

FORMADORES DE FORMADORES, DESCUBRIENDO LA PROPIA VOZ A TRAVÉS DEL SELF-STUDY

TOM RUSSELL, RODRIGO FUENTEALBA Y CAROLINA HIRMAS
(comp.)

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA – OEI



**FORMADORES DE FORMADORES,
DESCUBRIENDO LA PROPIA VOZ A TRAVÉS DEL SELF-STUDY**

**COMPILADORES:
TOM RUSSELL, RODRIGO FUENTEALBA Y CAROLINA HIRMAS**

Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Coordinadora publicación
Carolina Hirmas

Editores
Carolina Hirmas
Rodrigo Fuentealba

Compiladores
Tom Russell
Rodrigo Fuentealba
Carolina Hirmas

Autores
José Cornejo
John Loughran
Tom Russell
Amanda Berry
Susan SandrettoSandy Schuck
Shawn Michael Bullock
Jason K. Ritter
Todd Dinkelman
Jason Margolis
Karl Sikkenga
Julian Kitchen
Clare Kosnik
Clive Beck
Rodrigo Fuentealba
Juan José Mena

www.oei.cl

Traducción
Marcela Strika Robles

Impresión
BUK gráfica & editora

IMPRESO EN CHILE

ISBN: 978-956-8624-07-1

Todos los derechos reservados

Santiago, Chile, mayo de 2016

ÍNDICE

Agradecimientos	5
Introducción	7
Prólogo	12
Comentario	19
El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas José Cornejo	25
Comenzando a entender la enseñanza como una disciplina John Loughran y Tom Russell	65
Tensiones en la reconceptualización del conocimiento del formador de formadores: explorando la tensión entre valorar y reconstruir la experiencia Amanda Berry	77
Tensiones teórico-metodológicas desde una mirada post estructural, en un proyecto de investigación de self-study colaborativo Susan Sandretto	97
Self-Study, Amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores Sandy Schuck y Tom Russell	117
Explorando la transición a la academia a través del self-study colaborativo Shawn Michael Bullock y Jason K. Ritter	133
De profesor de escuela a formador de profesores: experiencias, expectativas y expatriación. Todd Dinkelman, Jason Margolis y Karl Sikkenga	149
De profesor de escuela a formador de profesores: reconceptualizando la teoría en la práctica Todd Dinkelman, Jason Margolis y Karl Sikkenga	169
Mirando al pasado, avanzando hacia el futuro: comprendiendo mi narrativa como formador de formadores Julian Kitchen	189

Les enseñamos acerca de lectura y escritura pero ¿qué aprendieron? El impacto de un programa de formación inicial docente en las prácticas de profesores principiantes Clare Kosnik a & Clive Beck	205
Self Study colaborativo de una amistad crítica intercultural para mejorar las prácticas de formación de profesores Rodrigo Fuentealba y Tom Russell	225
El Self-Study como forma de investigación en la formación del profesorado: un análisis de contenido de los trabajos presentados en el X Congreso Internacional sobre Self-Study S-STEP de 2014 Juan José Mena y Tom Russell	235

AGRADECIMIENTOS

La publicación que usted tiene en sus manos ha sido fruto del trabajo conjunto de varios profesionales que han contribuido en la cuidadosa selección, traducción y revisión de los artículos que la integran. En primer lugar queremos agradecer a Tom Russell por su apoyo en las gestiones con Francis & Taylor Group y por ayudarnos a obtener los permisos de publicación de cada autor. Gracias a su mediación se nos dieron todas las facilidades para los derechos de publicación de algunos de los artículos de la revista "Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices".

Agradecemos la gentil colaboración de varios especialistas en el área de la formación docente que voluntariamente contribuyeron con la traducción inicial de los capítulos de esta publicación. Ellos son Pamela Labra Directora de la Unidad de Mejoramiento Docente de la Universidad de La Serena; Francisca Navas, especialista de OEI Chile; María Inés Noguera, académica de larga trayectoria en la formación docente; César Díaz, director de la Escuela de Pedagogía Media en Lenguaje y Comunicación de la Universidad San Sebastián; Fernando Murillo, doctorando de la Universidad de Bristish Columbia, Canadá; Max Lizano, profesor de Español de la Universidad Queen's, Canadá.

Especialmente agradecemos a Rodrigo Fuentealba, decano de la Facultad de Educación de la Universidad San Sebastián, por su colaboración en darle vida a esta publicación y su apoyo en todo el proceso de traducción y revisión de la edición.

INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de la profesión docente constituye uno de los ejes prioritarios de acción de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), según se destaca en el proyecto *“Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”* (OEI, 2008). En estas metas, se ha puesto de manifiesto la importancia que tiene el desarrollo profesional docente para los países de la comunidad iberoamericana, así como y la necesidad de atender tanto los temas pendientes de la agenda del siglo XX: salarios, el tiempo de enseñanza y dedicación, entre otros; como los nuevos desafíos: cambios en la formación y el acceso a la profesión, desarrollo profesional, nuevas competencias y formas de enseñar, incentivos y evaluación (OEI, 2008, p. 92). Dentro de la Meta general octava, “Fortalecer la profesión docente” se propone mejorar la formación inicial del profesorado (Meta específica 20) y “la formación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente” (Meta específica 21). En esta última meta se ubica la siguiente publicación.

Las complejidades propias de la vida moderna hacen de la profesión docente, una carrera que demanda altos niveles de competencia para su desempeño. Partimos del supuesto que las y los docentes son aprendices activos y permanentes de su profesión, y que el desarrollo de las competencias necesarias para enseñar a aprender a sus estudiantes y para la generación de nuevas prácticas, supone hacerse cargo del propio rol docente asumiendo una posición reflexiva sobre su quehacer para transformarlo. La importancia de la reflexión sobre la práctica para el aprendizaje docente y el ejercicio de su profesión goza de un amplio consenso en la actualidad. No podemos seguir considerando a las y los docentes como meros ejecutores de teorías o estrategias elaboradas externamente a su contexto de trabajo y su práctica, sino como profesionales que resignifican, interpretan y construyen su saber profesional, a través de procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción (Schön, 1998). El ejercicio reflexivo se concibe a su vez como una acción colegiada, ya que la educación es una tarea colectiva que requiere coherencia y pertinencia en la construcción de significados compartidos sobre la misión educativa y las concepciones sobre cómo enseñar a aprender.

Esta manera de entender la profesión docente ha generado importantes cambios en el modo como las carreras de pedagogía han ido reestructurando sus planes de formación y en particular en la relación entre la formación inicial y el mundo real que deberá enfrentar el futuro

profesor. La formación inicial requiere pensar de una manera diferente tanto los contenidos, como los procesos y condiciones que hacen posible este cambio hacia la formación de profesionales reflexivos.

En términos de contenido, cobra relevancia el rol protagónico que asumen el conocimiento pedagógico del contenido; el valor del carácter distribuido y contextualizado del conocimiento y el valor de la relación simétrica entre formadores de formadores¹ y profesores de escuela.

En términos de procesos, es necesario profundizar en la formación práctica, la relación entre escuela-universidad y la reflexión pedagógica. A partir del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFIDD, 1997-2002), uno de los cambios significativos en la formación inicial en Chile, es la incorporación de prácticas tempranas y continuas a lo largo de la carrera. No cabe duda que la brecha entre la teoría aprendida en la universidad y la práctica en el sistema escolar requiere ser abordada, ya que “los estudios sugieren que los programas que integran cuidadosamente la práctica y la teoría pueden tener una influencia notable en el modo en que los docentes trabajan.” (Brouwer y Korthagen, 2015:38).

En términos de condiciones, emerge la necesidad de visibilizar a un actor olvidado, el formador de formadores, y su formación y desarrollo como especialista en la enseñanza sobre la enseñanza. No basta con que el formador domine una disciplina para formar a las y los futuros docentes, tiene que tener también una matriz de conocimiento del quehacer pedagógico in situ (saber lo que se puede hacer pero en el contexto real) de modo que esto le permita desarrollar una comprensión más profunda de su práctica formativa, posibilitando un mejor aprendizaje de las y los futuros profesores.

El texto que presentamos a continuación se centra en este actor olvidado y en una forma particular de aprendizaje sobre la enseñanza, consistente en la investigación de la práctica de formación de docentes llevada a cabo por sus protagonistas, los formadores de formadores. Esta metodología llamada self-study, la definen Ritter y Bullock (2011: 143) como “una metodología importante a través de la cual los formadores de docentes en todas las etapas de sus carreras construyen el conocimiento profesional de la práctica”. Como bien dice Berry (2007) “la investigación personal de la propia práctica como formador de docentes es un medio importante para una mejor comprensión y mejora de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje sobre la enseñanza” (p.93).

Dinkelman, Margolis y Sikkenga (2006) definen el self-study como “una aproximación investigativa que valora contextos, perspectivas alternativas, el yo y la práctica en la formación docente” (p. 150). Aludiendo a la tradición investigativa en cuanto a la formación del profesorado, señalan que ésta ha sido objeto de la mirada externa del investigador, aplicando en el análisis del fenómeno en cuestión, marcos interpretativos externos a los del sujeto formador. “En contraste, el self-study releva los conocimientos y la comprensión de las y los formadores de formadores en sus propias prácticas, y opera bajo una epistemología que valida los conocimientos y comprensiones generados en la práctica de la formación de profesores (Hamilton, 1998 en Dinkelman et al, 2006).

1 Llamaremos indistintamente formadores de formadores o formadores de profesores, a los educadores que forman a estudiantes de pedagogía o futuros profesores.

Lo que motiva al formador de formadores a investigar la propia práctica, son los problemas que emergen de su práctica que lo desafían a pensar en ésta de manera diferente. Por ello, Ritter y Bullock (2011), enfatizan que “se requiere no sólo honestidad de su parte, sino también una voluntad de compartir vulnerabilidades e incertidumbres”. Para uno de los fundadores del self-study, Tom Russell (2007) la promesa última es que, a través de un examen crítico de la práctica, los formadores puedan cambiar sus valores profesionales y sus creencias personales. Eso permitiría que puedan “planificar, realizar y evaluar sus esfuerzos, además de examinar el impacto de sus esfuerzos en el aprendizaje de sus alumnos [los profesores en formación]” (Samaras, 2011, p. 5, en Mena y Russell, 2016, p. 236).

Este examen sobre la propia práctica se suele realizar con la colaboración de un “amigo crítico”, en el que ambos profesionales se ofrecen una mirada sincera, escrutadora y punzante sobre la acción pedagógica de su colega. Para ello, ambos formadores acuerdan las formas de indagación y aspectos sobre los cuales quieren centrar su estudio de la propia práctica.

Tanto el profesorado de las escuelas como los formadores de formadores reconocen la necesidad de actuar como investigadores de la disciplina de la enseñanza ya que “la investigación sobre formadores ha fallado para que ellos mismos la usen, porque ha fallado en capturar la verdadera historia que está detrás de la complejidad de enseñar. Por lo tanto, se considera que a través de “una metodología del tipo self-study se elimina el problema de la colonización académica ya que, tanto docentes como formadores de formadores, se representan a sí mismos en la investigación a través de sus propias voces” (Elijah, 2004, p. 256, en Sandretto, 2009: 100).

En este sentido, la investigación de self-study coloca al docente en un lugar protagónico en el desarrollo del conocimiento sobre la disciplina de la enseñanza, ya que mediante el análisis y construcción de una narrativa personal define los parámetros de la propia práctica (Samaras, 2011, en Mena y Russell, 2016). Desde la perspectiva del desarrollo profesional, el enfoque del self-study profesionaliza su actuación al reconocerle como un actor determinante en la definición y transformación del rol docente. Por ello, la postura del self-study en el contexto latinoamericano actual pone en cuestión los discursos políticos acerca del desarrollo profesional docente, en los que la producción de conocimientos fuera de su ámbito desconoce la producción de los conocimientos que éstos realizan. Nos parece relevante resaltar la competencia que cabe a los profesores y en particular a los formadores de profesores en la generación de conocimientos diversos imprescindibles para su trabajo y para el ámbito del diseño del currículo (Terigi, 2012).

LaBoskey señala que cuando los formadores de formadores que investigan con self-study han intentado comprometer en tales esfuerzos a las instituciones existentes de Educación Superior, se han encontrado con considerables barreras para la iniciación y continuidad de esta orientación de la investigación y la práctica (Comejo, 2011). Según Zeichner (1999), el bajo estatus que tradicionalmente ha recibido la formación docente puede explicar que este ejercicio investigativo no haya sido reconocido o atendido al interior como al exterior de los centros formadores o de educación superior. Por esta razón, la agenda de los self-study debería incluir simultáneamente la transformación de los propios formadores de formadores, de la epistemología y práctica de la formación docente y de los contextos institucionales en que se desarrolla (Comejo, op. cit.).

La constitución de una comunidad de académicos especialistas, que han prestado apoyo a las resistencias individuales en cada localidad (Guilfoyle et al., 2002) y han logrado compromisos

en cuanto a la investigación y la práctica, permitió la publicación del *International Handbook* de 2004. Una comunidad académica de formadores, no sólo puede contribuir a la mejora de la formación docente y al conocimiento base para la enseñanza, “sino también a ‘desarrollar la voz’ y, así, el poder político de los profesores, incluyendo a los formadores de formadores y sus respectivos estudiantes que se forman para ser profesores (Bass et al., 2002; Hamilton, 1995; Hamilton y Pinnegar, 1998, en Cornejo, 2011: 41).

La publicación de esta selección de artículos sobre self-study se funda en el interés de la OEI de contribuir al fortalecimiento de la profesionalización docente y al empoderamiento de los formadores de formadores en la construcción del conocimiento sobre la disciplina de la enseñanza y su fundamental rol político en la transformación de la acción pedagógica. Como señala Loughran (2007: 151), este ejercicio permitiría “el desarrollo de prácticas que den lugar a experiencias más ricas, más atractivas para aquellos que enseñan pedagogía además de para aquellos que aprenden pedagogía”. Ya que “Una cosa es conocer bien temas tales como tiempos de pausa, preguntas de orden superior, metacognición, aprendizaje constructivista y diversos procedimientos y estrategias de enseñanza, y otra es ser capaz de enseñar de esos temas de maneras que demuestren su valor en la práctica” (p. 72). Citando a Korthagen (Korthagen, 2001; Korthagen y Kessels, 1999), Loughran propone moverse desde la episteme (el conocimiento proposicional) a la phronesis (el conocimiento en la práctica), para reducir la brecha entre la teoría y la práctica, bajo la concepción de la enseñanza como una disciplina y de los formadores de formadores como eruditos de tal disciplina.

A nivel internacional éste es un tema que tiene larga data, primero como grupo de interés de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) y luego como una comunidad internacional de self-study que se reúne bianualmente desde 1996 en Inglaterra, donde se exploran, comparten y apoyan diversas formas de self-study para los formadores de formadores.

Una expresión de esta colaboración es el *Journal Studying Teacher Education, A journal of self-study of teacher education practices*, donde se recogen artículos que comparten tanto experiencias como aspectos teóricos y metodológicos acerca de las prácticas de los formadores de docentes. En esa línea esta publicación recoge los artículos más representativos de esos tres ámbitos entre los años 2006 y 2011 y se agregan tres artículos de la comunidad Iberoamericana: una síntesis de la corriente del self-study, un metaanálisis de los ámbitos de estudio y un último artículo que es una experiencia de self-study colaborativo. Esta selección fue realizada en conjunto con Tom Russell, uno de los fundadores de esta corriente.

La investigación muestra que hay una ausencia de producción de conocimiento en el área de formación de formadores y en la formación práctica (Cisternas 2011; Hirmas, 2014). En función de ello, es posible distinguir de manera inicial algunos elementos que fundamentan la necesidad de profundizar en esta área.

Nadie puede enseñar aquello que no sabe y que no es, y por tanto, los valores, actitudes y conocimientos que desarrolla un formador con sus estudiantes de pedagogía, serán el reflejo de aquello que éste ha potenciado en sí mismo o que aspira seguir potenciando. De ahí que el rol modelador del formador de formadores se torna fundamental en la interacción que éste establece con el futuro docente. La literatura en el tema informa que predominan las prácticas descontextualizadas, centradas en un enfoque de carácter mayoritariamente teórico (Mon-

tecinos et al, 2008; Fuentealba y Galaz, 2008; Walker et al. 2011; Gómez, 2005; Contreras et al., 2010; Solís et al., 2011).

Otro nudo crítico alude a la importante escisión que se reporta entre lo que se entiende por conocimiento pedagógico y conocimiento de la disciplina de enseñanza. Esto se debe al desconocimiento que lo central en los procesos formativos no es la preponderancia de uno sobre otro, sino la articulación y diálogo entre ambos en contextos de práctica, o como se le conoce, Conocimiento Pedagógico del Contenido (del inglés Pedagogical Content Knowledge) (Lara, 2014; Montecinos et al., 2009; Galaz, 2013; Vanegas y Fuentealba, 2014; Sánchez, 2013)

Por último, si partimos de la premisa que el conocimiento tiene un carácter distribuido, esto significa que necesariamente la construcción del Conocimiento Pedagógico del Contenido sólo es posible en un ejercicio colaborativo en distintos niveles: entre instituciones formadoras, entre formadores y futuros profesores, pero también, y de manera muy importante, entre formadores de formadores (Bullogh, 1998; Mezirow, 1991).

Carolina Hirmas
Especialista OEI Chile

Rosa Blanco
Directora OEI Chile

PRÓLOGO

Vivimos en países en los que la formación docente inicial está organizada institucionalmente y se desarrolla de maneras muy diferentes, siendo posible diferenciar los sistemas únicos, donde un tipo de institución es responsable de la formación (generalmente se trata de universidades), y los sistemas mixtos, que combinan diversos tipos institucionales (generalmente con instituciones que prolongan la tradición de las antiguas Escuelas Normales). Incluso dentro de cada país, la formación docente suele diferenciarse de acuerdo con el nivel del sistema escolar al que se dirige, siendo tradicionalmente más frecuente que la formación de maestros de escuelas infantiles y primarias se presente bajo la forma de extensos planes de estudios y que, en cambio, la preparación de profesores para el nivel secundario tome formas diversificadas que incluyen el extremo de cursos de complementación curricular en grado y posgrado de unos pocos meses de duración.

A pesar de esta diversidad, un rasgo común atraviesa el campo de la formación: todavía no se han desarrollado propuestas robustas de formación de los formadores de los futuros docentes. Quienes trabajamos como tales llegamos a esta función por una combinación variable de titulaciones académicas que nos avalan para el desempeño en educación superior. Para acceder a este trabajo, la experiencia en las aulas del sistema escolar no constituye un requisito generalizado, así como tampoco se exige u ofrece alguna otra clase de antecedente formativo específico que justifique, bien sea el pasaje de maestro y profesor a formador de futuros docentes, bien sea el pasaje de la academia y la investigación a esa misma función.

En estas condiciones, hay una búsqueda en el sistema formador, una suerte de anhelo que sostiene los esfuerzos de sistematización de las prácticas que realizan ciertos formadores, y que reconocemos muchos de quienes trabajamos en la formación de futuros maestros y profesores: la de la especificidad del conocimiento que sostiene la formación docente y se produce en ella, la de los elementos que podrían contribuir a sustentar su pertinencia, inclusive el interrogante acerca de si son los mismos fundamentos que sostienen la producción disciplinada de saber académico. Es interesante contrastar lo que sucede con los saberes sobre la enseñanza en los ámbitos que tienen propósitos académicos clásicos y en los que tienen propósitos de formación docente. Mientras que los estudios académicos especializados (por ejemplo, toda la línea clásica de investigaciones sobre el llamado “pensamiento del profesor” en la didáctica)

aún no dilucidan la naturaleza del conocimiento presente en los procesos de toma de decisiones de los docentes y la clase de conocimientos que requieren para enseñar, en cambio la formación de docentes tiene una experiencia acumulada en la identificación de tales saberes sobre la enseñanza, y en la producción de un trabajo especializado sobre la formación. Lo notable es que, a pesar de las vacancias en el saber académico, el saber producido en la formación no suele ser reconocido como tal, no es identificado como forma valiosa de respuesta a problemas relevantes, y no circula o circula poco, generalmente bajo la forma del relato de experiencias, referido a la singularidad de las situaciones.

¿Qué representa este libro para aquella búsqueda? Comencemos señalando que se propone presentar a los lectores una línea de trabajo en la formación de docentes con cierto desarrollo en países angloparlantes, y –por el momento– emergente en nuestra región: el “self-study” sobre las prácticas de formación del profesorado, expresión que, como propone Cornejo en esta obra, podría denotarse literalmente como “estudio de sí mismo (como) formador” (p. 25). Los lectores encontrarán distintos ensayos de definición del *self-study* en los trabajos aquí reunidos y, por cierto, en lugar de asumir en este prólogo una definición principal, tiene mucho interés invitarles a explorar a lo largo de la obra los distintos modos en que los autores lo conceptualizan. Véase, por caso, la complementariedad entre la propuesta de Loughran y Russell, para quienes el self-study es “una de las metodologías centrales para hacer explícito el conocimiento inherente en la enseñanza vista como una disciplina”, y la propuesta de Kosnik y Beck, para quienes el self-study ha sido en su trabajo una estrategia para “considerar en forma más profunda las prácticas pedagógicas que utilizamos como formadores de formadores” (Kosnik y Beck, p. 221). No son definiciones alternativas, sino conceptualizaciones formuladas desde lugares diferentes en el campo del self-study: el de quienes están contribuyendo a conceptualizarlo como campo (como *disciplina*, nos dicen Mena y Russell) y el de quienes pueden considerarse sus prácticos en un momento determinado del desarrollo de ese campo.

