

Artículo de Revisión

El proceso dialéctico de la formación de maestros en servicio, desde un análisis crítico y reflexivo

The dialectical process of in-service teachers training, from a critical and reflective analysis

Elizabeth Avila Angulo ^{1*}

¹ Universidad Gabriel
René Moreno
Santa Cruz, Bolivia

* Correspondencia:
elizabethavila@hotmail.com

Recibido: 7 de enero de
2015

Aceptado: 10 de febre-
ro de 2015

Resumen

El desarrollo profesional de los maestros en servicio, debe formar parte de las políticas de Estado gracias a la tarea social y formativa desarrollada en los procesos educativos, convirtiéndose en imperiosa necesidad de ser abordada con pertinencia y propiedad.

La profesionalización docente en el contexto educativo Boliviano, ha sido un discurso ambivalente, paradójico y contradictorio; por mucho tiempo la formación de los maestros en servicio se ha convertido, en una retórica histórica para los gobiernos de turno, esta temática nuevamente ha cobrado relevancia en la actualidad. Las nuevas políticas de Estado han revalorizado el rol del maestro, a través de programas formativos, sin embargo estos programas no contemplan una planificación que responda a procesos de evaluación y a la consecución de un objetivo claramente definido.

Palabras clave: Desarrollo profesional, profesionalización docente, formación de los maestros en servicio.

Abstract

The professional development of in service teachers must be part of the state policies in appreciation to the social and formative task developed in the education processes. Be approached with relevance and property becomes an imperative need.

The teacher professionalisation in the Bolivian educational context has been an ambivalent, paradoxical and contradictory discourse; for a long time in service teacher training has become, in a historical rhetoric for governments. This subject has become relevant again today. The new state policies have revalued the role of the teacher, through training programs, however these programs do not provide a schedule that answer assessment processes and achieving a clearly defined objective.

Keywords: Professional development, teacher professionalization, in service teacher training

Introducción

La formación docente en Bolivia, ha tenido avances en cuanto a propuestas y experiencias desarrolladas a lo largo de las reformas que se han promulgado en el país, cada una de ellas, ha intentado responder a las necesidades y demandas del profesorado de cada época. No obstante, en el presente siglo, es necesario revalorizar las Unidades Educativas y la profesión docente, para convertirla en una respuesta a las necesidades actuales que demanda la sociedad del conocimiento en el mundo globalizado.

Por ello, el Estado Plurinacional en el afán de responder a dichas demandas y de revalorizar la identidad del pueblo Boliviano, ha iniciado el proceso de descolonización, seguido de reformas en todos los sistemas, sean: económicos, políticos, educativos, solo por mencionar algunos.

Ante las transformaciones educativas que se vienen desarrollando en el país, es necesario evaluar los procesos de formación continua de los maestros en servicio, siendo los responsables no solo de los procesos educativos, sino también de efectivizar la filosofía del Vivir Bien. El presente artículo, tiene como objetivo analizar los paradigmas, modelos, orientaciones y perspectivas formativas del profesorado, con el fin de identificar las características y aspectos más relevantes, para darle un orden lógico y organizado en la sistematización, mediante la aplicación de diversos métodos de investigación.

Por lo expresado, a continuación se presentan los métodos con los que se ha trabajado el presente artículo, los autores y parte de la revisión bibliográfica.

El estudio del tema de investigación, parte de la aplicación del **método de análisis y síntesis**, el cual se utilizó a través de la revisión por autores, identificando aquellos, que estén enfocados en la formación continua de maestros en servicio, resaltando las características de cada modelo propuesto, con el fin de sintetizar la información lógicamente ordenada. Además, se empleó el **método descriptivo**, para conocer los datos más relevantes: objetivos, que tienen los modelos formativos, las orientaciones, y perspectivas, sobre la base del paradigma formativo de Zeichner, de forma sistemática, a fin de describir situaciones y eventos en la formación continua del profesorado en servicio.

Como último método de trabajo, se utilizó el **reflexivo y dialéctico**, permitiendo dilucidar los aspectos más relevantes para este estudio, mediante la discusión y lucha de las posturas y opiniones de cada autor.

