con la mención seleccionada y también los contenidos correspondientes al componente pedagógico.

En ocasiones se privilegia la perspectiva disciplinar en detrimento de la pedagogía. Ambas son importantes. La pedagogía como ciencia rectora del fenómeno educativo, y en el caso específico de la formación docente, tiene la función de orientar la praxis docente hacia horizontes críticos, creativos, relevantes y transformadores. Cabría plantearse: *“¿Cómo garantizar que los contenidos, entendidos como detonadores de un proceso de aprendizaje y no como sus determinantes, estimulen adecuadamente a los educandos en la direccionalidad sociocultural que corresponde a los valores y objetivos de la sociedad de la que son parte?”*

(Orozco, 1996). De tal manera que se necesita establecer la armonización de los contenidos disciplinares y pedagógicos en vías de la construcción de saberes pertinentes, relevantes y transformadores.

Contenidos y mediación docente

En el proceso de transposición didáctica (en las instancias de planificación, organización y conducción del proceso de aprendizaje) el docente construye un plano donde se visualizan todos los elementos del proceso instruccional que le permitan una viabilidad intencional a través de la mediación que ejerce. En este sentido el docente se enfrenta con dos dimensiones, entre otras: la naturaleza y orientación de los contenidos y su posicionamiento en uno o varios modelos de formación docente. En cuanto a la naturaleza de los contenidos, en la actualidad, producto de las reformas, se sugiere clasificarlos en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se procura, junto con los perfiles de competencias (ser, conocer, hacer y convivir), la formación integral del individuo.

En lo referente a su práctica pedagógica el docente se posiciona en un determinado modelo de formación docente: el tradicional, el tecnológico, el constructivista y el crítico social, entre otros. De acuerdo con su ubicación, la orientación del contenido se identificará con uno o dos de estos modelos.

Concepto de formación vs. instrucción o adiestramiento

La selección y tratamiento de los contenidos se vuelve elemento fundante en la medida que se orienta a la función de formación y no solo a la instrucción o al adiestramiento. Cuando los contenidos están en concordancia con el adiestramiento, se da una perspectiva reduccionista de la tarea docente, y se alinea con una racionalidad técnico-instrumental.

El objetivo fundamental de la pedagogía es la formación humana integral. Los contenidos entonces se orientarían a este objetivo. Esto implica que el docente en formación aprenda a leer la realidad, a pensarla, a develarla y transformarla. Requiere la valoración y reivindicación del sujeto hacedor de historia.

Las tres categorías pedagógicas: docente, alumno, contenido, promueven una reflexión contextual, porque además de la dimensión histórica social, actualiza los

aportes que desde la pedagogía se puedan construir para enmarcar la direccionalidad del quehacer docente desde una postura dinámica y compleja.

Categorías pedagógicas desde la perspectiva de Flórez e Inciarte

Desde otra perspectiva se pueden considerar las categorías pedagógicas propuestas por Flórez (1996) e Inciarte (1998) para caracterizar una teoría constructivista que le dará la fundamentación al modelo de formación que se quiere diseñar. En este sentido proponen los siguientes criterios:

- Definir el concepto de ser humano que se pretende formar o las metas de formación humana que se planea obtener con la enseñanza.
- Caracterizar el proceso de crecimiento o desarrollo de los jóvenes en dimensiones constitutivas de la formación (en su dinámica y secuencia) alcanzable mediante la enseñanza.
- Describir el tipo de experiencias educativas prioritarias para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo de los alumnos y los métodos y técnicas utilizables en la enseñanza como modelos de acción eficaces.
- Describir las regulaciones que permiten "enmarcar" y cualificar la interacción educando-educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
- Explicar los criterios de evaluación para constatar logros en el aprendizaje de los alumnos así como para realizar los ajustes necesarios.

A estos criterios se puede adherir otro, en este caso el contexto, propuesto por Inciarte (1998), en el cual se toman en cuenta tanto la realidad objeto de transformación como el impacto que se pueda generar a partir de los procesos de formación docente.

Construcción del modelo de formación docente constructivista de acuerdo con las categorías pedagógicas propuestas

Desde una perspectiva teórica, se enmarcarán aquellas categorías pedagógicas que pudiesen estar en concordancia con un modelo de formación docente constructivista.

Estas categorías o criterios servirán como guía para la construcción de un marco referencial y establecer su

correspondencia con un modelo de formación docente constructivista.