El libro que el lector tiene ante sí incluye trabajos que podemos catalogar en dos grandes categorías: los que se centran en la elaboración conceptual del enfoque del self-study, discutiendo sus fundamentos teóricos, su epistemología múltiple, sus metodologías convergentes, las coordenadas institucionales, geográficas y temáticas de la producción de conocimiento en el campo, sus relaciones con la investigación disciplinada (los trabajos de Cornejo; Loughran y Russell; Berry; Mena y Russell); y los que ofrecen casos de self-study y de self-study colaborativo en distintos ámbitos del trabajo de formación (los trabajos de Schuck y Russell; Bullock y Ritter; Kitchen; Kosnik y Beck; Fuentealba y Russell; los dos trabajos de Dinkelman, Margolis y Sikkenga); estos últimos sistematizan con distinta profundidad los hallazgos del estudio y/o los aspectos generales del enfoque. Tiene además un trabajo fuera de catálogo, el de Sandretto, que deconstruye los fundamentos discursivos del self-study con las herramientas del análisis postestructural. Su inclusión en esta obra es una encomiable expresión de la honestidad de los compiladores quienes, sin dejar de ver en el self-study una oportunidad de valorizar la experiencia como productora de aprendizaje, no se excusan de escrutar sus fundamentos.

Es de celebrar la iniciativa que ha llevado a Tom Russell, Rodrigo Fuentealba y Carolina Hirmas, a reunir una serie de trabajos de Australia, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra y Nueva Zelanda, poniéndolos a disposición de los formadores latinoamericanos mediante su traducción al español, y de incorporar producciones originales elaboradas en Chile, que contribuyen a la sistematización y muestran casos locales de self-study colaborativo. El interés de los trabajos

aquí reunidos, su escaso conocimiento en nuestro medio, la convergencia que despliegan en torno a la intención de mejorar la pedagogía del formador, de fomentar la interacción con colegas –incluyendo la amistad crítica como herramienta–, de emplear métodos múltiples, generalmente cualitativos, y de generar abordajes propios adecuados a los propósitos de cada self-study, hacen de esta obra un aporte original y, si se me permite, *refrescante*, al campo de la formación docente en América latina.

Pero volvamos sobre nuestra interrogante. Parecería ser asunto propio del sistema formador de docentes la producción de saberes sobre la enseñanza y sobre la formación. Se trata de un rasgo de identidad cuyas potencialidades son enormes pero que ha sido poco considerado, como se señala en distintos pasajes de esta obra. Qué representa este libro para aquella búsqueda del sistema formador depende de la consideración que hagamos acerca de lo que puede aportar el self-study a esa búsqueda. ¿Es, como mantuvo Zeichner según nos recuerdan Dinkelman, Margolis y Sikkenga, “probablemente el avance más significativo en el campo de la investigación de la formación docente” (p. 151)? ¿Es, como teorizan Bullock y Ritter a partir de su experiencia de self-study colaborativo en el pasaje de la escuela a la formación de docentes, “una manera de centrarse en la enseñanza y en la investigación al mismo tiempo” (p. 140), lo que contribuiría a suturar la disociación que viven muchos formadores de docentes entre estas funciones? ¿Es, como afirma Berry, “una forma única de investigación que responde a las exigencias del contexto de la práctica” (p. 79)? El entusiasmo de los sostenedores del self-study es convocante, sus expectativas sobre la potencialidad del enfoque para mejorar las prácticas de formación se transmite a lo largo de toda la obra. ¿Qué podemos decir nosotros, en este prólogo que es una invitación al lector a adentrarse en los distintos trabajos con sus propios interrogantes?

Para comenzar, entramos en franca sintonía con una idea-fuerza de esta obra, que expresan con contundencia Loughran y Russell: “que la enseñanza es una disciplina”, que “la formación docente es el hogar de tal disciplina”, y que “los formadores de docentes deberían ser los eruditos de tal disciplina” (p. 72). Si, como nos dicen, el self-study es una herramienta central de esa disciplina, el enfoque logra entonces concitar nuestro interés.

A medida que se lee los trabajos, encontramos un modo de analizar la práctica de los formadores de futuros docentes en pleno proceso de desarrollo y consolidación, incluso considerando las asincronías (la intención de poner al alcance de los lectores un enfoque poco conocido ha llevado a incluir en este volumen textos de distintos momentos de desarrollo del propio enfoque). En la obra se destacan marcas de institucionalización, como la constitución en 1993 del grupo de *Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP)* en la *American Educational Research Association (AERA)*, y marcas de consolidación de un campo, como la publicación en 2004 del *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* o la celebración del X Congreso Internacional sobre el self-study de las prácticas de formadores de profesores (S-STEP) en Inglaterra en agosto de 2014. Se deslizan además indicios de una dinámica comunitaria, bajo la forma de pasantías de unos profesores en las cátedras de otros, elaboraciones conjuntas de formadores de distintos países para exponer sus hallazgos en eventos académicos, y otras huellas de la conformación de un “nosotros” del que esta compilación es expresión.

Además de esas señales de constitución de un campo, encontramos sistematizaciones que dan cuenta de un marco de ideas compartido y de unos procedimientos en consolidación que pueden considerarse como “una forma de avanzar en el desarrollo de una pedagogía de la

formación del profesorado que se puede compartir dentro la comunidad de formadores de formadores” (Berry, p. 93). Advertirán los lectores la convergencia entre los trabajos analizados, comenzando por los grandes planteamientos epistemológicos, siguiendo por los enfoques metodológicos, y llegando hasta el reconocimiento de la validez de distintos marcos de organización que se han utilizado en la metodología de self-study, tales como los “puntos de inflexión” que identifican Bullock y Ritter y las “tensiones” de las que habla Berry. La lectura crítica de los trabajos que realizan Mena y Russell identifica falencias (por ejemplo, que un número importante de artículos no describen en detalle el procedimiento que han seguido para verificar la información), pero la consideramos expresión de que la “disciplina” (como la denominan) cada vez presta más atención a los aspectos metodológicos y exige mayor rigor.

Entre las convergencias, merecen un párrafo aparte los desarrollos y análisis sobre la “amistad crítica”, una característica compartida en muchos self-studies colaborativos que “defiende la co-construcción de conocimiento a través de la indagación colegiada, la conversación, y la reflexión colaborativa dentro de un clima de vulnerabilidad, toma de riesgos, confianza y apoyo” (Fuentealba y Russell, p. 226). En su revisión de los estudios que se presentaron en Inglaterra en 2014, Mena y Russell identifican la amistad crítica como uno de los tres puntos comunes que se destacan en la literatura del self-study y como la forma preferida de credibilidad, que se encuentra en el 60% de los estudios. Schuck y Russell proponen en su trabajo que la amistad crítica debe convertirse en una capa adicional del self-study que debe ser documentada y revisada al igual como se estudia y replantea la práctica docente. Los estudios de self-study que se ofrecen en esta obra despliegan su funcionamiento en intercambios concretos, mostrando cómo en los trabajos con un amigo crítico intercultural aparecen nuevas preguntas que en el propio contexto podrían darse por sentadas (Fuentealba y Russell), cómo operan a las diferencias de estatus académico y condiciones institucionales (Schuck y Russell) y cómo cambian las posibilidades de colaboración según las condiciones en que se realiza el self-study colaborativo (Schuck y Russell), incluyendo las tecnológicas (Bullock y Ritter).

Un aspecto de mucho interés que hemos encontrado en la obra es el modo en que la reflexividad de los distintos trabajos permite a sus autores analizar con mirada crítica los modos usuales de asumir el trabajo de formación en nuestros sistemas. De este modo, los artículos denuncian un estado de cosas y expresan malestares que experimentamos quienes trabajamos en el campo de la formación docente.

Así, cuando Kitchen rememora que, en los comienzos de su desempeño como formador, a menudo actuaba como un experto que juzgaba la práctica de los profesores utilizando criterios externos, más que como un colaborador de los docentes en el aula, pone en palabras la vivencia de muchos formadores, en particular de aquellos con mayor contacto con las escuelas, en sus primeros desempeños como tales. Del mismo modo, cuando Dinkelman señala que, para construir su identidad como formadores de futuros docentes, Margolis y Sikkenga encontraron un fuerte apoyo en el ‘conocimiento tácito’ desarrollado en sus muchos años de trabajo en el aula, pone el foco sobre el extendido problema de la escasa pertinencia de los programas de formación para estructurar las prácticas de los formadores. Lo anterior, no anula el cuestionamiento que traen Bullock y Ritter a la idea de que los antecedentes profesionales de los educadores de docentes como profesores de aula escolar, los preparan adecuadamente para el trabajo en la formación. También se denuncia la visión institucional de la formación docente como una tarea que *cualquiera* puede realizar; idea por la cual, como se señala en distintos puntos de

esta obra –en especial en el trabajo de Bullock y Ritter y en el de Berry–, los estudiantes de posgrado a menudo se convierten en formadores de docentes por defecto, de manera abrupta y sin una preparación formal, una vez que se encuentran con la responsabilidad de enseñar en los programas de pregrado como parte de sus formas de financiamiento de los estudios. Celebramos la recuperación que realizan Bullock y Ritter de la advertencia de Murray y Male sobre “la posición única de los formadores de docentes como un grupo académico de *expertos que se convierten en novatos*” (p. 134, destacado en original).

De especial resonancia es la expresión del malestar que produce descubrir que las prácticas de formación que logramos desplegar no se parecen a las que queríamos tener o a las que creemos que serían consistentes con lo que decimos o creemos sobre la enseñanza; como recupera Berry citando a su estudiante Lisa, “*lo difícil que fue para mí actuar de forma congruente con las creencias que yo apoyaba sobre la enseñanza*” (p. 90). Encontramos en el estudio de Kosnik y Beck sobre el impacto del programa de formación en las prácticas de los profesores principiantes, una reflexión sobre la organización de la formación de los futuros profesores como una colección de cursos inconexos y sobre la yuxtaposición de enfoques sobre la enseñanza de la lecto-escritura que sostiene cada formador, que deja a los futuros profesores el trabajo de integrar aportes disciplinares y didácticos y construir un enfoque articulado de la enseñanza del lenguaje escrito.

Estas reflexiones críticas sobre la usual formación docente, son pequeñas gemas que se encuentran en la obra, que dan verosimilitud a los problemas que llevaron a los distintos autores a apelar al self-study como vía de mejora de sus prácticas, contribuyendo de este modo a ponerlo en valor.

Quiero plantear dos preocupaciones que me ha suscitado la lectura de los trabajos que prologo. La primera se refiere a la centralidad que cobra la experiencia en el enfoque del self-study; el lector podrá apreciar en los distintos artículos incorporados en este volumen un compromiso compartido con la experiencia como elemento central del aprender a enseñar. Como señala Sandretto, la investigación en self-study acude a una suerte de concepto fundacional consistente en la autoridad de la experiencia tanto en la enseñanza como en la formación de formadores.

En un sentido nada difícil de apreciar, este compromiso del self-study con la experiencia puede entrar en sintonía con posiciones conservadoras en la docencia y en la formación. En efecto, la docencia es un trabajo donde el aprendizaje profesional desde la experiencia ha sido siempre ampliamente reconocido o apoyado. La propia práctica aparece en el discurso de numerosos profesores como el lugar en el que han aprendido mucho de lo que saben hacer. Este lugar reconocido a la práctica retroalimenta la eficacia adaptativa de ciertos comportamientos que transforman a la escuela en el lugar del “verdadero” aprendizaje de la profesión.

Frecuentemente, como advierte Sandretto, “estos usos de la experiencia se toman en serio como si en efecto fueran fidedignas representaciones de lo que realmente acontece” (p. xxx, cursivas en el original). De este modo, reaparecen en el self-study todos los problemas del giro reflexivo que ha experimentado la didáctica en las últimas dos décadas. Si el self-study pretende eludir los problemas del giro reflexivo sobre la práctica, es necesario discutir las reglas epistémicas que convierten a los conocimientos producidos en la experiencia en componentes de la teoría educativa pública. La construcción del saber pedagógico en la experiencia tiene

dos propiedades correlativas a la singularidad de las situaciones: baja escala y ajuste al contexto; son las propiedades que le dan identidad frente a los saberes pedagógicos que pueden producirse en cualquier otro ámbito. Si bien la baja escala y el ajuste al contexto del self-study permiten la transferibilidad del saber producido en la experiencia, es necesario reconocer la dificultad para su generalización y transferencia.

Según señala Sandretto, y también Loughran y Russell aunque en otros términos, parte del interés de una metodología del tipo self-study reside en su potencialidad para el combate a la colonización académica de la formación. El self-study golpea directamente en el problema de las formas instituidas de distribución de autoridad en el campo pedagógico y en los respectivos campos disciplinares. Desde nuestra perspectiva, es necesario diferenciar en el debate la pugna por la simetría de las posiciones entre la academia y los formadores de docentes, respecto de la especificidad de las producciones en cada uno de estos ámbitos. No parece que estemos en condiciones de prescindir de los saberes sobre la formación docente que están siendo producidos o podrían producirse en tales ámbitos, decretando la supremacía de uno de ellos. Necesitamos la producción de conocimientos acerca de la formación que se realiza en los programas de formación de maestros y profesores, basada en la problematización de la práctica y el diálogo entre colegas. Necesitamos también investigación externa, diseñada en el marco de la investigación disciplinada, y con participación de quienes enseñan.

La segunda preocupación se refiere a la dimensión política de la formación docente y de los esfuerzos que requiere su transformación. En un sentido bastante manifiesto, el enfoque del self-study, independientemente de que se realice solo o en colaboración con otros colegas, propone un estudio del sí mismo, las propias acciones y las propias ideas de la propia práctica. La práctica del formador puede ser referenciada en un contexto institucional, puede ser una práctica colaborativa con otros, pero también puede quedar encapsulada en su concreción como tal práctica. Mena y Russell recogen en su artículo la paradoja de Zeichner: esta paradoja advierte cómo por un lado el self-study promueve un análisis genuino y sistemático de la práctica y el fomento de conversaciones críticas entre educadores pero, por otra parte, “la misma metodología no ha impulsado a los investigadores a mirar más allá de su propia práctica para conectarla con la literatura de investigación más amplia en la formación docente”.

Es cierto que Cornejo hace de este asunto un foco de análisis. Según sus consideraciones, hay solidaridades claras entre el self-study y la aspiración de la transformación política y social: “El esfuerzo más amplio incluye la reforma de la Formación docente, tanto de las instituciones de Educación Superior como escolar, de la empresa de investigación educacional y, en último término, de la sociedad en general, ya que se consideran estrechamente interrelacionadas” (p. 41). Pero estas referencias macropolíticas no aparecen con la misma claridad en otros trabajos de este volumen.

Bajo estas condiciones, de manera inadvertida el self-study podría volverse funcional a planteamientos políticos que en diferentes frentes tienden a sostener que la mejora de la calidad de la educación proviene de la suma de las mejoras en los desempeños individuales de los docentes, haciendo abstracción de otras dimensiones de la política educativa y de la dimensión institucional del trabajo docente. En esos planteamientos, los formadores pueden ser responsabilizados por la solución de los problemas educativos y el self-study asimilado a una estrategia de mejora individual de las prácticas de formación.

Para resolver esta posible reducción, no alcanzaría con señalar la dimensión moral o política del self-study, sea por sus apoyos en una filosofía humanista, sea por sus compromisos con el desarrollo de los formadores y de sus estudiantes, sea por su capacidad para el reconocimiento de la diversidad del trabajo docente en contextos institucionales reales. Parecería necesario conceptualizarlo en una estrategia más amplia de transformación de la educación, inscrita en la perspectiva de la educación como derecho. Es necesario recordar que la escuela no es un agrupamiento de profesores, del mismo modo que el sistema escolar no es un conglomerado de instituciones; la educación escolarizada es un sistema que produce lo que produce (la educación a la que todos tienen derecho) en la escala de su funcionamiento como una gran red de instituciones. El cambio en un sistema de estas características no puede definirse en la escala macropolítica como el efecto del agregado de las mejoras individuales.

Las dos preocupaciones planteadas no le quitan significatividad ni potencialidad al self-study; son más bien la consecuencia de tomarlo en serio, y considerar entonces de manera exigente algunos problemas que puede presentar. Espero haber sabido expresar que la lectura de los trabajos me ha dejado interesada, intrigada, con ánimo de volver sobre ellos y de conocer más sobre las potencialidades del self-study para la producción de conocimiento en la formación docente, y para constituir una respuesta a la búsqueda que reconocemos en el sistema formador.

Flavia Terigi

Docente e investigadora

Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

COMENTARIO

En una época marcada por la intensidad de la producción y el uso del conocimiento en distintas esferas de la vida social y económica –suponiendo que ésta es la base de la construcción y sustento de la sociedad de bienestar–, la educación ha pasado a estar en el centro de la preocupación pública.

Sin seguir una secuencia necesariamente lógica, en el centro del debate y la investigación científica están, además, temas como las políticas públicas y su impacto en resultados de aprendizaje apreciados a través de instrumentos de medición nacionales e internacionales, como también de la captación, retención y perfeccionamiento de talentos para la formación de profesores, incluyendo los esfuerzos investigativos para generar mejores ambientes y métodos de aprendizaje.

Otro aspecto central en esta discusión es la generación de planes de estudios coherentes y acordes con las necesidades del sistema educacional para la formación de profesores. En el caso de Chile han existido a lo menos tres grandes intentos para reformar la formación de profesores. El primero de ellos a finales de la década de 1990, conocido como el Programa de Fortalecimiento de Formación Inicial Docente (FFID) que, de manera notoria, instaló las prácticas tempranas en los procesos formativos de los futuros profesores en el sistema educacional, aparte de generar un fortalecimiento de las capacidades formativas de las facultades de Educación e institutos, orientados a esta tarea al interior de universidades tradicionales, a través de perfeccionamientos internos y pasantías en el exterior.

Otro esfuerzo importante se inicia en la segunda mitad de la década del 2000 a través de proyectos MECESUP, los que se orientan a definir perfiles y planes de estudios para la formación de profesores de educación básica. El énfasis está puesto en la necesidad de especializar a los profesores en distintos sectores de aprendizaje, alejándose del concepto de profesor generalista cuya formación habilitaba para ejercer de primero a octavo año básico en no menos de ocho asignaturas. Una tarea prácticamente imposible y que muchos establecimientos educacionales resolvían contratando profesores de enseñanza media para hacer clases desde quinto a octavo básico, fundamentalmente en las áreas de matemática, lenguaje y comunicación, inglés, ciencias naturales y ciencias sociales.

El tercer esfuerzo lo constituye el Convenio de Desempeño impulsado por el Ministerio de Educación en conjunto con el Consejo de Decanos de la Universidades Tradicionales, originariamente conocido bajo el nombre de INICIA, cuyo foco nuevamente es la innovación curricular de los procesos formativos en las unidades académicas de formación de profesores, incluyendo el incremento de la capacidad científica en el área de la educación. Esta vez los proyectos serían evaluados de acuerdo a sus resultados, en desmedro de lo que significan los propios procesos formativos.

En este contexto se hace presente un hecho muy interesante. Al poner el acento en la creación de conocimiento pedagógico de los formadores de formadores a través de estudios de sí mismo (self-study), se generan experiencias que contribuyen no solamente a mejorar la praxis docente de los futuros profesores en el sistema educacional, cuya función es la de preparar ciudadanos para la sociedad del conocimiento, sino que también la praxis pedagógica de la formación docente cuya función es formar profesionales. De hecho, son funciones distintas y en la discusión educacional tienden a confundirse, tal como se plantea en uno de los artículos iniciales del presente texto.

Esta confusión no ocurre solamente en nuestra realidad nacional. Es un tema que preocupa e inquieta a las instituciones formadoras de profesores a nivel internacional. De la misma manera, preocupa que otras disciplinas contribuyan a dilucidar o crear nuevo conocimiento que es esencialmente útil para la toma de decisiones didácticas del profesor y no estén integradas a la formación de profesores.

En ese sentido, cada uno de los capítulos que aquí se presentan, desde su propia perspectiva, dan cuenta de la necesidad de establecer una diferencia entre lo que es la educación (pedagogía) como disciplina científica y la educación como la profesión de educar. Comprender la complejidad del fenómeno educativo y, en ese proceso, asumir que la tarea fundamental del docente formador de profesores es la de formar profesionales que desde la interdisciplinariedad y experiencia probada reconozcan los procesos complejos del desarrollo de la mente, y no que a partir de su experiencia, como profesor de aula, repliquen procedimientos de esa experiencia en la formación de profesores.

Constituye un hecho real que la inmensa mayoría de formadores de profesores ha tenido una trayectoria lo suficientemente larga en el sistema educacional como para haberse socializado en esa realidad. Por esa misma razón, su transformación en formador de profesionales de la educación y su nueva identidad requiere de procesos complejos, más cuando raramente, y casi nunca institucionalmente reciben mecanismos intencionados, estructurados y coherentes para su incorporación a la nueva realidad que deben asumir en las instituciones formadoras de maestros. Máxime cuando se refiere a su formación científica y capacidad para sistematizar experiencia probada.

La educación como disciplina se compone, en términos epistemológicos, de un fenómeno claramente delimitado sobre el cual se centra la investigación –en forma de interrogantes, supuestos o hipótesis–, para determinar sus dimensiones internas e interrelaciones con otros fenómenos con los cuales interactúa. El objeto de esto es llegar a comprender las leyes que la rigen, predecir su comportamiento y, más aún, poder intervenir en sus procesos de desarrollo e impacto, en la medida que sea posible y éticamente aceptable.

En cuanto a la metodología, ella puede usar una gama de técnicas cualitativas y cuantitativas que expresen la correspondencia entre las formas en que el investigador se aproxima al fenómeno y las características de éste, de tal manera que se puedan dar reales respuestas a las interrogantes, supuestos o hipótesis que se plantean, respecto al fenómeno en su conjunto o a alguna dimensión de él.

Considerando el desarrollo que este proceso ha alcanzado en la actualidad, la educación como fenómeno científico puede definirse como el proceso de interacción intencionado que conlleva a que las personas desarrollen habilidades cognitivas y socio-afectivas que determinan su relación con el medio, haciéndolas más o menos eficientes, conforme a la situación de que se trate. Este proceso tiene al cerebro como una base material, estructurado para interactuar y desarrollarse en interrelación con el entorno a través de distintas formas de aprender que lo llevan a generar estructuras intelectuales o, en términos más genéricos, estructuras mentales que incluyen los niveles socio-afectivos en determinada dirección o niveles de logro (Comp. Churchland, 2013). En ese sentido, el entorno más significativo e intencionado es lo que ocurre en el ambiente escolar, especialmente en lo que se refiere a las decisiones didácticas del profesor.