1. Conceptos asociados a la formación de maestros en servicio

La formación continua en el profesorado, es una temática muy trabajada por autores como: Sharon Feiman – Nemser, Francisco Imbernón, Zeichner, Joaquín Gairín Sallán, Pérez Gómez, entre otros, que son de obligatoria

referencia, pues las orientaciones, enfoques y perspectivas que presentan, tienen contenidos de profundo análisis permitiendo ser insumos importantes para procesos de investigación en esta temática.

Por tanto, es de vital importancia, iniciar este análisis profundizando en las definiciones de algunos conceptos más utilizados en el ámbito de la formación docente y de los maestros en servicio, puesto que muchos de sus conceptos y definiciones han persistido en el tiempo, y a su vez han incorporado nuevos términos; los mismos, deben ser analizados para establecer diferencias y aproximaciones sin generar confusión.

Uno de los términos más utilizado en Bolivia en la época de la Reforma educativa según la Ley 1565, fue la **formación permanente**, que estaba a cargo de la Dirección de Desarrollo Docente, la misma dependía del Vice ministerio de Educación Escolarizada; esta dirección estaba a cargo de la formación inicial y permanente del profesorado como parte de sus atribuciones, sin embargo, con la aplicación de la nueva ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, es remplazada por el término **formación continua**, pasando a depender de la Dirección General de Formación de Maestros, perteneciente al Vice Ministerio de Educación Superior de Formación Profesional. Las transformaciones en la formación del profesorado no solo se han realizado en función a un término, sino también a la estructura orgánica del Ministerio de Educación, dando continuidad a los procesos de cambio.

En este sentido, con el fin de aclarar las diferencias y establecer las similitudes se revisará la definición de Zeichner y Liston(1), quienes interpretan la formación permanente partiendo de su finalidad: *... los cursos de formación deben estar dirigidos a formar profesores que reflexionen sobre sus decisiones y conductas, es decir, se trata que éstos sean: técnicamente competentes en la enseñanza y gestión de la clase; analíticos de su práctica; conscientes de que la enseñanza es una actividad que tiene consecuencias éticas y morales; y sensibles a las necesidades de los alumnos.* (p. 104)

Por otro lado, Paola M. Andreucci Annunziata(2), utiliza los términos de formación permanente o formación continua de forma indistinta, estableciendo que es un concepto polisémico que se asocia a diversas actividades de capacitación, actualización y reciclaje, diplomados y postítulos, entre otros. (p. 260).

Los cambios y transformaciones en el nuevo milenio, priorizan la necesidad de reordenar y actualizar la formación y el perfeccionamiento profesional de los formadores como parte de la cualificación de la práctica docente; es por ello, que se considera fundamental el análisis de esta terminología, formación de formadores, para ello se tomará como referencia la definición emitida por el Ministerio de Educación del Gobierno español, que lo denomina: *“Procesos formativos dirigidos a los agentes que ejercen la responsabilidad de Formar a su vez a otras*

personas".(3)

A partir de la ley 1565, en Bolivia se han desarrollado programas formativos para los maestros en servicio, sin embargo, los cambios estructurales y académicos implementados con la Nueva Constitución Política del Estado, el Plan Nacional de Desarrollo, la Ley 070 y la necesidad formativa del nuevo escenario social, han permitido, dar continuidad a estos procesos formativos; tales como el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) y el Programa de Especialización y Actualización para Maestros de Secundaria (PEAMS). A éstas, se ha sumado el Programa de Formación Complementaria para maestros y maestras en ejercicio (PROFOCOM), además de los itinerarios formativos desarrollados por la Unidad Especializada de Formación Continua, con el fin de actua-

lizar al profesorado, partiendo de una educación descolonizadora en respuesta al modelo educativo socio comunitario productivo, y desempeñar un nuevo rol profesional del profesorado, desarrollado a través de diversas estrategias formativas.

Lo expresado hasta el momento, lleva a revisar a autores como Robalino (2003), Glatthorn (1995) y otros, quienes resaltan el término "desarrollo profesional", como concepto integral, haciendo referencia al crecimiento profesional, resultado de la experiencia, siendo parte de un aprendizaje permanente, construcción y reconstrucción continua del sujeto y colectivo social.

De forma resumida a continuación en la Tabla 1, se expresa la correlación entre conceptos y definiciones más utilizados en la formación docente.