En un primer momento se toman en consideración las categorías pedagógicas propuestas por Prieto (1990), y que según este autor constituyen los ejes de la educación. Dichas categorías son: el alumno, el docente y los contenidos del proceso instruccional.

En un segundo momento, y de acuerdo con Flórez (1996), se sugieren siete interrogantes fundamentales, además de otra, el contexto, sugerida por Inciarte (1998), que al darle respuestas y sistematizarlas constituyen una teoría pedagógica que le serviría al docente para direccionar su enseñanza, autorregular o monitorear el proceso de aprendizaje e introducir ajustes que posibiliten optimizar su desempeño profesional; son: ¿qué metas de formación se proponen?; ¿cuál es la concepción acerca del desarrollo de los alumnos?; ¿cómo está estructurada la relación docente-alumno?; ¿cómo se conciben los contenidos curriculares?; ¿qué tipo de metodologías se utilizan?; ¿cuáles son los criterios de evaluación? y ¿cómo es la vinculación con el contexto?

Se hace necesario insistir en que las interrogantes anteriores y sus respectivas respuestas develan intencionalmente una determinada racionalidad que estará fundamentada en la teoría constructivista del aprendizaje y que legitimaría el modelo de formación docente. Permitirán también, según Flórez (1996), que los docentes posean un horizonte conceptual acerca de lo que significa el desarrollo y el progreso individual y social de los alumnos, además de posibilitar al docente enmarcar su trabajo educativo e impregnar de sentido su desempeño diario, y a la vez le sugiere criterios de autoevaluación pedagógica.

Conclusiones

Las consideraciones de esta investigación se orientan a construir, en una primera aproximación, la fundamentación teórica de un modelo de formación docente constructivista. Es evidente que desde el constructivismo se percibe el fenómeno educativo como un proceso de conocimiento y de confrontación con la realidad. Con base en lo anterior se pueden precisar, en este primer acercamiento, las siguientes conclusiones:

- Toda práctica pedagógica está inscrita en un determinado modelo de formación docente o en una mezcla de ellos.

- Existe coherencia, desde la especificidad del modelo constructivista, en cuanto a la manera de concebir algunos elementos del diseño instruccional, como: criterios para la selección de contenidos, justificación de las estrategias seleccionadas, concepción de la formación y otros.
- Es posible construir, en un ambiente muy complejo, una mediación docente reflexiva, crítica, creativa y transformadora.
- Es factible también propiciar la evolución hacia modelos alternativos de formación docente, de manera que se promuevan transformaciones en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.
- Existen categorías pedagógicas que desde una perspectiva constructivista posibilitan la construcción de un modelo de formación docente.
- Un modelo de formación docente constructivista, diseñado de una versión aproximada, se sustenta por la teoría psicogénética de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y la perspectiva sociocultural de Vigotsky.
- El constructivismo brinda insumos teórico-metodológicos para modificar o enriquecer la práctica pedagógica. Significa una potente alternativa metodológica para la enseñanza.
- Se evidencia la necesidad de asumir los saberes básicos o pilares del conocimiento (ser, conocer,

hacer y convivir) recomendados por organismos internacionales como la Unesco, que apuntan a construir competencias en forma integral e integrada, así como tomar en cuenta los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en aras de concebir la construcción del conocimiento en forma integral también.

- Se hace necesario enmarcar la formación docente en posicionamientos evolutivos, que puedan superar una cultura transmisiva y/o los modelos centrados en un mero entrenamiento técnico.
- El docente, como mediador en la construcción del conocimiento, debería inscribirse en una postura epistémica transformadora. En este sentido es pertinente asumir un saber académico ínter y transdisciplinario, un saber didáctico constructivista y un saber ideológico consensuado y negociado.

Enfatizando en los propósitos de nuestra investigación, esta representa un modesto aporte para enriquecer la agenda de los procesos de formación docente, a la vez que posibilita animar un gran debate en torno a la creación de conocimientos que en última instancia se inscribe en un referente ético, en beneficio de la solidaridad humana y la convivencia interpersonal que en estos momentos luce fuertemente convulsionada y amenazada. ▣

Referencias

ALFARO DE M., M. 2000. *Evaluación del aprendizaje*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

ARNAU, J. 1978. *Sicología experimental. Un enfoque metodológico*. Madrid.

ASTOLFI, J. 2001. *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Colección investigación y enseñanza. España: Diada.

AUSUBEL, D. 1976. *Psicología educativa*. México: Trillas.