De lo anterior se deriva que la reflexión del formador de profesores novatos no solo transita hacia la educación como disciplina, sino también a una visión interdisciplinaria del fenómeno educativo, lo que hace todavía más compleja su nueva identidad profesional responsable, tal vez, como formador de personas, del fenómeno más complejo de la naturaleza: la mente humana.

Como se ha dicho, el formador de formadores ha de socializarse en la disciplina pedagógica y otras que aportan a comprender el fenómeno educativo y el “producto” final de éste, teniendo presente que su rol ahora es la formación de un profesional.

Esta formación se entiende como el conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Además, es el proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior, orientadas a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes y valores culturales y éticos contenidos en un perfil profesional, que deben corresponder a los requerimientos para el ejercicio de una determinada profesión, los que, normalmente, son denominados competencias. Los procesos formativos conducen a la capacidad para responder a las demandas y cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimientos (incluyendo los tácitos), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales (UNESCO, 2002; OECD, 2003). Por otra parte, una profesión tiene rasgos distintivos que las caracterizan, como los siguientes:

1. Exclusividad en el ejercicio de una actividad de cierta complejidad y dificultad de dominio (competencias) que distingue/separa a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen o no pueden/deben ejercerla, porque no tienen el saber o las competencias específicas.
2. Perfeccionamiento continuo según la diversidad de las profesiones, cambios en las necesidades y posibilidades de servicio de que se trate.

3. Bases científicas y experiencia probada en las que se apoya y encuentra justificación y posibilidad el progresivo cambio técnico y profesional.
4. Institucionalización en lo que se refiere a la ordenación normada del ejercicio de la actividad (legislación, colegio profesional).
5. Reconocimiento social del servicio que los profesionales de que se trate prestan a los ciudadanos, instituciones sociales públicas o privadas.
6. Autonomía basada en la autopercepción del profesional, identificándose con nitidez y alto nivel de competencias en el ejercicio de sus actividades profesionales (Fernández, 1995, 2001).

Un aporte significativo de los self-study relacionado con el desarrollo disciplinario asociado a la formación docente es el “amigo crítico”, que es esencial en este viaje de nueva identidad y competencias profesionales. Alumnos o profesores con los que compartir, en un clima de confianza, las dificultades y aciertos en la generación de conocimiento pedagógico e interdisciplinario, asociado a la formación docente. Esta interacción en ambientes universitarios es altamente importante, especialmente porque por las condiciones de la carrera funcionaria, se tiende a ser en extremo competitivos e individualistas, en contraposición a los requerimientos de trabajo colectivo y mancomunado que requiere la formación de profesionales idóneos. El “amigo crítico”, por definición, incorpora a la investigación una dimensión humanista, en tanto este “amigo” es un par, un legítimo otro, que desde una perspectiva distinta aporta de forma complementaria sus experiencias e interpretaciones del material que le es expuesto o que, a través de disonancias cognitivas pone de relieve nuevas interrogantes al formador de profesores, que lo estimulan en su desarrollo intelectual y profesional.

En conjunto, los capítulos y experiencias que allí se vierten constituyen una gran esperanza en la profundización de un aspecto olvidado en la formación de profesores, a saber, el proceso de socialización de profesores en una nueva profesión en la que, además de tener una gran experiencia en el trabajo de aula en el sistema educacional –que permite visualizar las necesidades de un profesional de esa naturaleza–, debe asimilar las formas y condiciones de la generación de conocimiento, que hace de esa profesión algo exclusivo. Agréguese a ello la forma en que ese conocimiento se transforme en praxis de excelencia pedagógica en los profesores que contribuye a formar. Este es un tema pendiente, de carácter teórico y práctico, que cada uno de los capítulos de este libro contribuye a poner de relieve.

Abelardo Castro

Académico

Universidad de Concepción

REFERENCIAS

Churchland P. *Touching a Nerve: Our Brains, Our Selves* (2013). New York / London: W.W. Norton & Company.

Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación (2006). Santiago de Chile: Presidencia de la República.

Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. Revista electrónica de investigación educativa. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>. Consultado el 18 de agosto de 2008.

Fernández M. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI.

OECD (2003). "Definition and selection of competencies": Theoretical and Conceptual Foundations. OECD/DeSeCo/Ry chen/Nov 11, 2003.

UNESCO (2002). *Formación Docente: Un aporte a la distancia*. UNESCO/OREALC. Santiago.

El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas¹

José Cornejo Abarca²

1. INTRODUCCIÓN

En forma constante, aunque con énfasis, significaciones y periodicidades distintas en los diversos contextos y experiencias educacionales, se han formulado demandas y exigencias importantes para que los “Formadores de futuros profesores” (en adelante FFP) enseñen y formen de modo proporcional y coherente con las expectativas de aprendizajes que los animan respecto a sus estudiantes en su período de formación pedagógica inicial. Loughran (2004) ha señalado que tales demandas han estimulado y animado a muchos “enseñantes de la enseñanza” a examinar su propia práctica formativa, con el fin de desarrollar una comprensión más profunda de dicha práctica y así posibilitar un mejor aprendizaje por parte de sus estudiantes (EP o “Estudiantes de Pedagogía”, como se les suele nombrar en nuestro medio educacional).

A tal indagación e investigación sistemática se la ha denominado *self-study* (SS, ya sea para su expresión en singular o plural). Como esta denominación no ha sido sancionada en la literatura especializada con una expresión única en español, mantendré la expresión en inglés. De acuerdo al análisis que hago más adelante, esta expresión podría denotarse literalmente como “*Estudio de sí mismo (como) formador*”, esto es, de la propia práctica formativa; su empleo más connotado y conocido ha sido por parte de quienes “forman a los futuros profesores” (*Teacher Educators, en la expresión anglosajona*). Ello no obsta para que otros implicados en “las prácticas de formación”, ya sea desde una perspectiva académica o profesional, se hayan sentido también atraídos por las posibilidades teóricas y prácticas inherentes a este tipo de trabajo (al respecto, ver con más detalle un texto de Cochran-Smith y Lytle, en Loughran et al., 2004, p. 607).

Es así como muchos que se han comprometido sistemáticamente en esta modalidad de investigación manifiestan que han encontrado que ella constituye una forma potente para analizar y aprender acerca de la práctica, a la vez que desarrollan nuevas oportunidades para explorar y enriquecer el conocimiento experto de y mediante la enseñanza. Sin embargo, existe consenso entre ellos respecto a que, no obstante la atracción que pueda despertar el SS, tal hecho no

1 Publicado por Galaz et al. (2011), en Estrategias Reflexivas en la Formación de Profesores y Formadores de Profesores: ¿Qué desafíos se proyectan desde la Formación Basada en Competencias? Santiago: LOM. 2011.

2 Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

disminuye la necesidad de examinar y evaluar permanentemente qué se está haciendo, cómo y por qué, con el propósito de fomentar su comprensión de este ámbito o campo de conocimiento. Así se puede promover un desarrollo de éste de un modo crítico y útil, de manera que el aprendizaje de la enseñanza mediante el SS pueda hacerse accesible e informativo para los demás interesados en mejorar la calidad de la formación (Loughran et al., 2004).

Considerando la muy escasa información y conocimiento que existe en nuestro medio nacional –incluso latinoamericano y, en general, de habla hispana–³ sobre esta corriente académico-científica y sus propuestas, me propongo presentar, en este texto, un panorama sintético del SS en cuanto enfoque y metodología para el “estudio de la propia práctica formativa de futuros profesores” que vienen desarrollando los FFP.

Advierto desde ya que mi conocimiento y práctica misma de este enfoque y metodología investigativa es aún muy incipiente y exploratorio. Este hecho, unido a la necesidad de iniciar y fomentar una posibilidad de acceso a ello, pero sorteando la profusión y amplitud de fuentes y perspectivas específicas de sus más connotados expositores, me ha implicado tener que optar por una modalidad de presentación.

Ésta ha consistido en seleccionar, como fuente basal, una presentación originada en uno de los autores que, en la literatura especializada al respecto, aparece desarrollando las dimensiones y elementos que estimo relevante y pertinente dar a conocer: sus bases y fundamentos epistemológicos y conceptuales; algunas características de su propuesta metodológica y de ciertas modalidades específicas y operativas; los desafíos y proyecciones que tiene que enfrentar el desarrollo y crecimiento del enfoque. Esta opción se debe a la presentación realizada por Vicki Gubler LaBoskey (2004a), con el carácter de “Introducción” a la Sección 3, Parte 2, del *International Handbook: “Representing Self-Study in Research and Practice”* (Loughran et al., 2004, pp. 817-869). Tal presentación será completada, ya sea a título tanto de explicitación como de complemento asociado o alternativo, mediante diversas referencias de consulta, con el aporte de otros autores que mencionaré oportunamente (entre otros, Loughran y Russell, 2002; Tidwell et al., 2009; Pinnegar y Hamilton, 2009; Berry, 2007).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LOS SELF-STUDIES

Antes de entrar en materia, es importante considerar la visión de LaBoskey,⁴ quien sostiene la necesidad de explicitar ese tipo de fundamentos, con el fin de evitar que la presentación de las modalidades de investigación o de práctica de una determinada corriente se conviertan en una aproximación puramente descriptiva y técnica de ciertos procedimientos operacionales. Es así como la autora menciona a muchos especialistas que han argumentado que las metodologías de investigación y práctica empleadas por los formadores derivan –y deberían hacerlo– de sus concepciones del conocimiento y del aprendizaje.⁵ A título ilustrativo, ella incorpora

3 Debo señalar que la casi totalidad de las fuentes bibliográficas que me han sido accesibles, ya sea mediante libros, manuales o artículos de revistas, han sido publicadas en inglés.

4 En adelante, salvo que señale algo diferente, se referirá a la obra de la autora del 2004a.

5 Por ejemplo, Cochran-Smith, 2002; Cochran-Smith y Lytle, 1999; Gudjónsdóttir y Dalmau, 2002; Eisenhart, 2001; Eisner, 1997; Fenstermacher, 1994; Gitlin et al., 2002; Paul y Marfo, 2001; Whitehead, 1989. Para no alargar excesivamente esta presentación, señalo que los detalles de estas referencias y de otras mencionadas por la autora podrán encontrarse en el trabajo citado. En caso que se trate de una referencia de otra fuente, mencionaré completamente los detalles específicos.

lo afirmado al respecto por Eisner (1997): “Lo que pensamos significa que el hacer investigación tiene que ver con nuestra concepción de la significación, nuestra visión de la cognición y nuestras creencias sobre las formas de conciencia que deseamos que traigan progreso en la comprensión humana, una meta que define la misión primaria de la investigación” (LaBoskey, p. 817).⁶

Por tanto, los investigadores educacionales requieren explicitar su postura teórica y tratar de que sus metodologías sean consistentes con sus teorías: hay una estrecha relación entre la forma de indagación que cada uno emplea y el tipo de conocimiento que él produce; si se quiere generar el conocimiento y la comprensión que se precisa, ellos se tienen que comprometer en unas formas adecuadas de indagación. Ello implica que la discusión sobre los métodos de investigación y de práctica del SS se tiene que situar en el contexto de sus fundamentos teóricos.

La investigación sobre formación docente ha venido intentando responder a cuestiones sobre cómo preparar mejor a los nuevos profesores y facilitar su desarrollo profesional continuo; es común que, cuando los FFP formulan tales cuestiones, las deriven de su práctica. En la investigación de éstas, como docentes investigadores, ellos hacen un esfuerzo por responder a una “demanda dual”: producir conocimiento e informar sobre el complejo y siempre cambiante proceso de enseñar; también sienten una responsabilidad por la inmediata implementación de algunas de las nuevas comprensiones resultantes de la propia investigación. Por esto, más allá de sus fundamentos epistemológicos, la “base racional” de los SS requiere ser extendida a las teorías del aprendizaje, las creencias sobre la naturaleza de la enseñanza, y los valores morales, éticos y políticos contemplados en los medios y fines de la educación. Al respecto, es pertinente transcribir algunas afirmaciones de Cochran-Smith (2002):

Las interrogantes sobre cómo preparar a los profesores no pueden nunca ser respondidas solamente sobre la base de la evidencia investigativa. Tales cuestiones tienen que ver también con ideas, ideales, valores y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, los recursos disponibles a las comunidades y los propósitos para la educación en una sociedad democrática. En definitiva, necesitaremos discutir tanto sobre los valores y creencias como sobre “la evidencia basada en la investigación” si queremos lograr realizar progresos en nuestra concepción de cómo preparar a los nuevos profesores (en LaBoskey, p. 818).

Los fundamentos epistemológicos de los SS fueron explorados en profundidad en las secciones previas del *International Handbook*,⁷ y en su texto LaBoskey se propone resaltar los puntos teóricos clave que proveen las bases y relaciones para la metodología de investigación y práctica de los SS, derivada ampliamente de los “paradigmas post-modernos, feministas y post-coloniales”.⁸ La perspectiva resultante considera la producción y el desarrollo del conocimiento como sensible al contexto y la cultura. En realidad, la meta que se han propuesto no es tanto como se la ha definido tradicionalmente –“la identificación o adquisición de conocimiento”–; más bien el propósito de la investigación de SS apunta a provocar, desafiar e iluminar que a confirmar y resolver.

Los investigadores que adhieren al enfoque del SS están interesados, a la vez, en mejorar la comprensión de la formación docente en general y en la mejora inmediata de la propia prác-

6 La traducción es mía. Se procederá del mismo modo con otras citas “textuales” que se incluyen más adelante.

7 Sección 1: “Understanding the nature and development of Self-study” (pp. 1-367) y especialmente en la Sección 2: “Developing a professional knowledge base for teaching” (pp. 370-810).

8 He mantenido la expresión de la propia autora. En las distintas fuentes escritas sobre los SS consultadas, me llama la atención la presencia muy importante de las especialistas mujeres.

tica: se focalizan en el nexo entre lo público y lo privado, la teoría y la práctica, la investigación y la pedagogía, lo relativo a “uno mismo” y a “el otro”; pero también son relevantes para la metodología de los SS las teorías sobre el aprendizaje y la naturaleza de la enseñanza. Comparan el que toda investigación sobre el aprendizaje docente y la adquisición del conocimiento profesional se beneficiará con una mayor sistematización teórica sobre cómo aprenden los profesores. Es en ese esfuerzo que se han comprometido los especialistas en SS: fundada en la teoría socio-constructivista del aprendizaje, la evolución experimentada por el campo hasta 2004 incluía nociones tales como las siguientes:

- el cambio no puede realizarse “desde fuera de la persona” (según señala Korthagen, 1995);
- el aprendizaje es procesado mediante la experiencia previa, por lo que se tienen que considerar la historia personal y el contexto cultural;
- el aprendizaje puede ser mejorado, para lo cual es esencial desafiar previamente los supuestos sustentados mediante la experiencia práctica y las múltiples perspectivas de los colegas actuales y sus reflexiones documentadas.

El modo en que los investigadores de SS se comprometen en el desarrollo y contrastación de dichas teorías sobre el aprendizaje docente es a través de la investigación de su propia práctica, sus propios esfuerzos para facilitar tal aprendizaje. Ello significa que están interesados simultáneamente en su propio aprendizaje; recurriendo a los conceptos propuestos por autores como Loughran y Northfield (1998) y Schön (1983), la evidencia en el campo consiste, por parte del FFP, en la justificación sustantiva para “re-enmarcar” su pensamiento y transformar su práctica y para comprometerse en los efectos resultantes de tal re-enmarcamiento y transformación respecto de sus estudiantes de pedagogía.

El ímpetu para la investigación resulta a menudo de un reconocimiento, según expresión de Zeichner (1999), de los “defectos en el propio trabajo y los hiatos entre la propia retórica y la realidad de la propia práctica”, o de las “contradicciones vitales”, al decir de Whitehead (1989); ello ofrecería una posibilidad de desafiar las teorías académicas sobre formación docente que son formuladas desde una lejanía de la práctica y nuevas posibilidades de reformular y reforzar las nuevas.

Pero no hay un involucramiento en la investigación de SS sólo con el propósito de teorizar: los FFP poseen también imperativos pedagógicos, responsabilidades con sus actuales estudiantes de pedagogía como con los alumnos de éstos. En expresión de Russell (1998), el SS se refiere al aprendizaje desde la experiencia, que se integra con la creación de nuevas experiencias para sí mismo y aquellos a quienes se enseña; el propósito de los investigadores es más bien la reinención del aprender a enseñar, capacitar a otros a entender el aprendizaje desde la experiencia, mostrándoles cómo lo hacen ellos mismos. Por tanto, se reconoce y acepta la “singularidad” de las circunstancias personales: como está “enseñando sobre la enseñanza”, el formador sirve de modelo para sus estudiantes, lo reconozca o no. Así, “practicando lo que predica”, debe ser un guía coherente y pertinente a su pedagogía y cada uno requiere estar en continuo monitoreo de ello.

9 En adelante, me referiré por “estudiante/s” a quienes están preparándose para convertirse en profesores (se trata de ‘estudiantes de alguna pedagogía’, que realizan su formación inicial (FI) en algún centro de educación superior, generalmente de tipo universitario) y por “alumno/s” a quienes aprenden a cargo de los nuevos profesores en algún nivel del sistema “escolar”.

En la medida que se está interesado en las interacciones inmediatas con los propios estudiantes, a la vez que en las transformaciones a largo plazo de los profesores, de los estudiantes de pedagogía y de sí mismo, de los programas educacionales y del clima institucional de las universidades y las escuelas, también se requiere que la propia investigación de SS se guíe por los propios valores e ideales morales, éticos y políticos: la equidad y la justicia social son valores centrales para los investigadores de SS (Bullough y Pinnegar, 2001; Hamilton, 1998; Kumashiro, 2001).

Por tanto, se valoran “las voces interiores y las marginadas”, así como la subjetividad tanto de los investigadores como de los propios estudiantes. Ello implica reconocer que el “conocer más” no conduce necesariamente a una mejor docencia y se tiene que luchar por promover el juicio educacional en los estudiantes, los profesores y los investigadores. De ese modo, se integran “actores” y “espectadores” en dos actividades, esto es, acción y pensamiento, y ejercen su libertad en términos de “responsabilidad”: para ser buenos “jueces”, tanto profesores como investigadores deben convertirse, a la vez, en actores y espectadores. A mi parecer, estas consideraciones son muy pertinentes y válidas para cuestionar las visiones y prácticas que, por desconocerlas, corren el riesgo de convertir e incluso reducir propósitos de formación docente a un mero ejercicio de entrenamiento para la adquisición de “competencias” o de “estándares” profesionales concebidos e implementados como “meras destrezas técnicas”, sin fundamento ni recurso a los aportes que pueden realizar las distintas modalidades de reflexión y de deliberación sobre la práctica profesional. Se puede ver una muy interesante y pertinente discusión sobre esta problemática, muy actual en el contexto sociopolítico y educacional tanto de nuestro país como de nivel internacional, en un texto editado por Desjardins et al. (2006).

Los fundamentos morales, éticos y políticos de los SS recién aludidos se asocian a los de naturaleza epistemológica y práctica, con el fin de proveer una guía para seleccionar y diseñar métodos tanto pedagógicos como investigativos. Es así como, según expresión de Guilfoyle (1995), los enfoques de la enseñanza consistentes con este marco conceptual se caracterizan generalmente como “centrados en el estudiante, orientados al proceso y con base investigativa”; además, poseen “modelos o casos ejemplares” acerca de lo que esperan que los estudiantes hagan con sus alumnos y son “sensibles al contexto”.

Bullough (1994) se ha referido a eso afirmando que, como FFP, la tarea que se espera de él es, mediante una variedad de modalidades, la animación de sus estudiantes propios a que identifiquen los supuestos –muchos de los cuales son implícitos– que componen sus teorías sobre la enseñanza y sobre sí mismos como docentes, que están, a su vez, imbricadas e inmersas en sus historias personales y que, a continuación, reconstruyan tales supuestos, de modo que puedan llegar a optimizar su control sobre su futuro desarrollo profesional. Se trata de un propósito tendiente a ayudar a los estudiantes a alcanzar una clase de comprensión de sí mismos como profesores, que los capacite para establecer un rol a jugar, en la escuela y con la comunidad de educadores, que sea educacionalmente sustentable y personalmente satisfactorio, congruente con “un sí mismo docente deseable”.

Sintetizando lo recién analizado, es posible destacar que existen muchas razones –epistemológicas, pedagógicas y morales/éticas/políticas– para la metodología de los SS. Tales razones y su interconexión –que constituyen su “marco conceptual”– conducen a modalidades particulares de enseñanza, de llegar a comprender tal enseñanza mediante la investigación y de representar esa comprensión a los demás. En lo que sigue se profundiza en estos fundamentos teóricos y las estrategias instruccionales y métodos investigativos que derivan de ellos.

3. SOBRE LOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LOS SELF-STUDIES

Existe una amplia y frecuente demanda sobre “una base de conocimiento para la enseñanza”. Muchos definidores de políticas, miembros de la comunidad y educadores desean que los formadores les representen lo que eso implica y cómo puede ser implementado y evaluado. El “supuesto” en que ello se basa es que, una vez que ello sea entendido, se poseerán las bases para programas exitosos de formación docente y de desarrollo profesional docente.

Un desafío central para tal esfuerzo es que hay diferencias, implícitas y explícitas, en lo que la gente entiende cuando habla de “conocimiento”. Por supuesto, las cuestiones epistemológicas no son nuevas, pero el ambiente actual ha producido esfuerzos renovados para articular y debatir lo que se entiende por términos tales como “conocimiento, cognición, comprensión y escolaridad”.