Tabla 1. Conceptos y Definiciones más utilizados en la formación docente como parte de la formación continua del profesorado.

Referencias	Términos	Definiciones Propuestas
Zeichner y Liston, 1985 p. 104	Formación Permanente	La finalidad de los cursos de formación deben estar dirigidos a formar profesores que reflexionen sobre sus decisiones y conductas, es decir, se trata que éstos sean: técnicamente competentes en la enseñanza y gestión de la clase; analíticos de su práctica; conscientes de que la enseñanza es una actividad que tienen consecuencias éticas y morales; y sensibles a las necesidades de los alumnos.
César Pérez – Jiménez (1999) p. 48	Formación Permanente	La formación permanente de docentes se perfila como una estrategia que facilita la intervención sobre lo pedagógico, directamente desde lo que compete a la práctica profesional del profesor: la enseñanza.
Robalino Magaly (2003) p. 160 (4)	Desarrollo profesional	El desarrollo profesional docente es un concepto integral, que recupera para los maestros la necesidad de políticas, estrategias y acciones que garanticen su aprendizaje a lo largo de toda su vida profesional. Que se miren y sean mirados como sujetos de aprendizaje permanente, como protagonistas de una profesión en constante construcción. Parte de un enfoque renovado del «ser» docente, que, teniendo como sentido y misión el aprendizaje de los estudiantes, es al mismo tiempo un espacio de construcción y reconstrucción como sujeto y como colectivo social en sí mismos.
Glatthorn (1995) p. 41	Desarrollo profesional	Se refiere al crecimiento profesional que alcanza un profesor como resultado de su experiencia y el examen sistemático de su quehacer docente.
Ferrández (2000) p. 28	Formador	... el formador tiene que aprender a contrastar lo que se va consiguiendo con la realidad laboral que se va modificando. Este aprendizaje le permite estar en constante evaluación continua, en la que el referente, no sólo son los propósitos propuestos en el currículo diseñado, sino que también es la situación laboral y su demanda inacabada de perfiles concretos. También será un buen actor de la reflexión, tanto durante el proceso de enseñanza como desde ella, una vez que aconteció. La contrastación y la reflexión son los medios adecuados para vivir profesionalmente en la innovación, de acuerdo con la realidad y con las necesidades que van surgiendo en la familia profesional, primero, y en el perfil concreto, después.
Tejada (1998) (5)	Formador	El formador de hoy, por las exigencias de su práctica, es un profesional que toma decisiones, es flexible y está libre de prejuicios (actitud de anteponerse y rectificar a tiempo), comprometido con su práctica (reflexiona sobre la misma y aporta elementos de mejora), que se convierte en un recurso más para el grupo.
Pérez Gómez, (1998) p. 198	Práctica profesional del docente	la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión.
Darling-Hammond (2011) p. 375 (6)	Profesionalización	... la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma.

Fuente: Elaboración propia, de la revisión bibliográfica indicada

2. La Teoría del Conocimiento

A continuación se hará una revisión de la Teoría del Conocimiento de Vladimir Illisch Lenin y las perspectivas que plantea Pérez Gómez, sobre esta base teórica, se intenta analizar los programas de formación continua que se desarrollan en el Sistema Educativo Plurinacional, basado en el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo en Bolivia.

Los programas actuales de formación continua del profesorado, están dirigidos a formar un profesional que responda y genere cambios desde su práctica docente; estos procesos formativos, responden al modelo educativo vigente, es el resultado de las transformaciones que se han venido desarrollando con las anteriores reformas. Cada una de ellas, han intentado dar respuestas a las necesidades y demandas del contexto socio-histórico de cada época. Este proceso forma parte de un aprendizaje caracterizado por un conocimiento dialéctico, dinámico y en espiral, es decir, es un proceso continuo y en ascenso, de lo simple a lo complejo.