BALL, S. 1994. *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buchingan: Open University Press.

BROMME, R. 1988. "Conocimientos profesionales de los profesores". *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1), 19-29. España.

BRUNER, J. 1987. "Prologue" en L. S. Vigotsky. *Collected Works*, vol. 1, pp. 1-16. R. Rieber y A. Carton, eds. Nueva York.

BUNGE, M. 1969. *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.

CARR, W. y KEMMIS, S. 1983. *Becoming critical: knowledge through action research*. Victoria, Australia: Deakin University Press. Trad. cast. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-*

acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca (1988).

CARRETERO, M. 1993. *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.

COLL, S. 1990. *Aprendizaje y construcción*. Barcelona: Paidós.

CORREA, C. 1997. *Administración estratégica y calidad integral en las instituciones educativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

DAVELAY, M. 1994. *Peut-on former les enseignants?* París.

DÍAZ BARRIGA, F. 1989. *Aprendizaje significativo y organizadores anticipados. Programa de publicaciones de material didáctico*. México: Facultad de Sociología, UNAM.

DIAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. 1998. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Buenos Aires: McGraw-Hill.

DIDRIKSSON, A. 1995. "Una agenda del presente para la construcción del futuro de la educación superior en América Latina y el Caribe". En: *La Unesco frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Cresal/Unesco.

- ESCOBAR, A. 1995. *Encountering Development. The Making and Unmaking of the third world*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- ESTÉ, A. 1999. *Migrantes y excluidos*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- FLÓREZ OCHOA, R. 1996. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- GERVILLA, E. 1993. *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- GIDDENS, A. 1993. *Consecuencia de la postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- GIMENO, J. 1989. "Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica". *Investigación en la Escuela*, 7, 3-21. España: Diada.
- _____. 1998. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, E. 2003. "Hacia la universidad de autogestión del conocimiento". En: *Cuaderno de Investigación en la Educación*. México.
- HERRERA, A. 1995. "La Unesco frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe". Memorias del seminario. UNAM/Unesco, México, junio de 1995.
- IMBERNÓN, F. 1998. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Grao.
- INCIARTE, A. 1998. *El hacer docente y el proceso de generación de tecnología educativa*. Maracaibo, Venezuela: Editorial de La Universidad del Zulia.
- LEVY, C. S. y ALAYÓN, M. R. 2002. *Miradas y paradojas de la globalización*. Caracas: Banco Central de Venezuela.
- LYOTARD, J. F. 1993. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MARRERO, J., Rodrigo, M. y RODRÍGUEZ, A. 1993. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Distribuciones.
- MOLL, L. 1990. (Comp.). *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- MORIN, E. 1974. *El paradigma perdido: el paraíso olvidado*. Barcelona: Cairos.
- _____. 1977. *El método: I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- _____. 1982. *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- _____. 1999. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- OLSON, D. 1986. *Intelligence and Literacy and the Technologies of Representation and Communication*. Londres: Cambridge University Press.
- OROZCO, G. 1996. *Televisión y audiencia, un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- PEÑA, L. y BRAVO, E. 2002. "Globalización y educación". *Revista Educere*, año 6, N° 19, octubre, noviembre y diciembre, Mérida, Venezuela.
- PÉREZ, E. A. 2002. *Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad*. Caracas: Estudios.
- PIAGET, J. 1983. *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- PORLÁN, R. 1993. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.
- _____. 1997. "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. I: Teoría, métodos e instrumentos". *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-173.
- _____. y RIVERO, R. 1998. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- PRIETO, L. 1990. *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila.
- RIVIERE, A. 1984. "La psicología de Vigotsky". *Infancia y Aprendizaje*, 27-28 (3-4), 7-86. San Francisco: Jossy-Bass.
- RUIZ, C. 1996. "La investigación educativa. Factor de la calidad de la educación". En: *Factores que favorecen la calidad educativa*. España: Universidad de Jaén.
- SCHWARTZ, B. 1980. *Aprender y trabajar*. París: Unesco.
- SOLE, I., COLL, C. y otros. 2000. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- TADEU DA SILVA, T. 1998. "Educación poscrítica, currículum y formación docente". En: Birgin y otros (comps.). *La formación docente, cultura, escuela y política*. Argentina: Troquel, Educación.
- VATTIMO, G. 1995. *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- WAGENSBERG, J. 1985. *Ideas sobre la complejidad*. 2ª ed. Barcelona: Tusquets.