Según una conceptualización de Sleeter (2001), la epistemología se refiere a “cómo la gente sabe lo que sabe, incluyendo supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y la realidad y el proceso de llegar a saber”. Ésta trata de responder a cuestiones como las siguientes:

- ¿Hasta qué punto la realidad es “externa a nosotros”, como para ser conocida a través de una observación sensorial específica o una recogida sistemática de datos?, o ¿hasta qué punto nuestro conocimiento de ella es un producto de nuestra mente?

- ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento?
- ¿Cuál es la naturaleza del “conocedor” y quién puede conocer?

Sleeter (2001) ha señalado también que la investigación sobre formación docente habría estado enmarcada por cuatro epistemologías que responden tales cuestiones de un modo diferente: “positivismo”, “fenomenología”, “investigación narrativa” e “investigación emancipatoria”. Tras examinarlas, opina que todas tienen sus méritos y un potencial como para beneficiar el campo según maneras distintas; además, recomienda que los equipos, cuyos miembros poseen diferentes perspectivas teóricas, conduzcan investigación como un modo posible de resolver la variedad epistemológica.

Por su parte, Fenstermacher (1994) ha argumentado que hay formas diferentes de conocimiento usadas y útiles para los profesores:

- La “formal”, que tiene que ver con el “cómo conocer”: conocimiento sobre la enseñanza, que puede estar disponible para el uso por parte de los profesores. Éste se obtiene de los estudios de la enseñanza que usan métodos científicos convencionales, cuantitativos y cualitativos; se sostiene que tales métodos, con sus correspondientes diseños, producen un grado comúnmente aceptado de significación, validez, generabilidad e intersubjetividad.
- La “práctica”, que se refiere al “qué conocer”, esto es, se relaciona con lo que los profesores ya saben, tal como ello se revela en lo que hacen: la meta de quienes estudian esta forma de conocimiento es “la iluminación de la práctica de aula”. Tal conocimiento puede devenir útil para conformar la futura enseñanza, pero sólo si se puede demostrar que él cumple con ciertos estándares de evidencia.

Este autor critica la investigación actual del área en razón de su carencia de “mérito epistemológico”, pero sugiere que “el razonamiento práctico” sería un medio de mejorar tal tipo de estudio. Entonces, al igual que Sleeter, coincide en que hay diferentes modos de conocimiento, generados de maneras diferentes, que pueden beneficiar la formación docente.

LaBoskey destaca que, en la postura de ambos autores analizados, subyace la sostenida a su vez por Jerome Bruner (1985), según el cual existen “dos modos irreductibles de pensamiento”, cada uno de los cuales posee principios y criterios propios de calidad y difieren radicalmente en su modo de establecer la verdad:

- “Paradigmático”: se desarrolla mediante procedimientos formales y pruebas empíricas de verificación; busca explicaciones que son “libres-de-contexto” y universales, y se centra en la estrecha cuestión epistemológica de “cómo saber la verdad”.
- “Narrativo”: no busca establecer la verdad, sino “la verosimilitud”; busca explicaciones que son “sensibles al contexto” y particulares, y se centra en la cuestión más amplia e inclusiva de “la significación de la experiencia”.

Según este autor, la “psicología del pensamiento” se habría concentrado largo tiempo en el modo “paradigmático”, a expensas del “narrativo” y posteriormente se estaría empeñando en tornar más equitativo el campo (en autores tales como Clandinin y Connelly, 2000; Lyons y LaBoskey, 2002; McEwan y Egan, 1995; Witherell y Noddings, 1991), especialmente desde el momento en que muchos han comenzado a creer que el conocimiento narrativo, que se interesa en la explicación de las intenciones humanas en el contexto de la acción, caracterizaría mejor el conocimiento de la enseñanza.

Complementando tal perspectiva, Putnam y Borko (2000) han caracterizado sumariamente las concepciones “recientes” de la cognición como “situadas, sociales y distribuidas” (se puede completar su análisis consultando también una versión en español de Putnam y Borko, 2000). En su visión y consecuentemente, la investigación sobre el conocimiento y el aprendizaje docente debe incluir modos de identificar y representar los contextos físicos y sociales, las interacciones comunitarias y la experticia distribuida en y por la cual el conocimiento se ha desarrollado y revelado, en orden a que sea comprensible e informativo para los demás. A causa de que hay muchos factores que inciden en la construcción del conocimiento, sugieren que una variedad de contextos para el aprendizaje de los profesores originará una diversidad de formas de conocer; así, el conocimiento docente será más “contextualizado” que “categorial”.

Por su parte, Shulman (1998) y sus colegas de trabajo han procurado avanzar en “la base de conocimiento para la enseñanza”, centrando su atención en la cuestión del “qué” y del “cómo”; consideran la enseñanza como una extensión de la “erudición académica”, pero ésta sería más que una “buena enseñanza”. Según ellos, para que una actividad sea designada como “erudición” (conocimiento/saber acumulado académico, “experto”), tiene que mostrar, al menos, tres características: ser pública; susceptible de revisión crítica y evaluación, y accesible al intercambio y uso por otros miembros de la comunidad escolar. Así, respecto a todas las formas de erudición, se observa que son actos de razonamiento o del espíritu, que fueron publicitados de alguna manera, sujetos a revisión por los pares de alguna comunidad intelectual o profesional y pueden ser citados, refutados, contruidos y compartidos entre los miembros de tal comu-

nidad. La erudición comunicada y criticada apropiadamente sirve como la piedra angular o sustento para el conocimiento de un campo.

Por su parte, Hiebert et al. (2002) propusieron un conjunto similar de criterios para considerar que habría que tomar en cuenta para transformar el conocimiento docente en una base de conocimiento profesional para la enseñanza; pero tienen una conceptualización diferente del “quién”: sugieren “una colaboración entre profesores” más que “una investigación de sí mismo”.

Shulman y sus colegas (2000) no consideran el conocimiento elaborado en la “erudición académica sobre la enseñanza” (“scholarship”) como la única base; ésta sería una adición a los principios generales disponibles mediante formas más tradicionales de investigación. Según eso, la estrategia a seguir es un enfoque de la erudición que legitime algo más que un tipo de investigación; la investigación que convierte la propia práctica en el problema a investigar es la que está al centro de lo que se puede llamar “profesar” o “profesión”.

Otros autores (Eisenhart, 2001; Foley et al., 2001; Kumashiro, 2002) han planteado la cuestión del “quién” de modo diferente, exigiendo un respeto de “las epistemologías múltiples”: tras la nueva sensibilidad hacia “el racismo epistemológico”, los etnógrafos “de color” estarían aumentando el cuestionamiento de la universalidad y neutralidad de todas las teorías educacionales. El intento apuntaría no a generar un cuadro coherente de clase, etnia y género, sino un “collage” con sus similitudes y diferencias, buscando maneras de mantener la complejidad incluyendo “más voces”, detectando los sesgos y discutiendo los modos propios de conocimiento.

Para LaBoskey, la breve revisión de algunos de los trabajos más recientes y predominantes respecto al conocimiento sobre la formación docente ayudan a situar la perspectiva de los SS “académicos”; sin embargo, ello no implica que haya acuerdo universal: como en toda disciplina saludable, el debate existe y continúa; pero es posible identificar ciertas consistencias o, al menos, ciertas tendencias dominantes en las definiciones sobre el conocimiento docente y las creencias de cómo y por quién este conocimiento puede ser generado, elaborado y compartido. En realidad, el modo en que los académicos del SS han respondido tales cuestiones estaría ayudando a diferenciarlo como “un campo específico de estudio”.

Siguiendo las preguntas formuladas por Sleeter anteriormente, LaBoskey extiende el análisis de algunas dimensiones directamente relevantes en el estatus reciente de la metodología de los SS.

A. Llegando al conocimiento y el aporte de la reflexión

La autora cuestiona la distinción entre producir/generar conocimiento y convertirse en algo cognoscible; también la distinción entre investigación y práctica. Siguiendo a Korthagen (1995), ella coincide en que el conocimiento acerca de la enseñanza se desarrolla en la interacción entre las esperanzas, ideales y deseos individuales, por un lado, y la retroalimentación de los otros participantes de un contexto educacional concreto, por el otro, y tal conocimiento así generado es singularmente relevante para la práctica. Por tanto, el conocimiento (o saber docente¹⁰) se desarrolla mediante una mejor comprensión de la experiencia personal (Loughran y Northfield, 1998).

¹⁰ La expresión “conocimiento docente” es más habitual entre los autores anglosajones; en cambio, la de “saber docente” es más común entre los de origen francófono.

El cómo se logra tal mejor comprensión de la propia experiencia docente es mediante una “reflexión crítica” (Guilfoyle, 1995; Hamilton, 1995). De modo más específico, en relación al aporte y función de la reflexión, Brookfield (1995) había expresado que la reflexión se convierte en “crítica” cuando posee dos propósitos distintivos: entender cómo las consideraciones de poder sustentan, enmarcan y distorsionan los procesos e interacciones educacionales; cuestionar los supuestos y prácticas que parecen convertir nuestras vidas en algo más natural y cómodo, pero que realmente trabajan contra nuestros propios mejores intereses de largo plazo –y habría que añadir, el de nuestros estudiantes.

LaBoskey sostiene que el SS no es lo mismo que la práctica reflexiva: no se trata sólo de responder a las cuestiones políticas mencionadas, sino de que también el contexto de práctica debe ser enmarcado y re-enmarcado en secuencias de instancia reflexiva a las cuales se responde con una acción. Además, al decir de Loughran (2002), se debe emplear una variedad de puntos de vista en el proceso de re-enmarcamiento, considerando más bien resultados de aprendizaje divergentes que convergentes. Y la única manera en que eso se puede cumplir es con la intervención de otros: la reflexividad, en la que las visiones del mundo chocan con la retroalimentación de los otros y de la teoría, puede ayudar a convertir la reflexión anterior defensiva en un aprendizaje transformador” (Bass et al., 2002). Así, según insistían Loughran y Northfield (1998), la reflexión crítica debe ser públicamente articulada y el SS, colaborativo, requiriendo además un compromiso para cotejar los datos y las interpretaciones con otros.

En su revisión de los últimos veinte años de investigación sobre la relación conocimiento-práctica, Cochran-Smith y Lytle (1999) habían identificado tres concepciones diferentes del aprendizaje docente y del “llegar a saber” o “al conocimiento”. Así, ubican el SS en la categoría “conocimiento de la práctica”, en que incluyen mucho de su propio trabajo; pero llegan a plantear una cuarta concepción, hacia la cual los investigadores se sitúan: “la indagación como postura” (ambas autoras han retomado más ampliamente dichas ideas en Cochran-Smith y Lytle, 2009). Las características de esta última se pueden sintetizar con expresiones tales como “más allá de la certeza en el aprendizaje docente; contra los dualismos; la enseñanza “como praxis”; el conocimiento “local”; el aprendizaje a lo largo del ciclo vital; el cuestionamiento de los fines; la cultura de la comunidad”.

Ambas autoras han resumido tal concepción señalando que la idea de la “indagación como postura” intenta enfatizar que el aprendizaje docente para el próximo siglo necesita ser entendido primariamente, no como un cumplimiento profesional individual, sino como un proyecto colectivo a largo plazo, con una agenda democrática”. Para LaBoskey, el SS justamente compararía tal imagen del desarrollo del conocimiento docente.

B. La naturaleza del conocimiento

Los que adhieren al enfoque del SS cuestionan las distinciones hechas entre conocimiento “formal/teórico” y “práctico”. En la medida que consideran que el conocer es más “experiencial” que “conceptual” (Hamilton y Pinnegar, 1998), se lo concibe más como un proceso flexible y generador, que como un producto (Hamilton, 1995).

Así, la distinción recién señalada sería sensible y útil sólo si el objetivo es afirmar con certeza una postura particular de significación. Pero como se sostiene que eso no es ni deseable ni po-

sible respecto a gran parte del conocimiento docente, lo que se intenta más bien es comprender la significación de situaciones o fenómenos particulares (Pinnegar, 1998) o desarrollar conocimiento local que pueda ser también útil para otras comunidades (Cochran-Smith y Lytle, 1999).

Al respecto, LaBoskey destaca que se trataría más bien de tomar una “perspectiva psicológica cultural”, según la cual –de acuerdo a posturas que indican elementos o dimensiones específicas pero coincidentes en lo esencial– todo conocimiento es “construido, distribuido, mediado y situado” (Smith, 1998), o “más narrativo que paradigmático” (Bruner, 1985), “imbricado históricamente e imbuido culturalmente” (Hamilton, 1995). O sea, que se consideran, como dimensiones importantes, el tiempo, el lugar, el contenido, el proceso y las personas.

C. El cognoscente (o “conocedor”): “el sí mismo”

En el enfoque de SS, se cuestiona también la distinción entre “experto” y “novicio”, “profesor” e “investigador”: todos los profesores y FFP que se comprometen en SS pueden generar conocimiento y teoría (Hamilton, 1995). Como el conocimiento es experiencial y la generación de conocimiento se realiza mediante reflexión crítica o con la indagación como postura, el conocimiento docente puede ser mejor entendido, transformado, construido y articulado por el mismo profesor en colaboración con otros.¹¹

Se postula una visión de la investigación que posibilite integrar la búsqueda de ciencia e investigación con una aceptación y desarrollo fructífero de sí mismo. Para lograrlo, según afirman Bullough y Pinnegar (2001), hay que aunar la biografía con la historia. En el SS, la experiencia privada y la teoría pública se aportan mutuamente visión y solución.

En ese enfoque, el sí mismo es central y se trata del “sí mismo total”: pasado y presente, emocional y cognitivo, mente y cuerpo (Weber y Mitchell, 2002). Y dado que cada sí mismo es diferente, todos aportan una importante, aunque necesariamente limitada, perspectiva. Por tanto, el conocimiento de la enseñanza sólo puede ser desarrollado mediante una “comunidad de aprendizaje docente”, que incluya “una diversidad de voces”, especialmente aquellas que han sido previamente marginadas e incluso excluidas.

D. Lo pedagógico

Las convicciones de los partidarios del SS sobre el aprendizaje y la enseñanza –“la pedagogía”– están, por supuesto, muy relacionadas con sus perspectivas epistemológicas: el modo en que generan conocimiento sobre el aprendizaje docente consiste en examinar cuidadosamente los propios esfuerzos para facilitar tal aprendizaje a sus estudiantes; lo que ellos aprenden de su SS, al ser articulado y compartido con sus colegas de la comunidad formadora –cuando es “formalizado” según Hamilton y Pinnegar, 1998– contribuye a la base de conocimiento de este campo.

11 ¿Cómo no recordar lo que afirmaba hace un tiempo Paulo Freire al sostener, a mi juicio muy acertadamente, “nadie educa a nadie; nadie aprende solo: los hombres [y por supuesto también las mujeres, o sea las personas] se educan entre sí, mediatizados por el mundo”.

Según había afirmado la misma LaBoskey (1998), tales relaciones entre nuestro aprendizaje y nuestra enseñanza constituyen la esencia del SS (al respecto, sugiere ver también lo que han señalado Gudjðnsdóttir y Dalmau, 2002; Lomas et al., 1998; Loughran, 1998; Russell, 2002b).

En similar sentido, Hamilton (1995) ha señalado que Freire (1973) había identificado el acto de enseñanza como un proceso de producción de conocimiento, que implica una mirada crítica en la experiencia de una persona. La praxis –relación interactiva entre teoría y práctica– usa la investigación para informar al otro sobre una situación con el propósito de un cambio. Entonces, el SS existiría en la intersección entre teoría y práctica, entre investigación y pedagogía (Allender y Manke, 2002; Hamilton y Pinnegar, 1998; Russell, 2002a).

LaBoskey recuerda que la formación docente posee toda una historia de lucha para intentar hacer conexiones entre teoría y práctica; uno de los factores que más lo habría dificultado es la separación artificial epistemológica y pedagógica entre ambas y los SS representarían una promesa para reducir tal problema (Hamilton, 2002a; Korthagen y Kessels, 1999).

Al respecto, Fenstermacher (1994) había argumentado por su parte que el objetivo crítico para la investigación sobre conocimiento docente no está en saber lo que los profesores conocen, sino en lo que saben sobre lo que conocen; el desafío no es simplemente mostrar lo que los profesores piensan, creen u opinan, sino lo que saben, y más importante aún, si ellos saben lo que saben.

En tal afirmación estaría implícita en cierto modo una distinción entre profesores e investigadores; pero los FFP implicados en un SS son ambas cosas: su trabajo apunta a mostrarse a sí mismos y a los demás lo que saben e, inherentemente, que saben lo que saben. Según había afirmado asertivamente Hamilton (1995), los FFP no requieren ir a las escuelas públicas para estudiar la enseñanza; se pueden examinar a sí mismos en sus propios actos de enseñar: si pueden entender cómo ellos mismos enseñan, pueden informarse a sí mismos sobre cómo los otros están enseñando o podrían enseñar.

En la medida que los FFP establecen estas estrechas relaciones entre aprendizaje y construcción del conocimiento, confían en que pueden facilitar el aprendizaje de sus estudiantes de modo similar al que realizan su proceso de producción de conocimiento. Y es en ese sentido que comprometen a sus estudiantes en actividades similares a “un S”. Aunque LaBoskey piensa que no todos pueden compartir su punto de vista, piensa que esa actividad de facilitación no implica que se trata de un “real SS”, puesto que cree que, en muchos casos, las prácticas asignadas a los estudiantes carecen de ciertos requisitos del SS: en forma más particular carecerían de la metacognición involucrada en la teorización sobre la experiencia de aprendizaje y la formalización del trabajo; pero en muchos aspectos tales actividades tendrían elementos comunes.

E. Orientación a la indagación

Puesto que en el enfoque de SS se desea que los estudiantes entiendan la enseñanza como una actividad con posibilidades de producción de conocimiento, lo que se busca es que adquieran una “orientación a la indagación” con respecto a su trabajo y desarrollen las destrezas y actitudes que les permitan lograrlo. Además, en la medida que el conocimiento sobre la enseñanza es incierto, complejo, dinámico, sensible y dependiente del contexto y la cultura, se requiere

que se perciban a sí mismos como aprendices permanentes, implicados siempre en los “conflictos” de su práctica y en imaginarse diferentes posibilidades de aprendizaje y enseñanza (Kumashiro, 2001).

Dado que el conocimiento se desarrolla mediante una mejor comprensión de la propia experiencia, se tiene que ofrecer, a los estudiantes propios, oportunidades para comprometerse ellos mismos en la indagación y que observen y participen en la indagación disciplinada y sistemática de los demás. Lo último puede ser cumplido mediante un compromiso de los propios FFP en el SS, a medida que involucran en ello a los estudiantes propios: éstos creen que modelarán el aprendizaje que esperan de parte de sus estudiantes y que darán cuenta respecto de sí mismos, al igual que aquellos lo hagan consigo (Lomax et al., 1998; sobre lo mismo, se habrían referido también Bickman, 2000; Fitzgerald et al., 2002; Guilfoyle, 1995; Russell, 1998, 2020a; Zeichner, 1999).

Esto significa que se considera que todo trabajo estudiantil es potencialmente una evidencia o dato para la investigación del FFP: dado que el propósito de la enseñanza es facilitar el aprendizaje, éste puede sólo entender y evaluar sus esfuerzos y monitorear la mejora de su práctica al acompañar el desarrollo cognitivo, emocional, físico, social y moral/ético de sus estudiantes. También requiere emplear estrategias que hagan transparente, a sí mismo y a sus estudiantes, los logros y procesos de aprendizaje en toda su variedad, complejidad y fluidez. Simultáneamente, necesita emplear métodos que le provean evidencia a él, a sus estudiantes y a sus colegas de que se está aprendiendo a partir de lo que está descubriendo, de que está re-enmarcando el pensamiento y está transformando su propia práctica de modo consistente.

F. La práctica reflexiva

LaBoskey piensa que se trata de otro modo de caracterizar la actividad indagativa. Ya señalé que se concibe que la práctica reflexiva no es lo mismo que el SS: es uno de sus cimientos; es necesaria, pero no suficiente. Sin embargo, se intenta ayudar a los estudiantes propios para que se conviertan en formadores reflexivos (ver al respecto, e.g., Korthagen y Kessels, 1999; Ladson-Billings, 1999; Lewis y Johnson, 2002). Ello implica que su conocimiento de la enseñanza no es nunca definitivo ni “terminal” y que éste debe ser, según había señalado la misma autora en 1994, sometido a una reconsideración cuidadosa a la luz de la información originada en la teoría reciente y la práctica, de la retroalimentación surgida del contexto particular y de la especulación así como de las consecuencias morales/éticas (y políticas) de sus resultados. Y reitera que esto se hace tanto involucrando a los estudiantes en tal actividad como modelándosela para ellos.

Se procura, entonces, comprometer a los estudiantes propios en aventuras riesgosas, donde deben experimentar conflictos en razón de los supuestos cognoscitivos y las posiciones morales contrapuestas con que se encuentran (Eisenhart, 2001); lo que puede “lentificar” su pensamiento, de modo que encuentren más “lo que es” que “lo que desearían que fuera” (Rodgers, 2002) y les hará surgir cuestionamientos desde su interior (Cooper y McNab, 2002). Así, el FFP les provee modalidades para poder conocer a sus alumnos, un amplio repertorio de estrategias instruccionales y con una base adecuada de materias disciplinares y, además, con procesos reflexivos para lograr “mediar” entre las tres dimensiones de modo sistemático y con fundamento (Freidus, 2002). A mi juicio, una vez más ello permite cuestionar una formación docente tendiente a centrarse en

entrenar en la adquisición de competencias o en el cumplimiento de “estándares” concebidos e implementados de manera mecánica y acrítica, puramente técnica y descontextualizada.

G. Desafío de los supuestos

Según LaBoskey, el desafío o cuestionamiento de los supuestos previamente sustentados acerca de todos los aspectos del proceso educacional constituye un elemento vital de la enseñanza reflexiva. En el campo de la formación docente, existe amplio consenso acerca de que se da una fuerte relación entre lo que un profesor cree y cómo ocurre su enseñanza en el aula (ver, e.g., Tidwell y Heston, 1998; Fitzgerald et al., 2002; Knowles, 1994; Knowles y Holt-Reynolds, 1994; Lewis y Johnson, 2002; Tidwell, 2002; Wilson y Berne, 1999).