La teoría marxista del conocimiento(7), plantea que hay que razonar con pensamiento dialéctico, o sea, *no suponer jamás que el conocimiento es acabado o inmutable, por el contrario, es fundamental indagar de qué manera el conocimiento nace de la ignorancia, de qué manera el conocimiento incompleto e inexacto llega a ser más completo y más exacto* (Lenin V. I., 1973, p. 39) Para ello, Lenin(7) puso de manifiesto la importancia de la práctica en el proceso del conocimiento como criterio valorativo de la verdad y mostró, que el punto de vista de la vida y de la práctica debe ser primero y fundamental en la teoría del conocimiento. (Lenin V. I., 1973, p. 2)

Hemos visto que Marx en 1845 y Engels en 1888 y 1892, colocan el criterio de la práctica en la base de la teoría materialista del conocimiento. Plantear fuera de la práctica la cuestión de si al pensamiento humano corresponde una verdad objetiva(7), es entregarse a la escolástica - dice Marx en la segunda tesis sobre Feuerbach - . La práctica es la mejor refutación del agnosticismo kantiano y humanista, así como de los demás subterfugios (Schrullen) filosóficos - repite Engels -. "Los resultados de nuestros actos suministran la prueba de la conformidad (la correspondencia, Übereinstimmung) de nuestras percepciones con la naturaleza objetiva de las cosas percibidas" (Lenin V. I., 1973, p. 37)- replica Engels a los agnósticos.

El concepto de conocimiento para este estudio, es considerado un elemento fundamental como parte del desarrollo dialéctico de la formación de formadores, en el cual se representa una relación entre el sujeto y el objeto, por tanto el verdadero problema del conocimiento consiste en establecer dicha relación, partiendo desde la investigación en la práctica y desde la práctica, para generar innovación.

Para Lennin(7), la experiencia que nos da nuestros sentidos y la conciencia que de nosotros mismos tenemos a través de nuestra razón, juegan un papel primordial para el desarrollo del conocimiento, pero la certeza de lo que sabemos, no la puede dar la combinación de estos elementos (p. 38), *"más bien podríamos aspirar mediante el conocimiento a disminuir el grado de incertidumbre y a aumentar la confianza en lo que conocemos"*. (Lenin V. I., 1960, p. 2)(5) La formación de formadores forma parte del crecimiento cognitivo y profesional teniendo como elemento fundamental la práctica.

Los procesos educativos desarrollados por los maestros en servicio, permiten la cualificación dentro de su quehacer educativo, aspecto que no solo tiene incidencia en el desarrollo de competencias profesionales como es el ejercicio docente, sino también en los procesos formativos de los educandos, ya que estos serían los directos beneficiarios.

3. Modelos Formativos del Profesorado

La formación del profesorado, se ha ido desplazando hacia la consecución de un profesional que pueda dar respuesta a las interrogantes y problemas expresados en el aula y su comunidad, ya sean estos individuales o grupales, inmersos estos, en un mundo de constante cambio que la sociedad del conocimiento demanda. El nuevo papel del enseñante y su función social, ha desembocado en una redefinición de los objetivos de formación, que en cualquier caso han de trascender a la formación continua científica y profesional.

Por lo expresado, la formación continua puede definirse como(9) *"el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las escuelas. La finalidad prioritaria de la formación continua, es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación de los enseñantes"*. (Imbernón, 1998, p. 3)

Imbernón(10) fundamenta las funciones de los maestros desde la perspectiva de una actividad laboral, permanente, pública y compartida: *"la función docente es el ejercicio de unas tareas de carácter laboral educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en la acción de enseñar, en la estructura de las instituciones en las que se ejerce el trabajo y en el análisis de los valores sociales"*. (p. 22)

Con la revisión de este concepto, permite entrar a los paradigmas, orientaciones, perspectivas y modelos de formación de formadores:

Se iniciará, con la definición de paradigma en la formación del profesorado planteada por Zeichner (1983) citado por Muntaner(11) *"como un conjunto de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y objetivos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación que conforman unas*

características específicas en la formación del profesor”, deja ver que toda formación responde a una ideología como política de Estado.