Diálogo del conocimiento

En la actualidad los sistemas educativos y la sociedad en general están pasando por una etapa de cambios que generan en el interior de las instituciones momentos de ruptura y crisis. Ante estas circunstancias el conocimiento se revaloriza como plataforma para pensar y concebir nuevas ideas y proyectos.

Hoy día el valor de las sociedades está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, tanto en contextos formales como informales; al igual que con su capacidad para emprender acciones en ambientes cargados de cambios e incertidumbre; para ello es básico que los ciudadanos y, en especial, los profesionales desarrollen una permanente actividad de formación y aprendizaje.

Este complejo proceso de transformación que nos toca vivir afecta todas las acciones del quehacer diario en sus distintos planos (familiar, laboral, económico, cultural, educativo, entre otros). Al respecto, la escuela como institución responsable de la formación de los nuevos ciudadanos no está ajena a estos cambios y, por ello, se hace necesario un redimensionamiento en las funciones que tradicionalmente ha cumplido.

Durante los años ochenta y noventa casi todos los países latinoamericanos impulsaron transformaciones en el escenario educativo; no obstante, estos intentos no han logrado un desarrollo educativo sostenido en la región, y permanecen las desigualdades en relación con la distribución de oportunidades y con el bajo rendimiento (Vaillant, 2004), lo que ha llevado a organismos internacionales y a los propios ministerios de educación de los diferentes países a diseñar y emprender estrategias para elevar la calidad de la educación y el mejoramiento del sistema educativo en general.

Algunas de estas estrategias se han centrado en la *formación docente* como uno de los factores clave, sin perder de vista que es parte de un complejo entramado de relaciones tanto en el ámbito interno del sistema escolar como en la comunidad local, regional, nacional y mundial en la cual se ejerce.

El tema docente ha sido estudiado desde diversos aspectos, algunos de estos son: el perfil sociodemográfico del cuerpo docente –género, edad, años de educación, capital cultural, carga familiar–; condiciones de servicio –acceso, estatuto de la profesión docente, tiempo del trabajo docente, carrera, salarios, incentivos, jubilación, organización sindical–; la formación inicial –perfil, instituciones formadoras, condiciones de la formación, duración, currículo, títulos y certificados–; y la capacitación y perfeccionamiento o formación en servicio –objetivos, organización y oferta.

En esta línea de pensamiento, los autores del artículo con los cuales dialogamos presentan una aproximación a la fundamentación teórica de un modelo de formación docente de orientación constructivista que establece un sistema de categorías pedagógicas que incluye al alumno, al docente, los contenidos del proceso instruccional, así como otras desde la perspectiva de Flórez (1996) e Inciarte (1998). Parten de la consideración de que los modelos de formación enciclopédicos y tecnológicos aún coexisten en las escuelas de educación de universidades venezolanas, pero que estos requieren evolucionar hacia propuestas más contextualizadas, críticas, creativas y transformadoras.

Lo presentado por los profesores puede calificarse, en palabras de Gimeno (1998), como parte del movimiento desregulador que concibe *al profesor* como creador del currículo, *a la enseñanza* como una habilidad cognitiva compleja de resolución de problemas que requiere una toma de decisiones autónomas y una reflexión sobre la práctica, *y la profesión docente o la profesión de la enseñanza* como una práctica creativa en la cual se le da el poder al profesor para que de una forma autónoma y profesional construya su teoría personal acerca de la enseñanza.

Siguiendo a Marcelo (1994), podemos situar el modelo de formación docente que plantean William, Raiza y Otilia dentro de una orientación socio-reconstruccionista en tanto se apoya en principios constructivistas del aprendizaje, en el cual es esencial la postura de que el conocimiento es algo activamente construido por el aprendiz y que supone que el rol del profesor es desarrollar en sus estudiantes la construcción de sus propias estructuras conceptuales.

Resulta interesante señalar la relevancia que, desde esta concepción de la formación docente, tienen la experiencia y la reflexión; en ambas se reconoce la naturaleza dinámica del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de toda la carrera y la vida profesional. Igualmente, que la reflexión como proceso sea realizada de manera individual y colectiva, es decir, sea una acción que se construya con otros y que se conecte con un contexto específico.

Finalmente, la aproximación que nos presentan los autores es el principio de un camino hacia el cambio en la formación docente, que solo podremos evaluar con cierta completitud cuando cosechemos sus frutos.

Mildred Meza