Por esto, para influir en la práctica se tiene que transformar el pensamiento docente; pero, por diversas razones, eso es más fácil de decir que de hacer. Por un lado, las creencias, valores y saberes propios se derivan u originan en las experiencias propias, las historias personales, que son necesariamente limitadas y variantes. Adicionalmente, muchos de tales supuestos son implícitos: nunca han sido articulados, incluso para uno mismo. Por último, muchas de tales ideas están profunda e íntimamente relacionadas con las propias identidades como aprendices y docentes.

El desafío para la formación docente es, entonces, proveer modalidades para que los estudiantes articulen e interroguen sus historias personales y las comprensiones resultantes. Se requiere implicarlos en contextos discrepantes con lo que previamente han experimentado, de modo que las limitaciones de su autobiografía puedan ser expuestas y re-enmarcadas: se precisa colocarlos “en un apropiado desequilibrio”. Pero ello requiere una considerable dosis de riesgo de su parte, por lo que es necesario proveerlos de un adecuado andamiaje y apoyo emocional; una manera clave de hacerlo es la toma de riesgos similares por parte de los propios formadores (Loughran et al., 2002): al comprometerlos en su propio SS, donde éstos investigan sus dilemas, tensiones y decepciones, les demuestra cómo el proceso de aprendizaje requiere vulnerabilidad y el coraje de problematizar la práctica propia y de confrontar las contradicciones vitales (Loughran y Northfield, 1998).

H. Formación de la identidad

El proceso de aprender a enseñar tiene mucho que hacer respecto a la formación o re-construcción de la identidad: la educación consiste sobre todo en un proceso de re-pensar y re-construir el pasado mediante el contar y re-contar historias educacionales..., con una posibilidad adicional (Connelly y Clandinin, 1994). Según esa visión, el formador “enseña lo que él es”, de modo que el aprender a enseñar no consiste principalmente en llegar a conocer una serie de comportamientos o conocimientos sobre contenidos disciplinares, sino en construir una identidad de sí mismo como profesor (Hamilton, 1995; Palmer, 1998; Wilcox, 1998; Wilson y Berne, 1999); consiste en “una búsqueda continua de autenticidad” (Bullough, 1994).

El “sí mismo auténtico” del que se habla implica “un sí mismo integral”, esto es, intelectual, emocional y espiritual (Palmer, 1998); con su identidad de género y racial (Brown, 2002; Hamilton y Guilfoyle, 1998), con su cuerpo y vestimenta (Weber y Mitchell, 2002). Se requiere,

entonces, por parte de los formadores, generar modos para que sus estudiantes propios “re-inventen” todos los aspectos de su sí mismo, comprometiéndolos en actividades re-constructivas de su identidad y mostrándoles cómo ellos mismos continúan dicho proceso.

Eso no se tiene que hacer sólo porque los estudiantes tienen que empezar a pensar como profesores, sino también porque la comprensión del sí mismo es una pre-condición y una condición concomitante de la comprensión de los otros (Pinar, 1988, citado por Casey, 1995). De modo similar, el desarrollo de la propia identidad cultural es un precursor necesario de la comprensión inter o transcultural (Schulte, 2002). Por consecuencia, el desarrollo de sí mismo debe acompañarse con esfuerzos para mejorar la comprensión de los otros; de hecho, se trata de dos esfuerzos mutuamente dependientes.

I. Constructivista social

Dado que se cree en la construcción social del conocimiento –incluyendo el conocimiento de sí mismo– y que se considera que el saber docente es distribuido, situado y mediado¹², se requiere que el FFP en SS genere, para sus estudiantes, “comunidades de aprendices” de las que él mismo forma parte (ver, e.g., Griffiths, 2002).

Dichas comunidades deben valorizar las diferencias individuales y proveer diferentes modos de producir significaciones a partir de las experiencias compartidas. Ello implica aceptar que se puede influir en el aprendizaje, pero no controlarlo (Senese, 2002); pero la perspectiva teórica vygotskiana sugiere que la manera deseable de hacerlo implica construirlo a partir de “la base local de conocimiento”, mediante una pedagogía y un currículo relevantes culturalmente, que “apuntalen” individualmente en las zonas de desarrollo próximo (Foley et al., 2001).

Según ha señalado Bickman (2000), los formadores son animados a asociarse con sus estudiantes en “una alianza pedagógica” fundada en la auto-reflexión y la apertura, lo que “re-formará” cada situación educacional. Por su parte, Ladson-Billings (1999) había insistido en un enfoque propuesto por Cochran-Smith, que se basa menos en “el conocimiento recibido” que en “el conocimiento que se va haciendo”. Se trata, entonces, de un esfuerzo riesgoso pero auténtico de “generar teoría”, generación que debería ocurrir con cada nueva cohorte de profesores.

Así, se van construyendo relaciones con los estudiantes propios, las que apuntan a la transformación individual y social. En rigor, por tanto, el SS es también generado desde y guiado por las propias creencias, valores y agendas morales, éticas y políticas, como se verá a continuación.

J. Lo moral/ético/político¹³

Desde el SS, la enseñanza es considerada no sólo una “tarea pedagógica”, sino también “una tarea social-pedagógica” (Fenstermacher, 1994; Korthagen y Verkuyf, 2002). Como señalan los dos últimos, una de las finalidades centrales de la educación es asegurar que los estudiantes

¹² Como ya señalé, ver la presentación más detallada que han hecho al respecto Putnam y Borko (2000), a partir de los aportes recientes de la Psicología del aprendizaje y de la enseñanza.

¹³ En mi traducción, he mantenido literalmente la forma integrada de expresión que emplea LaBoskey.

de cada raza, clase social, sexo y edad tienen conciencia y están en condiciones de dar forma a su potencial profundo, a sus fortalezas, talentos, valores y dignidad; según lo cual, otros –incluidos los profesores– les deben brindar apoyo y guía.

Como ha señalado Shulman (según Tell, 2001), la buena enseñanza incluye la “crianza” (nurturing). Por ello, la formación docente requiere de los FFP estar comprometidos con el desarrollo moral, ético, espiritual, emocional y político de sí mismos y de sus estudiantes, del mismo modo en que lo están con su desarrollo cognitivo y estratégico. Por ello, su trabajo debe ser conceptualizado como “comprometido valóricamente” (Cole y Knowles, 1998; Hamilton, 2002b; Hamilton y Pinnegar, 1998; Whitehead, 1989).

K. La integridad

Como una de las características básicas de los SS está el que el FFP requiere comenzar siempre consigo mismo. Puesto que se acepta la responsabilidad de tener que ser modelos potentes de rol –en este caso, el del profesor–, hay un compromiso con la integridad del propio trabajo, con hacerse cargo de lo que se afirma (Loughran y Northfield, 1998). Se está involucrado con la interrogante e indagación centrales acerca de ¿cómo se está viviendo plenamente los valores sostenidos en la práctica propia? (Loughran, 2002b).

Existe un consenso respecto a la necesidad de afrontar las cuestiones difíciles, los desafíos antipresores de la formación docente, lo que requiere examinar y problematizar los supuestos personales, advertir tanto lo intencionado como lo no-intencionado que posee la propia enseñanza (Kumashiro, 2002) y enfatizar y cuestionar los lazos perdurables entre lo racional y lo emocional (Smith, 1998; Cooper y McNab, 2002).

L. La ética “del cuidado” (o “del hacerse cargo del otro”)

En la medida que se comparte que la finalidad primaria de la educación debe ser la formación del ideal ético (Noddings, 1984), se adhiere a la noción de que toda enseñanza debe ser construida sobre la base de “una ética del cuidado”. Consecuentemente, en la esencia del SS subyace un enfoque humanista respecto a la educación (Barnes, 1998; en el *International Handbook*, pp. 483-516, se puede consultar también un interesante texto de J.S. Allender sobre esta orientación).

A tal enfoque humanista respecto a la educación, que sostiene una “agenda o programa de equidad”, se le ha identificado por muchos con una “orientación a la justicia social” (Griffiths, 2002; Hamilton, 2002a; Kumashiro, 2002; ver también en el *International Handbook*, pp. 651-708, un texto más desarrollado al respecto).

Complementario a tal perspectiva, hay un reconocimiento de que tales ideales no se han logrado todavía en el mundo actual, en las comunidades o en las instituciones educativas. Eso significa que la educación debe consistir más en el cambio que en la preservación del statu quo; que no debe apoyarse tanto en lo que se sabe y hace actualmente, sino trabajar contra las repeticiones o rutinas dañinas (Kumashiro, 2002). Ello implica asumir riesgos, atender las voces internas y las marginadas y, en la medida que la justicia social nunca se completa de una

vez por todas, tener una vigilancia constante (Griffiths, 2002). Según LaBoskey, la investigación de SS constituye una modalidad pertinente de dicha vigilancia.

M. La política

LaBoskey desarrolla y analiza un conjunto de dimensiones y elementos complementarios sobre esta dimensión:

El poder

Toda investigación que se interesa en el desafío y la transformación de las desigualdades existentes y las relaciones de poder es inherentemente política (Kuzmic, 2002). Es así como los investigadores de SS se encuentran de acuerdo e incluso atraídos por el trabajo teórico y político de muchas especialistas “feministas y post-coloniales”, que enfatizan “la relación entre conocimiento, poder e investigación” (Foley et al., 2001). Estos autores definen, por ejemplo, la “etnografía crítica” como un estudio empírico fundado teóricamente en un esfuerzo político serio para cambiar la conciencia de la gente, y también, más genéricamente, sus vidas diarias.

En su explicación de “la nueva investigación narrativa en educación”, la autora K. Casey (1995) caracterizó a tales investigadores como sosteniendo “intenciones progresivamente políticas”, lo que vendría a menudo representado en forma de “la metáfora de la voz” (en el sentido de poder participar y expresar sus ideas y experiencias y que ellas sean escuchadas, valoradas y respetadas). Llega incluso a especular que, en esta corriente de investigación narrativa, el desarrollo más notable ha consistido en una re-conceptualización de lo que significa “ser político”: a esta redefinición sería central el reconocimiento de que lo personal es político y que, además, el poder se ejerce en todas las relaciones, no sólo en aquellas relacionadas con el Estado.

Compartiendo tal definición, una autora de SS, A. Schulte (2002), sostiene que la Formación docente se refiere “a la transformación”, la que define como:

...la evolución continua de las comprensiones y perspectivas propias, en orden a responder en mejor forma a las necesidades de todos los estudiantes. Ella está marcada por una disrupción de los valores y creencias culturales mediante reflexión crítica, con el propósito de una enseñanza de mayor justicia social. La transformación requiere pensar críticamente y desafiar las ideas acerca de cómo se construyen el poder y el control en el mundo y se distribuyen en éste” (en LaBoskey, 2004a, pp. 832).

El que se compromete en el SS lo hace para, a la vez, “orquestrar” su propia transformación y monitorear y entender su progreso en la medida que facilita la transformación de sus estudiantes. También se considera que dicho trabajo personal es parte necesaria, pero no suficiente, de “una agenda o programa de reforma”.

La agenda o programa de reforma

El esfuerzo más amplio incluye la reforma de la formación docente, tanto de las instituciones de educación superior como escolar, de la empresa de investigación educacional y, en último término, de la sociedad en general, ya que se consideran estrechamente interrelacionadas.

A ese respecto, la perspectiva de los investigadores de SS es consistente con la mayor parte de la literatura reciente sobre reforma escolar, la que también considera que lo esencial de la reforma institucional es el desarrollo docente (Bullough y Pinnegar, 2001; Darling-Hammond, 1993; Fitzgerald et al., 2002; LaBoskey et al., 1998; Little, 1993; Loughran y Northfield, 1998).

Representativo de esto último es lo que había sugerido Lieberman (1995), en el sentido de que las escuelas necesitan transformarse en “organizaciones que aprenden”, en la medida que ofrecen a los profesores oportunidades para desarrollar, implementar, analizar y modificar nuevas prácticas en el contexto de una comunidad profesional. De modo similar, Sykes (1996) había propuesto que la promoción del aprendizaje docente, susceptible de conducir a una práctica mejorada en una amplia escala, debe ser cumplida comprometiendo a los profesores en el aprendizaje sobre su propio aprendizaje, en estudiar su enseñanza y en sostener relaciones con otros profesores, cercanos y lejanos. Según LaBoskey, ello implica involucrarlos en la investigación de SS.

Sin embargo, LaBoskey señala, además, que cuando los FFP que investigan con SS han intentado comprometer en tales esfuerzos a las instituciones existentes de educación superior, se han encontrado con considerables barreras para la iniciación y continuidad de esta orientación a la investigación y la práctica. El dilema proverbial “del huevo o la gallina” serviría para ilustrar esa dificultad: los investigadores partidarios del SS tienen que reformar la conceptualización de lo que se acepta como “conocimiento e investigación” para que su trabajo de SS sea apoyado y reconocido apropiadamente, pero ellos pueden demostrar su legitimidad sólo si lo ejecutan.

Una de las razones para que dicha labor investigativa no haya sido reconocida o atendida tanto como se debiera, ya sea al interior como al exterior de los centros formadores o de educación superior, podría deberse, según Zeichner (1999), a que la formación docente ha recibido tradicionalmente un estatus bajo. Es por eso que la agenda de los SS debería incluir simultáneamente la transformación de los propios FFP, de la epistemología y práctica de la formación docente y de los contextos institucionales en que se desarrolla.

Aunque LaBoskey reconoce que han recibido “reveses desalentadores” (Hamilton, 2002a; Myers, 2002), también han alcanzado “considerables progresos”. Una muestra de ello es la publicación misma del International bookbook de 2004: esto se ha logrado mediante la constitución de una comunidad de académicos especialistas, que han prestado apoyo a las resistencias individuales en cada localidad (Guilfoyle et al., 2002) y han logrado compromisos en cuanto a la investigación y la práctica. Ahora bien, ellos no sólo pueden contribuir a la mejora de la formación docente y al conocimiento base para la enseñanza, sino también a “desarrollar la voz” y, así, el poder político de los profesores, incluyendo a los FFP y sus respectivos estudiantes que se forman para ser profesores (Bass et al., 2002; Hamilton, 1995; Hamilton y Pinnegar, 1998).

Los que siguen el enfoque de SS reconocen que todas las interrogantes clave sobre el conocimiento –lo que es, cómo se desarrolla y quién decide– son cuestiones políticas: sostienen la

imposibilidad de una neutralidad moral, ética y política cuando se incursiona en la educación y la investigación educacional. Reconocen que al privilegiar ciertas pedagogías y metodologías particulares de investigación hay tanta implicación de poder como cuando se trata sobre la responsabilidad intelectual. Al respecto, Gitlin (2002) ha manifestado que este debate sobre la legitimidad del conocimiento no es simplemente un conflicto entre profesores y académicos, sino más bien un combate histórico, que ha permeado las estructuras y prioridades institucionales, tanto como el nexo conocimiento-poder en la comunidad educacional.

Los propios formadores implicados en el SS serían producto de dicha tradición y, a la vez, se sitúan en contextos institucionales y sociales que ayudan a que eso se perpetúe. Por tanto, tienen que tener conciencia de que sus decisiones no deben guiarse sólo por sus teorías pedagógicas y epistemológicas, sino también por su “ética del cuidado” y por su agenda de reforma: tienen que seleccionar y construir estrategias instruccionales, diseños investigativos y representaciones de investigación que permitan alcanzar, por ejemplo, la perspectiva “interior” –“subjetiva e intersubjetiva”–, donde todas las voces sean escuchadas y consideradas, pero también examinadas y cuestionadas (Gitlin et al., 2002; Kuzmic, 2002; Lutrell, 2000); también problematizar tanto el contenido como el proceso de su docencia (Kumashiro, 2001), e incluir múltiples perspectivas, en especial las tradicionalmente marginadas, de modo que se anime el re-enmarcamiento universal y continuo (Dalmau y Gudjðnsdóttir, 2002).

Todas estas decisiones sobre cómo emprender su propio trabajo de SS no son aditivas, sino transformadoras: en la medida que se enfrentan (o incluso se eluden) los desafíos que la investigación docente plantea a la investigación educacional, en el sentido de que son meramente metodológicos o “añadidos” de voces docentes a la comunidad investigativa, se estaría ignorando que en realidad eso implica también una cuestión sobre el poder y la autoridad de las voces escuchadas (Kuzmic, 2002).

Dichos valores e ideales morales/éticos/políticos se combinan con las teorías pedagógicas y epistemológicas para formar los fundamentos de la metodología de los SS. A continuación, presento una síntesis sobre la descripción y análisis que hace LaBoskey respecto de dicha metodología, siguiendo su mismo estilo de secuencia en cuanto a sus métodos predominantes de pedagogía, de diseño investigativo y de representación investigativa que se han ido derivando de tales fundamentos antes analizados.

4. METODOLOGÍA DE LOS SS

4.1 La pedagogía (o el “dispositivo pedagógico” o “formativo”)

Las prácticas pedagógicas empleadas por los investigadores de SS constituyen una parte integral de la metodología de SS, en la medida que son esos esfuerzos los que se están investigando: refieren a “*las intervenciones*” en el diseño investigativo; son las actividades que encarnan las propias perspectivas teóricas y objetivos pedagógicos, los propios valores y agendas morales, éticas y políticas –al menos se espera que correspondan a eso–, que dan ímpetu y esencia a las cuestiones centrales de investigación: “¿cómo vivir más plenamente mis valores en mi práctica (de formador)?, ¿cómo mejorar mi práctica?”.

Consecuentemente, el marco conceptual de los SS sugiere que no puede haber –en verdad hay– ninguna respuesta singular y final a tales interrogantes; ellas tienen que ser formuladas con regularidad y continuamente a lo largo de la carrera docente. Por tanto, “*las pedagogías*” que se seleccionan, construyen y adaptan requieren ser sensibles-al-contexto e individualmente pertinentes, así como múltiples y variadas. Sin embargo, es posible identificar ciertos géneros o modalidades instruccionales que son particularmente compatibles, tanto respecto de sus bases teóricas como de las evidencias de investigación.

LaBoskey advierte que las categorías en las que ha situado estas estrategias no son discretas; FFP creativos y concienzudos han combinado eso –y lo seguirán haciendo– en una multiplicidad de modalidades productivas. Tampoco implica que sean exhaustivas; es posible que se elijan y creen más opciones. Su utilidad aquí será proveer una idea de lo que se ha venido dando en la práctica de SS.

Las comunidades de diálogo

De especial prevalencia en la práctica de los SS de los FFP han sido las actividades que apuntan a crear una comunidad interactiva, donde estudiantes y sus formadores y mentores pueden comprometerse en un diálogo crítico sobre todos los aspectos y dimensiones de sus experiencias y concepciones educacionales. La finalidad es posicionar al estudiante como un aprendiz, en un currículo construido como resultado de experiencias reales, y reconstruido mediante interacción entre los aprendices (Loughran, 2002a).

Algunas variantes particulares de esta categoría incluyen “*las comunidades de aprendices*” (Petterman y Marquez-Zenkov, 2002); “*la Formación docente relacional*” (Kitchen, 2002); “*los círculos de aprendizaje*” (Fitzgerald et al., 2002); “*el enfoque de entrevista participativa*” (Bodone et al., 1997); “*la micro-enseñanza*” (Loughran et al., 2002) y “*el pensar y compartir entre pares*”¹⁴ (Gudjónsdóttir y Dalmau, 2002).¹⁵

También se han empleado variadas formas de información y comunicación tecnológica (TICs), con grados variables de éxito. Aunque algunos autores han señalado limitaciones a la calidad interpersonal de tales intercambios (e.g., Ham y Davey, 2002), otros han señalado que, si se les realizan ciertas adaptaciones, con éstas se podría facilitar e incluso mejorar el diálogo crítico (e.g., Hoban, 2000).¹⁶

La preferencia general en este ámbito se inclina al *diálogo grupal*, por sobre la conferencia individual, de modo tal que el conocimiento se pueda construir socialmente, se puedan escuchar todas las voces, se fomente la responsabilidad personal y social, y se desafíen los supuestos (Guilfoyle, 1995; Kaplan, 2002; Tidwell, 2002). Tal perspectiva es consistente con lo que autores

14 Podría asimilarse a lo que otros llamamos “práctica reflexiva colaborativa”.

15 En el International Handbook de 2004 ya citado, aparece una ilustración de una modalidad de este tipo de metodología específica con la presentación de un trabajo de K. Guilfoyle et al.: “The epistemological dimensions and dynamics of professional dialogue in self-study”, pp. 1109-1167. Puede complementarse consultando también tres estudios que implementan esta modalidad y aparecen en un texto reciente de D.L. Tidwell et al. (2009), pp. 55-98.

16 En el International Handbook de 2004 ya citado, aparece una ilustración de una modalidad de este tipo de metodología específica con la presentación de un trabajo del propio G.F. Hoban: “Using information and communication technologies for the self-study of teaching”, pp. 1039-1072.

tales como Wilson y Berne (1999) han encontrado como una característica principal de *“la buena pedagogía para aprendices adultos”*, tanto en programas “pregrado” (o en formación inicial) como “en servicio” (en formación continua): privilegiar las interacciones entre profesores se sitúa a menudo en “comunidades de aprendices que están re-definiendo sus prácticas”.¹⁷ Es frecuente que, en tales intercambios, se incluyan *“historias de experiencia”*.