Zeichner(12) propone cuatro modelos de formación del profesorado:

- **El modelo comportamental**, es de orientación técnica, basada en el positivismo, en la psicología conductista y en la teoría de sistemas. En este modelo se valoran las destrezas y las competencias que estén dirigidas al rendimiento de los alumnos, siendo el profesor un mero ejecutor de objetivos, un técnico al que hay que dotar de competencias para que sea eficaz.
- **Modelo Personalista**, tiene una base humanista, fundamentada en la epistemología fenomenológica, en la psicología del desarrollo y en la psicología perceptual. Se valora la persona del profesor y el objetivo es formarlo para que crea en sus posibilidades. Se busca potenciar la imagen de un profesor eficiente, que se percibe a sí mismo y al mundo de manera positiva.
- **Modelo Tradicional**, defiende la idea de un oficio, de aprendiz de maestro, de entrenamiento. Para ello recurre a la tradición, la observación, la imitación y la práctica dirigida. Desde este punto de vista, la enseñanza es un oficio y el profesor es una persona que lo domina.
- **El modelo basado en la indagación**, se fundamenta en la reflexión. El profesor es un investigador en el aula, profesional reflexivo, sujeto que soluciona problemas. El objetivo, es potenciar la capacidad de razonamiento del docente. La teoría debe estar integrada a la práctica, puesto que la práctica, produce conocimiento tácito que debe ser considerado. La enseñanza adquiere la forma de proceso de deliberación.

Considerando lo expresado por Zeichner, más que exponer el desarrollo de modelos de formación del profesorado, se identifican características de un modelo formativo fraccionado y no así de un modelo integral que responda de forma holística a una problemática como es la formación de formadores.

Siguiendo la definición de Zeichner(12) en cuanto a los paradigmas en la formación del profesorado, se puede encontrar otros autores que distinguen concepciones similares para entender los modelos formativos, como la autora Feiman – Nemser Sharon para quien la calidad de la enseñanza está relacionada con la calidad de la preparación del docente, por la influencia directa entre ambos elementos fundamentales del proceso educativo. Las orientaciones propuestas por Feiman-Nemser, son una recopilación realizada de diversos modelos formativos propuestos por otros autores, que se han aplicado en diversos centros y programas educativos como ejemplos, intentando explicar a través de estas, las alternativas estructurales y conceptuales del maestro de educación, resaltando algunas de las tradi-

ciones de pensamiento y quehacer educativo que desarrolla en su práctica docente.

En este sentido Feiman-Nemser(13), hace referencia a cinco tipos de orientaciones conceptuales: académica, personal, crítica, tecnológica y práctica, resaltando que, la enseñanza reflexiva no constituye una orientación, sino una disposición genérica que aparece en todas las propuestas aunque con distintas metas que intentan alcanzar distintos objetivos.

i. La orientación Académica.

La preparación docente destaca a la enseñanza como la transmisión de conocimientos y el desarrollo de la comprensión. Tradicionalmente está asociado con la educación en artes liberales y la enseñanza secundaria. En esta orientación el papel del docente es el de un líder intelectual y especialista en la materia. La imagen de una buena enseñanza, desde esta orientación, va desde lo expositivo instructivo a la investigación de las competencias básicas de la enseñanza.

Esta orientación está enfocada no solo al conocimiento o dominio de su disciplina, sino también lo que necesitan saber acerca de los sujetos (estudiantes) para enseñarles; es decir, el cómo aprenden, y las estrategias de enseñanza que les permiten adquirir y desarrollar la comprensión conceptual.

ii. Orientación Personal

Sitúa a la interacción profesor – alumno en el centro del proceso educativo y desplaza el énfasis de la enseñanza, al aprendizaje. Aprender a enseñar se interpreta como un proceso de aprendizaje: comprender, desarrollar y ejercer su profesión de manera eficaz. El desarrollo del profesor se convierte en el objetivo de la formación del profesorado, como parte de un proceso.

El profesor, es un facilitador que crea las condiciones que apoyan el aprendizaje.

iii. Orientación Crítica

Esta orientación es fundamental, combina una visión social progresista con una visión crítica radical de la escolarización. La formación del profesorado juega un papel estratégico para la creación de una sociedad justa y democrática. El maestro, es a la vez, un educador y un activista político. En el aula, el profesor crea una comunidad de aprendizaje que promueve valores y prácticas democráticas. En la escuela el maestro participa en el desarrollo del plan de estudios y la formulación de políticas. En la comunidad, el maestro trabaja para mejorar las condiciones de la escuela y las oportunidades educativas a través de la participación comunitaria y la actividad política.