La narrativa

Conceptualizar el conocimiento o saber docente como “conocimiento narrativo” implica que la escritura y el intercambio de historias docentes sean eventos concurrentes. Pero si se considera que la finalidad de la formación docente es la transformación, la simple narración no es suficiente. Como señalaron claramente Connelly y Clandinin (1994), las oportunidades para que los FFP y sus estudiantes re-escriban y vuelvan a narrar nuevas historias que conciban, o imaginen otras posibilidades, requieren que ellas sean provistas, lo que sucede promoviendo contextos colaborativos, que incluyan múltiples perspectivas, principalmente las de “voces” habitualmente marginadas.¹⁸

Aunque es mejor si tales interpretaciones variadas provienen del aporte verbal de los colegas, ello también puede ser implementado mediante otras fuentes, por ejemplo con casos escritos sobre alumnos con necesidades educativas especiales (Hutchinson, 1998) y literatura teórica que desafía “el mito de lo no-racial” –o la investigación “libre de prejuicios raciales”– (Brown, 2002). Un autor como Grumet (1991) había concebido la narrativa de historias como una “negociación de poder” y sugería que la identidad personal estaba constituida parcialmente por las historias contadas sobre sí mismo a los demás e incluso a sí mismo sobre las experiencias vividas.

Por tanto, en la medida que compromete a sus estudiantes en la construcción de sus identidades como profesores, a menudo el FFP está relacionando sus historias de enseñanza con sus historias personales.

La autobiografía / la historia personal

Tras formularse la pregunta *“¿por qué escribir sobre historias personales?”*, Knowles y Holt-Reynolds (1994) se respondían que se debía a que, en algún sentido, ellas “son” formación docente: la vida de un profesor como alumno de escuela, antes de que se convierta en un profesor; su vida como estudiante, mientras se prepara para convertirse en profesor; su vida como miembro de la fuerza de trabajo y de la sociedad y su vida como profesional en una carrera docente presentan pocos límites claros; pero igualmente insisten en que tales historias personales no pueden ser simplemente elicitadas: ellas requieren también ser analizadas; las creencias predilectas necesitan ser reconocidas y, entonces, desafiadas.¹⁹

17 A este respecto, es posible reconocer y recordar nuevamente la potente afirmación realizada por Paulo Freire: “Nadie educa a nadie, nadie aprende solo: los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”.

18 En el *International Handbook* (2004), ver una presentación más amplia de D.J. Clandinin y M. Connelly al respecto: “Knowledge, narrative y Self-study”, pp. 575-600. Ver también en Tidwell et al. (2009) el texto de R.T. Chiu-Ching y E.Y.M. Chang: “Teaching and learning through Narrative Self-Study”, pp. 17-33.

19 En el *International Handbook* de 2004 ya citado, aparece una ilustración de una modalidad de este tipo de metodología específica con la presentación de un trabajo de A.P. Samaras et al.: “Self-study through personal history”, pp. 905-942. Desde las perspectivas biográfica y narrativa, también puede ser relevante consultar tres estudios que aparecen en un texto reciente de D.L. Tidwell et al. (2009), pp. 3-51.

Holt-Reynolds (1994) insistía, además, en que si uno no compromete a los estudiantes propios en exploraciones acerca de cómo sus experiencias pasadas influyen y necesariamente limitan las opciones que realizan como profesores, entonces se está corriendo el riesgo de confundir la “competencia práctica” con el “cambio conceptual”. O sea, aun cuando los estudiantes empleen las estrategias que el FFP propone, éste no puede suponer, sólo mediante la conducta, que sus concepciones teóricas han sido transformadas. En su perspectiva, todos los cursos necesitan, por tanto, ser contextos razonables, donde los FFP y sus estudiantes lleguen a debatir las pedagogías específicas y las racionalidades que les subyacen a la luz de marcos variables e igualmente válidos, lo cual pudiera ser que requiera un cambio hacia una perspectiva más incluyente e integradora.

Por su parte, Coia y Taylor (2002) han enfatizado cierto cuidado respecto al uso de la autobiografía, definida por ellos como “una narrativa personal, escrita teniendo una audiencia en la mente”. Si la finalidad última se cumple –la construcción y la re-construcción de la significación en el contexto de una comunidad–, entonces se tiene que crear un ambiente democrático, donde la vulnerabilidad es compartida y la idea de crítica demoledora, hecha desde una postura privilegiada, es evitada.²⁰

La historia personal y la autobiografía, en sus variadas formas –incluyendo los diarios de vida– reconocen y, además, facilitan la inclusión de lo emocional en el proceso de desarrollo docente: la totalidad del individuo es incorporada y tratada como tiene que ser. Otro ámbito que comúnmente incluye tanto los sentimientos como las cogniciones es el del arte.

El arte visual y dramático

A menudo, los FFP que emplean el SS involucran a sus estudiantes en actividades de arte visual y dramático. No lo hacen sólo por el potencial holístico que presenta, sino también porque permite visualizar el mundo de maneras nuevas y diferentes. Así promueven lo que Greene (1978) designaba como “*la visión amplificada*”, que es tan esencial para la reflexión crítica. Sostenía esta autora:

“Estoy convencida de que, si hoy los profesores tienen que iniciar a los jóvenes en una existencia ética, ellos mismos tienen que prestar atención, más plenamente que lo que lo hacen normalmente, a sus propias vidas y a sus exigencias; tienen que romper con una vida mecánica, superar su inmersión en la rutina, aun en lo que conciben como lo correcto y preguntarse sobre el porqué que da origen al aprendizaje y al razonamiento moral” (en LaBoskey, 2004a: 836).

Argumentaba, además, que la educación artística y estética constituye una particular, aunque no exclusiva, promesa que “gatille” o provoque estos necesarios cuestionamientos del statu quo. Por su parte, Eisner (1995) ha enfatizado una ventaja adicional de lo artístico: puede develar y revelar aquellos aspectos de nuestra experiencia y comprensión que no se pueden expresar en palabras.

Un ejemplo típico de esta pedagogía es el del “Teatro del oprimido”, empleado por Cockrell et al. (2002), en el que se invita a la audiencia asistente –en este caso estudiantes– a participar

²⁰ En Tidwell et al. (2009), se puede consultar un texto más reciente de L. Coia y M. Taylor: “Co/autoethnography: exploring our teaching selves collaboratively”, pp. 3-16.

en la solución del problema escenificado por los actores. Los autores han encontrado que este dispositivo ha ayudado a crear una imaginaria visual mediante la cual los aprendices pueden explorar los supuestos implicados en una ideología impuesta (para la ocasión) y problematizar las condiciones de su vida docente.

Por su parte, Richards (1998) ha hecho que sus estudiantes creen autorretratos por similares razones. Señaló que ello ha ayudado a sus aprendices a que desarrollen una conciencia activa respecto a sus propias actuaciones con sus alumnos y a enfrentar las discrepancias entre lo que creen y lo que hacen.²¹

El preparar y actuar asertivamente compromete a los estudiantes en el proceso de aprendizaje; ellos se implican corporal y mentalmente, lo que constituye otra característica común de la pedagogía de SS.

El aprendizaje activo

Convencidos de que “la experiencia precede a la comprensión”, Berry y Loughran (2002) han empleado la micro-enseñanza en sus cursos de formación docente. Una razón de tal opción apunta a que ésta ayudaría a sus estudiantes a explorar y comprender las relaciones entre lo que enseñan, cómo ellos enseñan y lo que fue aprendido.

Dicho foco es consistente con lo que Wilson y Berne (1999) habían encontrado como otra característica de “la buena pedagogía para los aprendices adultos” ya comentados: ello debe comprometerlos como aprendices en el área que sus alumnos aprenderán, al menos en un nivel que sea más deseable a su propio aprendizaje.

En dicha perspectiva, en el área de matemáticas, Pereira (2002), intentando reactualizar a los docentes consigo mismos en cuanto aprendices de tal contenido, con el fin de ayudarlos a reconceptualizarse como profesores de dicha materia, incluyó como actividad de sus cursos la construcción, descripción y análisis de objetos geométricos. Por su parte, Bencze y Bowen (2002), en la formación docente en ciencias, encontraron que, al comprometer a sus estudiantes en una variedad de actividades que incorporaban aspectos de la indagación científica, sus futuros docentes adquirieron tendencias crecientes a promover investigaciones científicas contextualizadas, centradas en los estudiantes y abiertas. Al respecto, LaBoskey sugiere que las tareas que involucran a los aprendices en la indagación de una u otra forma no es exclusiva de la formación docente en ciencias; más bien es lo contrario.

La indagación reflexiva

Según LaBoskey, las más predominantes entre los métodos de los FFP del SS son las actividades y tareas de indagación, lo que es consistente con su creencia de que el conocimiento docente es construido y progresa mediante reflexión crítica sobre la experiencia personal.

²¹ En el *International Handbook* de 2004 ya citado, aparece una ilustración de una modalidad de este tipo de metodología específica con la presentación de un trabajo de S. Weber y C. Mitchell: “Visual artistic modes of representation for self-study”, pp. 979-1036). Se puede complementar el empleo de esta modalidad consultando cuatro estudios que aparecen en un texto reciente de D.L. Tidwell et al. (2009), pp. 101-170.

De hecho, una reconsideración de las estrategias antes identificadas podría revelarnos que cada una posee un aspecto de indagación en ella. En general, tales estrategias se caracterizan como “práctica reflexiva” o “investigación docente” (Dalmau y Gudjónsdóttir, 2002; Kuzmic, 2002; Lougghan, 2002a). Lo enfatizado es el encontrar medios para que los estudiantes –y a la vez sus alumnos– formulen y exploren sus propias cuestiones. Freidus (2002) ha sintetizado así tal enfoque:

Nuestro rol no es imponer nuestra visión, sino ayudar a los estudiantes a entender lo que valorizamos y porqué. Entonces, para ayudarlos a convertirse en los mejores profesores que puedan de acuerdo a su visión, profesores deseosos de afrontar las cuestiones fuertes, escuchar las opiniones conflictivas y articular e implementar sus propios modos de plantearse en el aula...; para separar al “experto” de la “experticia”, reconocer lo que cada participante sabe, trabajar juntos para aprender con y del otro, avanzar más allá de las estructuras tradicionales de poder, en busca de nuevos y mejores modos de satisfacer las necesidades de todos los aprendices (en LaBoskey, 2004a, p. 838).

Dado que la cognición es “situada”, se reconoce la necesidad de proveer a los estudiantes con diferentes contextos de aprendizaje. Como Putnam y Borko (2000) han sugerido, la combinación inteligente entre experiencia en la Universidad y en el terreno (escolar) pueden conducir a un aprendizaje que es difícil de cumplir sólo en determinado contexto”. Además, la enseñanza basada en “casos” puede expandir el acceso a contextos significativos; ellos especulan que, de hecho, esta experiencia del contexto podría proporcionar reflexión y análisis crítico que no sea posible cuando se actúa en el contexto.

Además de las pedagogías recién abordadas, otros enfoques de indagación incluyen “*la teoría del trabajo profesional*” (Dalmau y Gudjónsdóttir, 2002); “*talleres de análisis de la discrepancia*” (Korthagen y Verkuyl, 2002); “*la exploración de la paradoja en educación*” (Cooper y McNab, 2002). De especial amplitud en esta categoría de prácticas de Formación docente son la Investigación-Acción y el Portafolio, que se analizan específicamente a continuación.

La Investigación-Acción (IA)

El autor G. Mills (2000) la ha definido como una indagación sistemática, hecha por profesores (u otras personas en el contexto de enseñanza-aprendizaje) para obtener información acerca –y consecuentemente mejorar– los modos en que operan sus escuelas, cómo ellos enseñan y cuán bien aprenden sus estudiantes/alumnos.

Puesto que las bases teóricas y prácticas de la Investigación-acción y los SS son tan similares, no es extraño que los FFP de SS elijan comprometer a sus estudiantes en ciclos comparables de indagación que se fundamentan en y promueven la reflexión crítica.

Mills ha sugerido, además, que la IA contiene un potencial particular para desafiar la resistencia a la reforma del sistema educacional, en la medida que compromete a los profesores en una práctica orientada al cambio con una exigencia de implementación inmediata. Puesto que se trata de su propia investigación, los resultados son necesariamente más persuasivos y “obligantes”, relevantes y accesibles para el FFP.²²

22 En el *International Handbook* de 2004 ya citado, aparece una ilustración de una modalidad de este tipo de metodología específica con la presentación de un trabajo de A. Feldman et al.: “Self-study through action research”, (pp. 943-977).

Los portafolios

La relación teoría-práctica y el desarrollo de la reflexión crítica son también indicados como las razones primarias para el empleo de los portafolios en la Formación docente asociada a los SS.

Según ha señalado Lyons (1998), el desarrollo de portafolios no sólo ayuda (a los profesores en formación inicial o en servicio) a identificar para sí mismos los aspectos o elementos críticos de los dispositivos y filosofías o concepciones de su propia docencia; también los obliga a encontrar evidencias en su práctica de la representación más apropiada de tal conocimiento y valores". En otros términos, les demanda comprometerse en una investigación de potenciales "contradicciones vitales" en su docencia y, de ese modo, plantearse la cuestión central de investigación de todo SS: "¿cómo estoy vivenciando de modo más pleno mis valores en mi enseñanza?".²³

Por su parte, Anderson-Patton y Bass (1998) han animado a los FFP a la construcción de los propios portafolios en colaboración con sus estudiantes a medida que los desarrollan, en parte para crear una comunidad democrática de aprendices y en parte para modelar dicha práctica.

El modelaje

En este campo de indagación y acción formativa, una mayoría cree firmemente en el modelaje, para sus estudiantes, tanto respecto de estrategias pedagógicas específicas como de la práctica reflexiva en general. En razón de que se está "enseñando sobre la enseñanza o el enseñar", según había afirmado claramente Bullough (1994),

...para mí, la autenticidad en la docencia exige que yo sea capaz de articular, para mis estudiantes, mis propias metáforas de mi docencia a medida que van apareciendo en mi historia de vida y lo que he estado activamente auto-explorándome como profesor, junto con lo que estoy requiriéndoles que se comprometan en tal (auto)exploración (en LaBoskey, 2004a, p. 839).

Por tanto, hay una creencia en la necesidad de "practicar lo que se predica", de "andar lo que se dice"; también en crear contextos saludables de aprendizaje exponiéndose a la propia vulnerabilidad, a la par que se promueve la necesidad de un desarrollo continuo mediante un hacer explícito los propios esfuerzos para lograrlo. El comprometerse en el SS sería una vía primordial para tal modelaje de la práctica y es así como promueve un puente entre la propia pedagogía y la propia investigación.

Nexos entre la pedagogía y el diseño investigativo

La clásica frase bíblica "Médico, sánate a ti mismo" es recordada habitualmente para sugerir que los "doctores" requieren atender su propio bienestar antes de que puedan esperar o presumir cuidar efectivamente a los demás. Los FFP que emplean el SS creen que tal demanda se aplica a ellos de modo similar.

²³ En el *International Handbook* de 2004, aparece una ilustración de una modalidad de este tipo de metodología específica con la presentación de un trabajo de N. Lyons y H. Freidus: "The reflective portfolio in self-study: inquiring into and representing a knowledge of practice", pp. 1073-1107. En nuestra publicación anterior (Cornejo y Fuentealba, 2008), en el texto de Cornejo y Padilla (pp. 82-91) hemos analizado el empleo de este instrumento en el contexto de un trabajo de reflexión colaborativa entre profesores experimentados y principiantes.

Tal ímpetu por el SS influye en la elección tanto de los métodos como de los diseños investigativos: puesto que se espera que los estudiantes propios se conviertan en “prácticos reflexivos críticos” que se comprometen en la investigación docente, el FFP emplea estrategias de investigación que son especialmente apropiadas para la indagación docente; eso ejemplifica por qué espera que éstos harán lo mismo. En la medida que no se puede enseñar algo que no se sabe, o fomentar una práctica con la que no se coincide o no se modela, un primer nexo crítico entre su pedagogía y su diseño investigativo está en que el segundo exige ejemplificar la primera.

Un segundo nexo reside en la creencia de que el FFP tiene una responsabilidad pedagógica de estar continuamente monitoreando su progreso, chequeando las eventuales discrepancias entre los ideales y las prácticas propias, el propio crecimiento y el de los estudiantes, desafiando los supuestos, articulando y apoyando para sí mismo, sus alumnos y colegas el conocimiento que tiene sobre la docencia. Requiere que justifique sus pedagogías que emplea y las promueva basándose en evidencias, a la vez que en bases teóricas e ideales morales/políticos. Por tanto, empleará métodos investigativos que se basarán y darán acceso a evidencias sobre el aprendizaje estudiantil, que capten la complejidad y especificidad de lo que se hace y de los medios que se emplean para lograr –o no– el re-enmarcamiento del propio pensamiento y la propia práctica o lo perteneciente a los estudiantes a su cargo.

La “ejemplificación” (modeladora)

La literatura de SS está repleta con ejemplos, donde aparece explícitamente el reconocimiento de que uno de los propósitos del SS es modelar el aprendizaje profesional, de modo que apoye a los candidatos (a profesor) a comenzar a entender la naturaleza y los desafíos de la acción profesional y el aprendizaje desde la experiencia (Russell, 2002a; ver también Hutchinson, 2002; Kitchen, 2002; Lomas et al., 1998; Peterman y Marquez-Zenkov; 2002; Schulte, 2002; Schwabsky, 2002).

Pero el “modelaje” de que se habla es algo diferente de lo que se ha intentado en muchas tradiciones pedagógicas; ello se debe, en parte, a la naturaleza de lo que se está ejemplificando y, en parte, a la “racionalidad o lógica” para hacerlo: no se está simplemente presentando un “modelo” de práctica que los estudiantes tienen que imitar; el FFP se está comprometiendo en el proceso de mejorar su práctica en la misma medida que desea el mejoramiento de éstos.

Dado que el FFP está tan limitado por su propia historia e identidad profesional como lo están sus estudiantes de las suyas, no puede ampliar los horizontes de éstos si no logra expandir los propios; de modo similar, no puede ayudarlos a detectar e interrogar sus desviaciones si no logra detectar e interrogar las propias. Como resultado, cuando, por ejemplo, sus objetivos son mejorar la enseñanza multicultural de sus estudiantes, él tiene que comprometerse en el SS de sus propias influencias culturales (Louis et al., 2002); o cuando su foco está en la transformación de los contextos institucionales, el FFP requiere transformar los propios, desarrollando las “voces interiores” que le facilitan el poder de examinar críticamente una situación y confrontarla, más que ser dominado por ella (Hamilton, 1995).

Según LaBoskey, esta postura fue bien ilustrada por Korthagen y Verkuyl (2002), que se comprometieron en un SS para investigar si podían o no ayudar a sus estudiantes a tomar conciencia de y a desarrollar sus identidades profesionales y “recuperar” el sentido de su misión: desde

el comienzo mismo les fue claro que no podríamos emprender esta empresa si no cuestionaban primero sus propias identidades y misiones como FFP. Pero, al mismo tiempo, habría que reconocer que no se está seguro de que tal modelaje hace alguna diferencia: se precisa evaluar la base de investigación de las propias pedagogías, buscando evidencia del crecimiento.

La evaluación

Para los FFP, sus proyectos de investigación mediante SS tienen la intención de servirles de “señal o chequeo de verdad” respecto de su pedagogía. En la búsqueda de una mejor comprensión de sus dispositivos de enseñanza, de modo que ello les permita mejorarlos a medida que avanzan, al desarrollarlos los FFP prestan atención a sus aprendices de diversas maneras:

1. *Intentando encontrar quiénes son ellos y qué saben efectivamente, incluyendo sus competencias culturales* (Kumashiro, 2001), de modo que puedan organizar sus intervenciones apropiadamente y tener una base de comparación en el tiempo. Como ha sugerido Knowles (1994), una manera de lograr eso es generando y examinando sus metáforas iniciales sobre la enseñanza.
2. *Analizando sus respuestas a las tareas y actividades*, especialmente porque éstas, de acuerdo a Holt-Reynolds (2002), parecen asociarse al nudo central de intercambio sobre enseñanza-aprendizaje; ellas representan lo que el FFP valoriza bastante, como para insistir en que los estudiantes se apliquen a ellas. Los estudiantes pueden estar presentando “contradicciones vitales”, ya sea porque no sólo expresan verbalmente teorías que no muestran en la práctica, sino también pueden implicarse en prácticas que no apoyan teóricamente; por eso el FFP, al decir de Rodgers (2002), intenta emplear un currículo que revele el aprendizaje más que las respuestas precisas. Por ejemplo, Tidwell y Heston (2002) han animado a sus estudiantes a proveer sus “argumentos prácticos” (en la expresión de Fenstermacher) respecto a lo que han hecho en la práctica, mediante explicitación de la “racionalidad” de sus conductas observadas.
3. *Intentando documentar su trabajo lo más cuidadosamente posible*, de modo de poder tener un registro más confiable de lo que está haciendo, en oposición a lo que está pensando o esperando hacer, lo que le facilita asociar o contrastar lo registrado a los logros estudiantiles identificados. En esa perspectiva, Bullough (1994) registraba en cinta magnética sus sesiones de enseñanza; Ham y Davey (2002) registraban en computador los diálogos con sus estudiantes o los que tenían entre éstos y Watson (2002) anotaba en su diario sus interacciones con los estudiantes.
4. *Obteniendo perspectivas alternativas de lo que estaban haciendo o encontrándolas de parte de sus colegas*, a menudo implicándose en SS colaborativos con ellos (Coia y Taylor, 2002; Feldman et al., 1998; Fitzgerald et al., 2002; Kosnik et al., 2002; Louie et al., 2002).
5. *Solicitando a sus estudiantes reacciones reflexivas acerca de su práctica de FFP y sobre sus aprendizajes como estudiantes* (Bullough, 1994; LaBoskey, 1997; Russell, 2002b).

Por tanto, los métodos de investigación son interactivos y sensibles: en la enseñanza existe un sentido sobre la necesidad de actuar inmediatamente ante las nuevas posibilidades y de ajus-

te de la propia práctica de acuerdo a dichas posibilidades nuevas. Así, el foco de investigación se altera y se van realizando ajustes, emergen nuevos insights y posibilidades. De allí que la interacción entre enseñanza e investigación es tal, que lo que se hace en una altera lo que sucede en la otra” (Loughran, 2002b; ver también Lighthall, 2002; Schuck y Segal, 2002).

Así como Whitehead (1989) había hablado de que los SS permiten la exploración de las “contradicciones vitales”, otros han señalado ciertos “iniciadores o detonadores”: por ejemplo, Zeichner (1999) identificó las “discrepancias” o “hendiduras” entre los ideales y las acciones personales; Loughran (2002b) se refirió a la “insatisfacción” con la práctica existente.

Como Hamilton (2002b) ha indicado, el trabajo de SS se esfuerza en explorar modos en que la metodología que se emplean en ellos pueda apoyar el desarrollo de las ideas de los profesores acerca de la enseñanza.

De acuerdo a Pinnegar (1998), los investigadores que hacen observan sus dispositivos cuidadosamente, recogen sistemáticamente datos para representar y pesquisar las observaciones que están realizando, estudian la investigación desde otras metodologías para comprender en profundidad sus prácticas habituales, consideran a conciencia sus propios antecedentes y contribuciones a ese dispositivo y reflexionan según alguna combinación de estas vías en su intento por comprender. Ellos emplean su estudio para representar a otros lo que han llegado a comprender en su práctica y, en definitiva, perfeccionar y mejorar la calidad de su dispositivo de práctica. Dicha autora concluye finalmente que el SS no consiste en una colección de métodos particulares, sino más bien en una metodología para estudiar los dispositivos de práctica profesional.

4.2 Las características predominantes de la metodología de self-study: el diseño de investigación

Auto-iniciado y focalizado

Un elemento crítico y esencial que identifica a la metodología de SS se refiere a la interrogante sobre el “¿quién?”, que implica, a la vez, a “quién realiza” la investigación y a “quién está siendo estudiado”. En el SS, el “sí mismo” está necesariamente en la respuesta a ambas cuestiones; por tanto, los dispositivos de práctica profesional que se estudian en este enfoque son los correspondientes al mismo investigador.

LaBoskey señala su acuerdo respecto al argumento de que aquellos comprometidos en la práctica de determinada profesión están particularmente bien calificados para investigarla (Zeichner, 1999; ver también Cochran-Smith y Lytle –citado en Fenstermacher, 1994–; Schön, 1983). En términos de Bass et al. (2002), los SS re-centran y basan su investigación en la práctica de aula, empleando el lenguaje más bien de los profesores, que la voz distante de los teóricos eruditos.

LaBoskey insiste sosteniendo que los desafíos acerca de la validez de la investigación sobre la práctica propia, que están sustentados en una supuesta falta de “objetividad”, tienen trasfondos políticos. Tal como Eisner (1997) había establecido, esta cuestión –¿qué es lo que debería contar como investigación?– conduce a una agenda muy profunda, la cual posee también re-

lación con altos intereses, dado que concierne a asuntos relativos a la legitimidad, autoridad y, en definitiva, a quién posee el poder de publicar y promover. Por su parte, Casey (1995) había señalado que la objetividad implica una finalidad problemática, incluso en la investigación sobre los otros: margina la autenticidad e integridad de los narradores de historias. Por tanto, es posible que la investigación sea abiertamente subjetiva; pero LaBoskey sugiere que las otras características de la metodología de SS pueden servir como señales apropiadas y adecuadas para dicha eventualidad.

Dado que se acepta que el conocimiento docente se desarrolla mediante una mejor comprensión de la experiencia personal –a través de ciclos de reflexión crítica de tal experiencia–, también se acepta que la reflexión crítica sobre la experiencia personal como FFP produce conocimiento sobre la enseñanza y la formación docente. Es cierto que se trata de un conocimiento del contexto propio; pero, como ya se dijo, también se acepta que todo conocimiento docente es situado y contextualizado. El “conocimiento local” que es producido por esa vía, cuando es hecho disponible para los demás puede poner en funcionamiento su cuestionamiento y expande las posibilidades de sus actividades y exploraciones, contribuyendo así, según una expresión de Cochran-Smith y Lytle (1999), “al proyecto colectivo de largo plazo de una agenda democrática”, que está implicada en “la indagación como postura”.

Puesto que la finalidad de la investigación sobre la formación docente es mejorar tal tarea, por implicación un propósito principal es mejorar el aprendizaje y la práctica de los FFP. La investigación de SS combina ambas finalidades y, como lo predice la teoría socio-constructivista del aprendizaje, puede favorecer que la última sea más posible y vigorosa. Shulman y sus colegas (1998) encontraron que, cuando los académicos de una institución formadora se comprometen en una indagación sistemática de su docencia mediante la elaboración de un portafolio del proceso, a menudo reportan que el proceso de investigación, selección y reflexión establecido para escribir el portafolio los llevó a cambiar su modo de enseñar: a ser más auto-conscientes de sus propósitos, más vigilantes, más acuciosos para evaluar lo que funciona”.

Por su parte, McNiff (1993) había señalado que la investigación-acción es una modalidad de indagación educacional que fortalece a los docentes para generar y controlar su propio proceso de cambio. Por extensión, ella puede contribuir al desarrollo y reconocimiento de las “voces” de los profesores y de los FFP, lo que es consistente con la agenda política de los seguidores de los SS.

Por tanto, los investigadores de SS no son sólo los “sí mismos” que hacen investigación, sino que son también los “sí mismos” que son estudiados, lo que no implica que el “sí mismo” es el único foco. Tampoco implica que es el extremo opuesto: el estudio de su práctica o del aprendizaje de sus estudiantes, sin atender a su rol personal en dicho proceso. Bullough y Pinnegar (2001) han señalado que debería existir un equilibrio entre ambos: la enseñanza es un acto interpersonal, se enseña lo que se es; hay una estrecha relación entre las creencias y la acción propias. Pero a veces se puede actuar de modo contradictorio respecto a los propios valores; por ello, se acepta que, para comprender mejor y mejorar la propia práctica, se tiene que incorporar auto-análisis e instrumentos de auto-transformación.

Un ejemplo de este último mecanismo es el de “memoria de trabajo” o de “memoria crítica”; según Weber y Mitchell (2002), su objeto es convertir el pasado en algo útil, en un recuerdo al servicio de una acción futura. El supuesto en que ello se sustenta implica que la precisión de

nuestros recuerdos no importa: aunque tomen cualquier forma, ellos influyen la construcción de nuestras identidades, nuestro pensamiento actual y nuestro comportamiento futuro. Por tanto, si se comienza a acceder a y a interrogar tales recuerdos, se puede tener mejor control sobre ellos y su impacto en la propia enseñanza.

De acuerdo a O'Reilly-Scanlon (2002), el proceso de la memoria de trabajo puede ofrecer a los investigadores de SS ideas acerca de cómo y por qué se han convertido en lo que son, ayudarles a establecer nexos entre su pasado y lo que está ocurriendo actualmente en sus vidas, darles "un marco" para actuar; ilustrar cuán poderosas e influyentes pueden ser sus palabras y acciones como profesores y FFP, y proveerles con posibilidades de auto-crecimiento, una mayor comprensión y transformación. Esta autora ha sugerido que el poder real de la memoria de trabajo puede radicar en su habilidad para generar interrogantes, cuestionamientos: paradójicamente, mientras más se aprende, más interrogantes se genera, y mientras más se aprende sobre sí mismos, más interrogantes se empiezan a formular sobre los demás.

Las interrogantes que formulan los FFP sobre la formación docente son especialmente significativas y relevantes para este campo, en razón de que ellas se generan desde el interior mismo de la práctica mediante dilemas actuales, "rompecabezas", tensiones y afanes; y tales cuestiones guían la investigación que es desarrollada por los FFP mismos, relacionando así ambos aspectos del sí mismo en el SS.²⁴

LaBoskey (2004) indica que la literatura especializada incluye numerosos ejemplos de SS que explicitan simultáneamente ambas manifestaciones, es decir, el sí mismo "como investigador" y el sí mismo "como investigado" (e.g., Bass, 2002; Feldman, 2002; Gitlin et al., 2002; Hamilton, 2002b; Lomax et al., 1998). Al respecto, Whitehead (1989) había descrito un proyecto de IA donde los participantes, incluido él mismo, grabaron su docencia en video y, después, vieron y analizaron críticamente en conjunto lo que se registró. En tal proceso, todos fueron capaces de considerar sus "yo actuantes" como "contradicciones vitales", o sea pudieron detectar eventos donde ellos parecían anular, en su práctica, los valores que sustentaban verbalmente. Dichas discrepancias les provocaron tensión, la que los movió a imaginar modos alternativos de mejorar esas situaciones. Es así como, en dicho ciclo, los formadores y otros participantes pueden estudiar la gradual emergencia de sus valores a través del tiempo, en la medida que se esfuerzan en superar la experiencia de su negación.

Entonces, la finalidad de los FFP comprometidos en un SS es comprender mejor su práctica, generando así conocimiento sobre la enseñanza. Pero el proceso no termina ahí, lo que constituye otro elemento que permite diferenciar este trabajo respecto al de la investigación más tradicional: los investigadores de SS se interesan en la resolución de sus problemas habituales y en el logro de "una reforma educacional a corto y largo plazo". Por tanto, un requisito de esta metodología de investigación es que ella produce y provee evidencia para el re-enmarcamiento del pensamiento y la reforma de la práctica del propio investigador. Es así como el SS apunta a mejorar la enseñanza y la Formación docente y los contextos educacionales donde ella tiene lugar.

²⁴ Amanda Berry ha realizado una excelente presentación acerca del modo concreto como fue tomando conciencia y afrontando dichos "dilemas" y "tensiones" en su iniciación y desarrollo como FFP, en el área de ciencias, en dos textos que puede ser muy relevante consultar y analizar (2004 y 2007).

Orientado a la mejora

Para analizar e ilustrar esta característica, LaBoskey relata que, en una edición especial del *Teacher Education Quarterly* (1995), el holandés F. Korthagen actuó como analista de cinco SS escritos respectivamente por S. Pinnegar, P. Placier, T. Russell, M.L. Hamilton y K. Guilfoyle. En sus comentarios a éstos, diferenció entre “investigación convencional” y “la de SS”. Concluyó que se puede decir que la investigación tradicional ayuda a darse cuenta de que la educación a menudo es mala y poco exitosa. Pero [los autores analizados] han preferido invertir su tiempo y energía en la mejora de ésta.

Korthagen reconoció que dicha afirmación era tal vez una exageración y que la investigación tradicional ha contribuido mucho a la comprensión de los fenómenos educacionales; pero justificaba su crítica basándose en que los investigadores convencionales no han tratado, con suficiente fuerza, de señalar las implicancias que tienen sus teorías para ser testeadas en la práctica. Sin embargo, él advierte que se requiere comprender un dispositivo y un contexto educacional antes de intentar mejorarlo. Por ello, elogia los trabajos revisados partiendo de que las intenciones de mejora de sus autores se han generado en las “contradicciones críticas” que ellos han descubierto al estudiar tales contextos. Concluye que los cuestionamientos críticos desarrollados por estos investigadores hicieron posible que la IA (y los SS) orientados a la mejora de las prácticas educacionales y la investigación orientada a la comprensión de tales prácticas se apoyaran mutuamente.

Desde tal perspectiva, Feldman et al. (1998) habían coincidido al afirmar que aceptaban que la finalidad de la IA es tanto la mejora de la práctica como de la comprensión de la situación educacional en que ella está inmersa. Por su parte, la metodología de SS es también diseñada para comprender y mejorar los contextos y dispositivos de la práctica profesional de los FFP.

Un ejemplo de este desarrollo integrado de comprensión y mejora es aportado por Holt-Reynolds y Johnson (2002), quienes analizaron las respuestas de sus estudiantes en una tarea asignada en su curso:

Al ir las leyendo, nos dimos cuenta de que la tarea dada nos fue devuelta en 25 modalidades diferentes; así, aprendimos lo que cualquier autor puede aprender en la medida que “escucha” con cada tarea devuelta: lo ambiguo que había sido su tarea asignada; cómo había omitido invitaciones para desarrollar el pensamiento que esperaba que los estudiantes emitieran y que más bien promovió que los estudiantes dejaran pasar una ocasión de trabajo más productivo. Fue así que aprendimos cómo convertirla en una mejor tarea (en LaBoskey, p. 845).

Lo que se intenta, entonces, es mejorar la práctica propia apoyándose en una cuidadosa y sistemática comprensión de los dispositivos y contextos, lo que, en retorno, resulta en una comprensión mejorada de dicha práctica. Al realizar cambios de este modo y, en seguida, publicitarlos, compartirlos, se espera contribuir a la agenda de reforma más amplia.

Al respecto, en la introducción de un libro que presentaba un conjunto de “casos” de enseñanza y aprendizaje escolar, P. Hutchins (2000) sintetizaba el valor de ese trabajo, diciendo que los casos se benefician, a la vez, de y contribuyen al cambio de las condiciones de los ambientes,

que pueden hacer que tales prácticas educacionales (cualquiera sea su nominación, por ejemplo los SS) se conviertan en algo más central y valorado, una meta apoyada por los esfuerzos de las asociaciones docentes y profesionales que han estado trabajando para otorgar prominencia a la enseñanza. Por tanto, tal trabajo tiene la posibilidad de reformar las instituciones de educación superior.

LaBoskey sostiene que la esperanza definitiva es que, si los FFP investigadores de SS y sus estudiantes continúan comprometiéndose en la práctica de autoindagación crítica que tome en cuenta y comience a desafiar cómo sus vidas están mediadas por los sistemas de inequidad, tales como el clasismo, racismo y sexismo (Alter, 1992, en Guilfoyle, 1995), pueden reforzar la calidad de la educación para todos los alumnos, incluso los que presentan diferencias culturales y lingüísticas de aprendizaje (LaBoskey et al., 1998).

Un ejemplo particularmente iluminador de investigación de SS que apuntaba a la mejora educacional tanto a nivel individual como institucional, fue el de Gitlin y Russell (1994), que investigaron un método para estructurar el proceso narrativo de historias, que ellos llamaron “investigación educativa”. La estrategia constaba de varias etapas:

- la escritura de dos textos: una historia personal y una historia de la escuela sin análisis;
- una reflexión personal sobre los textos, que considerara lo que estaba faltando y formulara interrogantes;
- un intercambio de las narrativas con otros, quienes procedían entonces a su análisis pesquizando temas y categorías;
- lectura de literatura relevante, que pudiera ayudarles a revelar “formaciones opresivas” en sus historias, y
- una comparación entre las historias, de modo de identificar temas comunes y diferencias, identificar restricciones y el levantamiento de interrogantes sobre los supuestos de posibilidad e imposibilidad a nivel de la escuela.

Los autores mencionados explicitaron los supuestos en los que se fundaba su trabajo como sigue, lo que resulta muy ilustrativo del enfoque subyacente:

- Relación investigación/sujeto: ellos se implicaron en un “proceso dialógico”, donde las significaciones son negociadas y ambos puede ser “cambiador” y “cambiado”. La intención del diálogo no era descubrir absolutos o “la verdad”, sino examinar “las verdades normativas” que están inmersas en un contexto histórico y cultural específico. De este modo, las nociones consideradas como “aceptadas” pueden ser desafiadas en la medida que el educador trabaja para entender mejor lo escolar.
- “La voz”: la motivación central para animar un enfoque dialógico está en que puede fomentar el objetivo de desarrollar la expresión entre aquellos que han sido históricamente silenciados. En cuanto forma de protesta, la voz se dirige tanto a lo exterior –en cuanto a la construcción social de asignar significado y a las estructuras que refuerzan tales significaciones–,

como a lo interior –en cuanto al modo en que el individuo toma parte en la producción de ciertas creencias, roles y prácticas restringidas–.

- **Comprensión y práctica:** para enfrentar la amenaza a la relación comprensión/práctica, la investigación educativa puede ser considerada, primariamente, como un proceso con virajes o puntos cruciales que re-direccionan la indagación, en lugar de considerarla como un producto; eso permite que el proceso investigativo altere las interrogantes formuladas e influya en la práctica en la medida que se obtienen comprensiones.
- **Autenticidad:** no obstante, el autor es parte de la investigación, no sólo porque las cuestiones planteadas reflejan un foco en un conjunto de intereses más que en otro, sino también porque los constructos desarrollados son asociados a la perspectiva y orientación que el autor atribuye al proyecto investigativo. Para que la investigación sea “auténtica”, la relación entre lo que se dice y la persona que lo está diciendo se tiene que hacer manifiesta. Para decirlo de modo más simple, el autor debe incluirse en la historia que se está narrando.
- **Validez:** ésta o “la veracidad” de los datos se puede entender como un proceso mutuo, intentado tanto por el investigador como por quienes son estudiados, que reconoce el valor del conocimiento práctico, la indagación teórica y los exámenes sistemáticos. La influencia del proceso investigativo en quien produce conocimiento –que es considerado como un experto– y los cambios resultantes a nivel de la práctica escolar son también parte de una visión ampliada y política de la validez.
- **Confiabilidad:** ésta no se puede basar en la duplicación de procedimientos, sino más bien centrarse en los intentos por satisfacer el principio subyacente de “la voz” y su relación a un tipo deseable de cambio escolar.

Al sintetizar lo que habían descubierto sobre el valor del enfoque para el proceso de realizar su investigación de SS al respecto, los autores citados agregaban que este dar y tomar entre interrogantes, análisis y acciones difiere, respecto de los métodos tradicionales, en que toma una postura muy activa en cuanto a la investigación y le da mayor peso al proceso de plantearse interrogante. Cuando eso resulta, esta especie de proceso dialógico posibilita, a los que estaban tradicionalmente silenciados, tener una voz en los asuntos educacionales; también puede animar las protestas sobre las acciones y los contextos escolares.

Los esfuerzos por mejorar conjuntamente la práctica individual y los contextos institucionales descritos en este ejemplo desarrollado fueron posibilitados por una variedad de interacciones: entre los participantes, de los individuos con la literatura y con las historias de sus colegas. Las estructuras y actividades interactivas, como las señaladas, ilustran otra de las características de la metodología de los SS.

Interactivo (y colaborativo)

La teoría de aprendizaje socio-constructivista requiere estrategias pedagógicas e investigativas interactivas-colaborativas. De modo similar, las concepciones de la cognición que la consideran como algo “social, situado y distribuido” significan que debemos captar y aten-

der tanto a las interacciones y al desarrollo del conocimiento de carácter grupal como a las individuales.

Loughran y Northfield (1998) habían dado un énfasis considerable a la naturaleza colaborativa de la metodología de los SS, no sólo porque es consistente con las teorías mencionadas, sino también porque, si se intenta lograr un genuino re-enmarcamiento, se requiere incluir en el proceso perspectivas e interpretaciones alternativas. Junto a muchos otros, Gitlin et al. (2002) habían reformulado tal racionalidad afirmando que es clara la importancia que tiene, en el proceso de SS, el re-enmarcamiento; no es suficiente considerar una situación desde una sola perspectiva: el re-enmarcamiento consiste en mirar la situación con otros ojos. La posibilidad de colaboración a menudo gira alrededor de la necesidad de que las interpretaciones de los datos sean “chequeadas” respecto a otra que es valorada y confiable (ver también Bass et al., 2002; Guilfoyle et al., 2002; Johnston et al., 2002).

LaBoskey advierte que, a pesar del uso frecuente del término “colaborativo” en este campo, ella ha elegido de modo deliberado el de “interactivo” para referirse a este aspecto metodológico de los SS, en razón de ciertas diferencias que ella había destacado, en 1998, entre “*la investigación típicamente colaborativa*” y “*la colaborativa de los SS*”: en verdad, en muchos casos de los últimos, los investigadores no sólo están interactuando en torno a un conjunto externo de datos, sino que las interacciones “son” el conjunto de datos, o al menos una parte de éste. También ha agregado que la interacción en el SS con el propósito de estudiar la práctica profesional de los FFP toma muchas formas, adicionales a la colaboración entre investigadores:

- En primer lugar, los FFP que realizan SS colaboran directamente con sus colegas, en un esfuerzo para mejor entender y perfeccionar su propia práctica formadora y los contextos educacionales. Por ej., Berry y Loughran (2002) se asociaron en la realización de un Curso y un SS en el cual ellos y sus estudiantes estaban aprendiendo de la experiencia. Ambos constataron que su modelaje de “la toma de riesgo pedagógica”, de reflexión crítica cooperativa y la práctica transformada resultante facilitaron el aprendizaje de prácticas y perspectivas similares en sus estudiantes.

Por su parte, Cockrell et al. (2002) colaboraron en un proyecto de IA orientado a ayudar a dos grupos diferentes de estudiantes a centrarse en cuestiones asociada a la problemática de la “diversidad” mediante actividades de desempeño; encontraron que las diferencias en sus áreas de experticia resultaron en la identificación de tendencias diferentes en los datos, mejorando y diversificando así el conocimiento generado en el estudio. Ejemplos similares fueron incluidos en los estudios de Griffiths (2002), de Russell y Uptis (1998) y de Conle et al. (1998).

- En segundo lugar, los investigadores de SS también colaboran de diversas maneras con colegas que están trabajando en proyectos diferentes de práctica profesional. Por ejemplo, Louis et al. (2002) trabajaron juntos en un SS tendiente a interrogarse sobre los diferentes “mitos docentes” que sostenían como profesores de diversas disciplinas, lo que resultó en cambios en sus respectivas creencias y conductas. Por su parte, Tidwell (2002) recurrió a una colega para que confirmara o se opusiera a los hallazgos resultantes de su SS acerca de su enseñanza en una situación instruccional más amplia. De modo similar, Freese et al. (2002), Gudjónsdóttir y Dalmau (2002), Guilfoyle et al. (2002), LaBoskey et al. (1998) y Schuck et al. (2002), trabajando en SS trans-institucionales, pudieron ganar perspectivas múltiples y apoyo emo-

cional para sus esfuerzos de mejora de sus prácticas realizadas en contextos y proyectos similares y diferentes.

Cuando los encuentros “cara-a-cara” no son posibles debido a la distancia, las conversaciones vía TIC y por teléfono han aportado un potencial para facilitar un proceso desafiante, que depende de las relaciones confiadas y de las interacciones respetuosas. Un modo de caracterizar a los colaboradores que participan con los investigadores de SS en las modalidades descritas se expresa en su denominación como “amigos o colegas críticos” (Schuck et al., 2002).