En esta orientación, es importante la promoción de los valores democráticos, ayudar a los estudiantes a encontrar su voz y el desarrollo de su identidad, pero sobre todo la vinculación de la educación con las experiencias de los estudiantes en la comunidad.

iv. Orientación Tecnológica

La orientación tecnológica, centra la atención en el conocimiento derivado del estudio científico de la enseñanza. El objetivo principal es preparar a los profesores en la adquisición de principios y prácticas derivadas del estudio científico de la enseñanza, es decir, aprender a enseñar mediante la adquisición y el uso de principios y prácticas basadas en la investigación.

La orientación tecnológica, va de la mano con la búsqueda de una base científica para la enseñanza. Se asocia generalmente a un modelo de formación de aprender a enseñar. Joyce y Shower (1980,1984), sugieren que el entrenamiento eficaz incluye cuatro componentes: En primer lugar, los profesores necesitan oportunidades para aprender sobre la teoría o razón de ser de una estrategia o procedimiento dado. En segundo lugar, necesitan la oportunidad de ver una demostración. En tercer lugar, los profesores tienen que practicar y recibir retroalimentación sobre su desempeño.

Lo ideal sería que esta práctica debería ocurrir en un ambiente relativamente seguro en el que los profesores puedan concentrarse en el dominio de las nuevas conductas sin tener que lidiar con toda la complejidad que surge en las aulas reales. En cuarto lugar, los maestros necesitan ayuda en la transferencia de los nuevos comportamientos en el salón de clases convirtiéndose en un facilitador activo, crítico y reflexivo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

v. Orientación Práctica

La orientación práctica, se centra en los elementos de la artesanía, la técnica y el arte, es decir pone énfasis en la primacía de la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza y un medio de aprender a enseñar. El carácter esencial de la enseñanza, es que exige flexibilidad, invención y juicio⁽¹⁴⁾ (Jackson, 1968; Kohl, 1976; Shon, 1983; Tom, 1984 citados en Feiman-Nemser, 1989), debido a que los profesores se enfrentan a menudo a situaciones importantes y contradictorias que se presentan a la cual deben dar respuestas. (Lampert, 1985, como se citó en Feiman-Nemser, 1989)

Las ideas de Schon, sobre la naturaleza de la práctica profesional, iluminan aún más las ideas acerca de la enseñanza, asociada a la orientación práctica. Schon, discute el tipo de arte o saber en acción que los profesionales competentes revelan en su trabajo. Destacando aquellas situaciones en que estableció la teoría y la técnica, aspectos que no son aplicables a la codificación que describe,

cómo los profesionales de forma activa y creativa participan en la reflexión y experimentación, a partir de un repertorio de imágenes, teorías y acciones, con el fin de construir una respuesta adecuada. De acuerdo con la orientación práctica, el aprendizaje, la enseñanza se produce a través de una combinación de la experiencia de primera mano, la interacción con sus compañeros y mentores, a partir de una comunidad de profesionales y un mundo de la práctica.

El aprendizaje y la práctica docente, son modos estándar de aprendizaje asociados a la orientación práctica del profesorado. Un aprendizaje ofrece la exposición directa a las condiciones reales de trabajo; un practicum, representa un encuentro significativo entre la teoría y la práctica, y ambos proporcionan la oportunidad para aprender con y de otros profesionales.

Hasta aquí Feiman-Nemser, identifica una serie de perspectivas, enfoques y orientaciones de la formación del profesorado unidireccionales y parcializados, sin embargo, ninguna de ellas ofrece un marco plenamente desarrollado de un programa formativo, más aun cuando se habla de una formación continua, esta característica no solo implica la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y competencias sino también, debe generar una transformación del desarrollo personal y profesional como parte de una condición para enseñar.

La clasificación que ofrece Pérez Gómez (2000), se particulariza de las anteriores propuestas, distinguiendo cuatro perspectivas básicas de los modelos de formación, puntualizando dentro de ellos, los enfoques que enriquecen o singularizan las posiciones de la perspectiva de formación.

a) La perspectiva académica, entiende la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos y al docente como un especialista en las diferentes disciplinas de la cultura.

Se distinguen dos enfoques:

- **Enciclopédico**, donde el aprendizaje es una acumulación de conocimientos y el profesor un transmisor de éstos.
- **Comprensivo**, donde el profesor es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y la enseñanza busca el desarrollo de la comprensión en el alumno.

b) La Perspectiva técnica, considera la enseñanza como una ciencia aplicada y la calidad se manifiesta en la eficacia y economía de la consecución de unos resultados. El profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación. Se distinguen dos modelos:

- **Modelo de entrenamiento**, basado en una concepción lineal y mecánica de la enseñanza, donde los programas de formación se dirigen a entrenar al profesor en las técnicas, procedimientos y habilidades que en la investigación se han demostrado eficaces.

- **Modelo de adopción de decisiones**, en el que la investigación científica y técnica sobre la enseñanza propone unos principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana del aula.

c) **La Perspectiva práctica**, se fundamenta en que la enseñanza es una actividad compleja, desarrollada en escenarios singulares, donde el profesor se concibe como un artesano o artista, cuya formación se basa, prioritariamente en el aprendizaje de la práctica y a partir de la práctica. Se distinguen dos enfoques:

- **Enfoque tradicional**, concibe la enseñanza como una actividad artesanal, cuyo conocimiento se ha ido acumulando a lo largo del tiempo y el profesor realiza una práctica rutinaria en el mundo privado de su aula.
- **Enfoque reflexivo sobre la práctica**, se fundamenta en la intervención en un medio ecológico complejo, donde se produce interacciones de múltiples factores y condiciones. El profesor genera un conocimiento desde la propia práctica educativa y se prepara como un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica.

d) **Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social**, concibe la enseñanza como una actividad crítica, basada en una práctica social saturada de opciones de carácter ético. El profesor es un profesional autónomo que, desde su reflexión, intenta comprender los aspectos concretos del proceso de enseñanza – aprendizaje en un contexto determinado. Se plantean dos enfoques:

- **Enfoque de crítica y reconstrucción social**, donde el profesor es un educador, abierto al análisis y debate de cualquier asunto. Se potencia su formación cultural, espiritual crítico y capacidad de análisis desde la reflexión de la propia práctica.
- **Enfoque de Investigación – acción y comprensión**, donde los profesores, sistemáticamente, reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención. La práctica profesional del docente se considera como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, donde el profesor aprende al enseñar y enseña por que aprende.

La propuesta presentada por Pérez Gómez, corresponde a un enfoque sistémico. El análisis de las perspectivas de su modelo, guardan correspondencia con el modelo de formación continua, en tanto que vincula lo académico, la técnica, la práctica y la reflexión, siendo estas, las características de una formación de formadores y de los educandos, que son elementos activos de este proceso, es allí donde radica el valor de la práctica. Integrando este tipo de formación.

Las perspectivas formativas presentadas por Pérez y Gómez, son consideradas las más adecuadas para el desarrollo del presente estudio, puesto que se caracteriza por el enfoque sistémico; ya que el autor logra integrar diferentes criterios, enfoques y modelos sin perder la idea central de

la formación del profesorado.

La interacción entre los elementos y la organización de los mismos, es lo que posibilita el funcionamiento del modelo formativo como sistema, respondiendo a una finalidad, permitiéndole cumplir una función dentro de la formación de formadores. A partir de esta teoría, se puede identificar la organización de los programas formativos y la finalidad de los mismos, cuyos procesos responden a un objetivo, generando transformación para la obtención de un profesional cualificado.

Los programas de formación continua de los maestros en servicio, desarrollados por el Ministerio de Educación, forman parte de una política de Estado y responden al Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo. Para la implementación y desarrollo de estos programas, no se ha tenido en cuenta los avances obtenidos por las anteriores reformas. En consecuencia, se han desarrollado los programas formativos bajo la óptica de la construcción de un modelo propio que responda a las características socioculturales, inter, intracultural y plurilingüe. En este sentido, ¿Dónde queda la ciencia, la tecnología, la investigación e innovación en el proceso formativo?, ¿De qué manera se puede evaluar el avance y el éxito de un programa si no se cuenta con parámetros e indicadores que permitan visualizar dichos procesos?. La única forma de conocer los avances o retrocesos en un programa corresponde a la evaluación de los mismos, sobre la base de criterios claramente establecidos.

Conclusión

El Sistema Educativo Boliviano, ha sufrido reformas desarrolladas más en la teoría que en la práctica docente, poco han cambiado los procesos educativos en el aula, más aun si hacemos referencia a la práctica del ejercicio docente. Se percibe la ausencia de un sistema de formación docente que permita la articulación entre la formación inicial, continua y posgradual.

Es por ello que en los programas de formación continua que se vienen desarrollando por el Ministerio de Educación, se identifican el desarrollo de programas formativos basados únicamente en objetivos holísticos establecidos en los cuadernillos formativos, es decir, no se tienen establecidos parámetros y criterios de evaluación del tipo de maestros que se está formando, aspecto que permitiría una dirección clara y precisa de lo que se pretende formar, además de verificar los resultados alcanzados.

Es por ello que se concluye que la teoría del Conocimiento de Lenin, brinda un buen soporte, para un estudio profundo de la temática, puesto que permite rescatar la práctica como parte de un proceso dialéctico. El conocimiento desarrollado sobre la base de la experiencia, permite la modificación de sus estructuras cognitivas generando una reflexión y cualificación en su práctica docente.

La propuesta teórica de Pérez Gómez en cuanto al modelo formativo, presenta una visión sistémica, que permite identificar características sobresalientes para dar inicio a los programas de formación de formadores. La visión holística e integral que presenta el autor es propicia para atender a una sociedad pluricultural y plurilingüe como la de Bolivia, a través de procesos que garantizan la consecución de un objetivo formativo, no solo en aspectos de cobertura es decir cuantitativos, en especial deben favorecer los aspectos cualitativos.

La formación del profesorado, no solo puede limitarse a características culturales, debe demostrar el carácter científico en el proceso formativo, que permita a su vez, el desarrollo de este conocimiento, a fin de promover, el cambio en la práctica docente y por ende en los educandos.

Es por ello que los procesos formativos de los maestros en servicio, deben incorporar, el conocimiento de lo que se quiere enseñar, desarrollar el amor por ayudar a aprender, además de competencias investigativas de cómo aprenden los estudiantes contemporáneos y la diversidad cultural, sin dejar de mencionar los aspectos didácticos y académicos como la organización de actividades, contextos, diseño de recursos didácticos y por su puesto la evaluación de los procesos y productos, a fin de desarrollar saberes, habilidades, actitudes y destrezas en los educandos.

Referencias bibliográficas

1. Zeichner KM, Liston DP. Teaching student teachers to reflect. *Harv Educ Rev.* 1987;57(1):23-49.
2. Annunziata A, Paola M. El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del «ojo pedagógico» como destreza compleja. 2012 [citado 6 de marzo de 2015]; Recuperado a partir de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/22998>
3. Sánchez León E, Guil Torrez R, Allidem Caluza M, Luna Lombardi R. Agentes de educación de personas adultas [Internet]. Glosario. 2012 [citado 5 de noviembre de 2014]. Recuperado a partir de: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/124/cd/guia/glosario.htm>

4. Flores Arévalo I, editor. ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? I. Lima: UNESCO, PROEDUCA-GTZ; 2004.
5. Tejada J. Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores. Málaga: Aljibe; 1998.
6. Eirín Nemiña R, García Ruso HM, Montero Mesa L. Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profr Rev Currículum Form Profr.* 2009;13(2):1-13.
7. Lenin V. Materialismo y empiriocriticismo. Pekín. Moscú; 1973.
8. Lenin V. Manual de marxismo - leninismo. México, D.F.: Grijalbo; 1960.
9. Imbernón F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Tercera. Barcelona: Graó; 1998.
10. Imbernón F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Primera. Barcelona: Graó; 1994.
11. Muntaner Guasp J. Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Rev Interuniv Form Profr.* 1999;36:125-41.
12. Zeichner KM. Alternative paradigms of teacher education. *J Teach Educ.* 1983;34(3):3-9.
13. Feiman-Nemser S. Talking to prospective teachers: Lessons from educational psychology. Paper presentado en: Annual meeting of the American Educational Research Association; 1987; Washington, DC.
14. Feiman-Nemser S, Buchmann M. Describing teacher education: A framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students. *Elem Sch J.* 1989;365-77.

Cite este artículo como: Avila E. El proceso dialéctico de la formación de maestros en servicio, desde un análisis crítico y reflexivo. *Ad Astra.* 2015; 6 (3): 82-89.