- En tercer lugar, los investigadores de SS también interactúan con sus propios estudiantes, a través de una variedad de modalidades. De hecho, dado que el SS está siempre conducido y se conduce en relación a otros, que son los estudiantes propios (Bullough y Pinnegar, 2001), el input de parte de éstos, directo o indirecto, respecto al aspecto de la práctica del FFP que es objeto de investigación es importante: ellos pueden convertirse en informantes en sus SS (e.g., Bass et al., 2002; Johnston et al., 2002); o su trabajo y reflexión sobre tal trabajo puede ser una fuente primaria de datos y de contrastación de interpretación (ver, e.g. Hopper y Sanford, 2002; LaBoskey, 1997); o también convertirse en co-investigadores de un proyecto de SS (ver e.g. Kaplan, 2002; Lomas et al., 1998).
- En cuarto lugar, los FFP investigadores de SS interactúan con “textos” de diversa naturaleza según distintas modalidades. Por ejemplo, los investigadores pueden comprometerse con la literatura, de modo que ésta “informe” (o formalice) su experiencia profesional. Al respecto, Gitlin et al. (2002) señalaron haberse aproximado a su SS desde el punto de vista de un “insider” –la perspectiva de los que están inmersos en la “política cotidiana de la práctica”– y tratado de reflexionar en dicho punto de vista a través de considerar cómo se relacionan los datos provistos por un punto de vista “outsider” –la investigación académica– con el fin de ayudar a dar sentido a la experiencia del caso. De modo similar, algunos pueden usar textos según medios alternativos –audio, video– o como Hamilton (2002b) emplear el arte visual para ampliar la interpretación potencial de los datos recogidos de la práctica; otros pueden insertar en sus deliberaciones las perspectivas múltiples disponibles en recolecciones de narrativas o casos (Hutchinson, 1998).

Los “textos” con los que interactúan pueden ser también contruidos por los mismos FFP, que pueden reexaminarlos en su proceso crítico o de “reflexión existencial” acerca de su práctica (Feldman, 2002). La auto-etnografía crítica de Bass (2002) o “la interpretación” de Austin et al. (1996) constituyen otros ejemplos de tal aproximación. Perselli (2002) articuló uno de los méritos de estos enfoques al describir “la lógica” de su actuación en el SS: representó a un artista disfrazado como visitante de “su propio show” y se planteaba interrogantes sobre su trabajo, señalando que esa constituía una manera de lograr la reflexión y la reflexividad en un momento que una audiencia “externa” no estaba disponible; era un dispositivo o “aparato” que la había capacitado para entrar en un diálogo consigo misma y teorizar su trabajo una vez más, en preparación para las audiencias más amplias a las que ella se iba a exponer.

Entonces, en los SS la interacción puede adquirir múltiples formas. La acumulación de múltiples perspectivas sobre los dispositivos de la propia práctica profesional ayuda a desafiar los supuestos y sesgos, a revelar las inconsistencias, a expandir las interpretaciones potenciales y a triangular los hallazgos. Esta variedad constituye otra de las características de la metodología de los SS.

Empleando una multiplicidad de métodos, principalmente cualitativos²⁵

Según lo que reconoció Zeichner en 1999 al revisar este campo de trabajo, tal como lo habían afirmado Hamilton y Pinnegar (1998) la investigación de SS es una metodología en la que el investigador y los formadores emplean cualquier método que les provea la evidencia y el contexto requeridos para comprender su práctica. Con el fin de desarrollar una comprensión de todos los aspectos del sí mismo y su desarrollo en los distintos y complejos contextos educacionales, se deben emplear múltiples medios para definir, descubrir, desarrollar y articular el conocimiento docente (Loughran y Northfield, 1998).

De acuerdo a Hutchins (2000), los que están en el campo disciplinario de la enseñanza y el aprendizaje aceptarán que un principio clave es aquél que afirma que no hay un solo mejor método o enfoque para conducir la disciplina del aprendizaje y la enseñanza; en realidad, los casos ilustran la necesidad de enfoques que sean útiles y hábiles en los variados contextos representados por dichos especialistas.

Aunque existe diversidad en los métodos empleados en los SS para estudiar los dispositivos de práctica, la mayoría de ellos son cualitativos. La primera razón de esto reposa en que el enfoque cualitativo es más consistente con su marco conceptual, que se explicita en una distinción hecha en 1983 por Smith y que resumieron Paul y Marfo (2001) afirmando que ambos enfoques tienen diferentes procedimientos y distintas implicancias epistemológicas: el enfoque cuantitativo adopta una postura sujeto-objeto, mientras el cualitativo una postura sujeto-sujeto; por otra parte, el enfoque cuantitativo separa hechos y valores, mientras que el cualitativo los considera como inseparables; y, además, el enfoque cuantitativo busca leyes, mientras el cualitativo busca comprensión.

Los investigadores de SS han empleado métodos cualitativos y a veces cuantitativos que ya existían en el dominio genérico de “la investigación educacional”, pero también han desarrollado nuevas estrategias. En la sección que sigue, LaBoskey va revisando desde otra perspectiva algunos de los métodos mencionados en una sección anterior, esto es, la Investigación-acción; la investigación narrativa; el diálogo; la modalidad artística.

LaBoskey señala que los métodos recién nombrados, así como otros métodos cualitativos de investigación, son profundizados en algunos capítulos de la segunda parte del *Internacional Handbook* (2004, caps. 23-28). En los SS, a menudo éstos se combinan en un mismo estudio con el fin de capitalizar las variadas ventajas de cada uno. Por ejemplo, Bencze y Bowen (2002) han empleado tareas asignadas a sus estudiantes de un curso, entrevistas con una pauta semiestructurada y fotografías de actividades de un Taller de aprendizaje como fuentes de datos para su estudio. Por su parte, Tidwell (2002) incluyó, como fuentes de su estudio apuntes del curso, notas de reuniones, respuestas de los estudiantes a tarjetas, diario personal, así como dibujos que ella elaboró de los eventos. En un proyecto para mejorar su comprensión y desempeño a nivel de su supervisión, Paris y Gespass (2001) constituyeron sus datos con extractos de reflexiones colaborativas escritas de sus visitas de aula, así como con sus propias reflexiones y notas de las visitas realizadas; con registros de reuniones individuales con sus estudiantes; con evaluaciones del Curso y con registros del diálogo establecido en sesiones de grupos focales.

²⁵ Se puede complementar y profundizar la opción de este tipo de enfoque metodológico por parte de los investigadores de SS en un texto reciente de Pinnegar y Hamilton (2009), que aporta al respecto luces tanto epistemológicas y teóricas, como prácticas y operativas.

Esta combinación de los métodos principales puede optimizar la comprensión del FFP sobre sus dispositivos de práctica profesional formadora y ayudarle a re-enmarcar su pensamiento y su enseñanza de modo apropiado y defendible. Pero como ella puede sólo proveerle con un conocimiento sugerente –pero situado, local y aproximativo–, su validación requiere ser conceptualizada de modo diferente al que es frecuente en los paradigmas positivistas. LaBoskey señala que la última característica del SS que va a ser discutida en esta sección tiene que ver con la redefinición de la validez como “basada en la confianza”, implicando que este campo de saber avanza mediante la construcción, el testeo, el intercambio y el re-testeo de casos ejemplares de práctica docente.

Con validación basada “en casos ejemplares de práctica de formación docente”

Pinnegar (1998) había enfatizado la autoridad de la experiencia como garante del conocimiento en la investigación de SS. Por su parte, Dalmau y Gudjónsdóttir (2002) han propuesto que el conocimiento, en el SS, sea testado en dos niveles: tanto por las rigurosas exigencias de la práctica, como por las interrogantes del campo más amplio de trabajo especializado, en un proceso dialéctico. Pero, según Loughran y Northfield (1998), en definitiva es “el lector” quien evalúa la confiabilidad y validez de un SS sobre los dispositivos de práctica profesional de formación. Por tanto, su informe incluye suficiente detalle de la complejidad y contexto de la situación, como para que al lector “le suene verdadera”, le provea y le demuestre alguna triangulación de los datos y una gama de perspectivas diferentes sobre cierta cuestión y haga explícitos sus nexos con la literatura educacional relevante y con otros informes y literatura de SS.

Con argumentos similares se han expresado otros autores. Así, por ejemplo, Eisner (1997) había afirmado que lo que sobresale en una significación profunda, una conciencia extensa y una comprensión amplia es, al final, una decisión comunitaria. La conversación y la publicitación están, en parte, orientadas a testear los ideales en esa comunidad. Todos los criterios que Shulman (1998, 1999) había propuesto para un reconocimiento académico de la enseñanza y el aprendizaje tienen que ver con la revisión pública y el testeo del trabajo propio por la comunidad “escolar” relevante.

Según LaBoskey, una articulación hecha por Elliot Mischler (1990) sobre una lógica y un enfoque para una noción re-conceptualizada de validez en la investigación “orientada-a la indagación” sería especialmente iluminadora, no sólo para apoyar la postura de los SS de la primera parte de la década inicial del siglo XXI, sino también como guía para los esfuerzos futuros; por ello, lo presenta y discute con mayor extensión.²⁶

Mishler habría basado su argumento para un cambio en el reconocimiento de que, aunque los investigadores orientados a la indagación con un enfoque cualitativo hacía tiempo que estaban conscientes de que el enfoque tradicional para testear la validez era inapropiado, se seguían aplicando métodos de validación “basados en experimentos”, lo que resultaba en que sus estudios eran juzgados como carentes de rigor científico: caracterizados como “elaborados con una falla de partida” se les ha negado sistemáticamente legitimidad y así se habría asegurado el predominio del modelo experimental. Por tanto, él exigía la necesidad de un nuevo

²⁶ En el *International Handbook* (2004), se puede consultar otra forma de abordar la problemática de la “validación” de los estudios realizados según el enfoque de SS en un texto de J. Whitehead: “What counts as evidence in Self-Studies of teacher education practices”, pp. 871-903.

enfoque de validación, uno que se acomodara a las cualidades distintivas de esta metodología investigativa y ha seguido procurando conseguir los objetivos buscados. Para describir su propuesta alternativa, este autor lo expresa del siguiente modo:

Propongo definir la validación como el/los proceso(s) por el/los que (los investigadores) afirmamos y evaluamos “la merecida confianza sobre la verdad” (“trustworthiness”) de las observaciones, interpretaciones y generalizaciones informadas. El criterio esencial para tal afirmación es el grado en que podemos depender o contar con los conceptos, métodos e inferencias de un estudio, o tradición de indagación, como base para nuestra investigación teórica y empírica... Al adoptar un criterio funcional –si acaso los hallazgos cuentan con respaldo para un nuevo trabajo– más que reglas abstractas, la validación es entendida como inmersa en el flujo general de investigación científica, en vez de ser tratada como un tipo separado y diferente de evaluación (en LaBoskey, p. 852).

Para LaBoskey, tal perspectiva sería particularmente consistente con el SS, en la medida que busca –como lo hace el conocimiento narrativo– “merecida confianza sobre la verdad” o “verosimilitud” más que “verdad”; él evita la objetividad y mueve la validación “al interior de un mundo construido en y mediante nuestro discurso y acción”.

Al formular tal noción de validez, Mishler procuraba evitar hacer listas de reglas y criterios y, en su lugar, basándose en el trabajo de Kuhn (1970), empleaba la noción de “[caso] ejemplar” para enfrentar el problema relativo a cómo las demandas de credibilidad se pueden hacer y evaluar. Por tal noción, él comprendía documentaciones de “práctica normal” en una comunidad –por ejemplo, de los investigadores de SS– que, como un conjunto, constituyen los conceptos y métodos ordinarios, indiscutidos y confiables para resolver conflictos y problemas en un área particular de trabajo. En esa perspectiva, la validación se cumple cuando los resultados de un estudio llegan a ser suficientemente verosímiles como para que éstos puedan contar con su trabajo.

Mishler planteaba, además, que un lector de un SS buscaría responder a las siguientes preguntas: *“¿Qué garantiza mis demandas?, ¿podrán otros investigadores hacer un juicio razonable sobre su adecuación?, ¿serán capaces de determinar cómo mis hallazgos e interpretaciones fueron “producidas” y, con tal base, decidir si éstos son suficientemente verosímiles como para contar con su trabajo?* Eso exigiría que se tenga que “hacer visibles” los datos, los métodos para transformar los datos en hallazgos y los nexos entre datos, hallazgos e interpretaciones; tales elementos estarían también configurados en un estudio previamente identificado de Loughran y Northfield.

No obstante, por mucho que se trate de proveer explícitamente lo señalado en un informe, según el mismo Mishler la evaluación de la validez de un único estudio se debe mantener como provisoria: la verosimilitud de un enfoque o de un hallazgo requiere ser testeada repetidamente en un campo o área y puede ir ganando fuerza con el tiempo. El “mandato” para una comunidad académica que acepta la noción de validez como “verosimilitud” consiste en desarrollar un conjunto o colección de casos ejemplares relevante, una gama de enfoques alternativos. Una respuesta a ese mandato requiere atender a los modos según los que se representa la investigación sobre los propios dispositivos de práctica profesional a la comunidad, de tal modo que ello sea apropiadamente verosímil y, de esa manera, avance la comprensión y la práctica de la formación docente.

REFERENCIAS

Berry, A. (2004). Self-study in teaching about teaching. In J.J. Loughran et al. (2004: 1295-1332): *International Handbook of Self-study of teaching and teacher education practices*.

Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching. Understanding practice as a Teacher Educator*. Springer Series, Dordrecht, The Netherlands.

Cochran-Smith, M. y S.L. Lytle (2009). *Inquiry as stance: Practitioner Research for the next generation*. New York: Teachers College Press.

Cornejo, J. y R. Fuentealba (editores) (2008). *Prácticas reflexivas para la Formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago, Chile.

Desjardins, J. et al. (2006). *Développer des compétences en enseignement: Quelle place pour la réflexion professionnelle*. Editions de l'ACFAS, Montreal (Québec).

Hoban, G. (2007): *Creating a self-study group*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago.

LaBoskey, V.K. (2004a). The methodology of Self-study and its theoretical underpinnings. In J.J. Loughran et al. (2004, pp. 817-869), *International Handbook of Self-study of teaching and teacher education practices*.

LaBoskey, V.K. (2004b). Afterword. Moving the methodology of Self-study research and practices forward: challenges and opportunities. In: J.J. Loughran et al. (2004, pp. 1169-1184), *International Handbook of Self-study of teaching and teacher education practices*.

Loughran, J.J. et al. (2004). *International Handbook of Self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht/London/Boston: Kluwer Academic Publishers.

Loughran, J.J. (2004). A history and context of Self-study of teaching and teacher education practices. In: J.J. Loughran et al. (2004, pp. 7-39), *International Handbook of Self-study of teaching and teacher education practices*.

Loughran, J. & T. Russell (2002): *Improving teacher education practices through Self-study*. London/New York: Routledge / Falmer.

Lunenberg, M. et al. (2009, in press, xxxx, 1-10). *Critical issues in supporting self-study*. Teaching and Teacher Education.

Pinnegar, S. & M.L. Hamilton (2009). *Self-study of practice as a genre of Qualitative research*. Springer Series, Dordrecht, The Netherlands.

Putnam, R.T. y H. Borko (2000, pp. 219-309). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B.J. Biddle et al., La enseñanza de los profesores I: La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós.

Tidwell, D.L. et al. (2009). Research methods for the Self-study of practice. Springer Series, Dordrecht: The Netherlands.

Comenzando a entender la enseñanza como una disciplina¹

John Loughran² y Tom Russell³

Exploramos la posibilidad de entender la enseñanza como una disciplina en derecho propio, más que como un dominio auxiliar a las muchas disciplinas académicas. Así como la enseñanza se ve fácil y es generalmente considerada como fácil, la imagen de la enseñanza como transmisión y la perspectiva de la racionalidad técnica enmascaran las muchas formas en las que la enseñanza exigente y atractiva representa una visión altamente disciplinada. Cuando esto se amplía a la formación docente, la perspectiva de la enseñanza como disciplina arroja una poderosa luz sobre las frustraciones de larga data relatadas por aquellos que están aprendiendo a enseñar. Abogamos por la conclusión de que la enseñanza es una disciplina y que la formación docente es el hogar de esa disciplina, con el self-study como una de las metodologías centrales para hacer explícito el conocimiento inherente en la enseñanza vista como una disciplina.

En muchos contextos, el término pedagogía se usa como sinónimo de enseñanza. Desgraciadamente, este uso disminuye nuestro sentido de las complejidades y dificultades de la enseñanza y el aprendizaje, la naturaleza de las relaciones en las que se dificultan y la manera en la que las situaciones pedagógicas pueden entenderse. Si la pedagogía se entiende en términos de sus raíces europeas, entonces una perspectiva diferente se abre:

La enseñanza y el aprendizaje se ven como que se han unido de forma poderosa e importante de manera tal que las intenciones implícitas en el uso del término es que la enseñanza deliberadamente influye en el aprendizaje y viceversa. Por lo tanto, la pedagogía no es simplemente la acción de enseñar (lo que en sí mismo puede fácilmente malinterpretarse como la transmisión de la información); es más, tiene que ver con la relación entre la enseñanza y aprendizaje y cómo juntas conducen el crecimiento en el conocimiento y la comprensión a través de la práctica significativa (Loughran, 2006, p. 2).

Esta visión restringida de la enseñanza se hace aún más difícil por la visión estereotipada de ésta como entrega de información. Freire (1972) describió tal enseñanza como la aplicación de un “modelo bancario” (información almacenada para sacarla después) y Barnes (1976) la caracterizó como transmisión (transmitir la información a otros). Inherente a esta visión de la enseñanza es el sentido de que ésta sólo se trata de entregar información. Como era de prever, si el punto de vista predominante de la enseñanza es el de transmitir, entonces se deduce que las opiniones respecto de la buena enseñanza se refieren fundamentalmente a comunicar; complementando por supuesto con humor, introduciendo elementos de diversión o quizás di-

1 Publicado online el 26 de octubre de 2007 en la revista *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*. “Beginning to Understand Teaching as a Discipline”, Volume 3, Issue 2, November 2007, pp. 217-227.

2 Faculty of Education, Monash University, Australia.

3 Faculty of Education, Queen’s University, Canadá.

simulando la transmisión en actividades. En esencia, en esta visión, ser un actor capaz e idóneo se convierte en un sustituto para ser profesor. El docente como el buen actor fomenta el acto de oír, absorber y retener más información el tiempo suficiente como para pasar una prueba.

Tal vez esta visión estereotipada de los profesores y de la enseñanza ayuda a explicar por qué la calidad del trabajo para la docencia, en nuestros colegios y en las universidades, a menudo es criticada, desde dentro y desde fuera, porque estos patrones básicos de interacción persisten como cultura de escolarización (Sarason, 1996). Quizás sea porque hay una impresión particular de la enseñanza que es más dominante que otras formas más complejas de comprender la situación. Eso es lo que parece. Tal vez enseñar parece fácil, y enseñar bien parece aún más fácil.

La enseñanza parece fácil

En la mayoría de los países occidentales, prácticamente todos los niños van al colegio. Como Northfield lo describió en un informe de su retorno a la enseñanza secundaria (Loughran y Northfield, 1996), la cotidianidad del colegio alienta a una visión del aprendizaje del estudiante en el cual el “trabajo” del estudiante es estar haciendo “trabajo muy afanado”, no estando genuinamente comprometido como un aprendiz activo. Como consecuencia, el ver la enseñanza en términos de transmitir y el aprendizaje como oír se convierte en la visión por defecto de la rutina escolar. Lo que Lortie (1975) describió hace bastante tiempo como el aprendizaje de la observación puede dar lugar a una imagen perdurable de lo que la enseñanza debe parecer. Una vez desarrollada por medio de la observación, esta imagen se hace muy difícil de cambiar. En vista de ello, enseñar tiende a parecer fácil. Lo que el profesor hábil hace para motivar al aprendizaje de calidad no se reconoce o entiende porque, como lo dijo Northfield, no es un aspecto fundamental del guion.

Desafiar las ideas familiares de lo que hacen los profesores hábiles para motivar el aprendizaje de calidad es tanto más difícil porque los estudiantes no tienen acceso al razonamiento pedagógico de un profesor, es decir, respecto a lo que hacen los profesores, cómo lo hacen y por qué. Los estudiantes y otros observadores no capacitados no ven lo que hay detrás de la planificación de una clase productiva, cómo se puede utilizar una “necesidad de saber” para que los estudiantes se involucren en aprender un nuevo tema, o cómo el compromiso intelectual puede desarrollarse cuidadosamente en el aprendizaje. Lo que los estudiantes sí ven, sin mucho esfuerzo, son los aspectos superficiales de la entrega de información. Ellos lo perciben sin notar lo que hay debajo de la superficie del pensamiento complejo y la riqueza de la experiencia, tan fundamental al modelar experiencias de aprendizaje pedagógicamente significativas.

Enseñar no es fácil

En agudo contraste con las visiones cotidianas de la enseñanza, la práctica hábil, sofisticada, a menudo se confunde con una buena actuación, una actividad entretenida o una experiencia agradable. Desafortunadamente, para el observador no entrenado, mucho de lo que ocurre –y cómo ocurre– en una sala puede parecer arbitrario, queda al capricho personal o profesional del profesor y ciertamente que no requiere un análisis cuidadoso. Así como enseñar no es fácil, muchas personas –incluyendo algunos profesores– inadvertidamente o sin intención asumen

que ello es fácil, pues el acto mismo de la enseñanza todavía se percibe erróneamente como la simple entrega de información.

Es fundamental poner mucha atención a lo que realmente significa la pedagogía para desentrañar la relación existente entre enseñar y aprender, y avanzar hacia un concepto que esté mucho más allá de aquella noción estereotipada que reduce el enseñar al acto de transmitir. Si el observador de una experiencia pedagógica sin darse cuenta pasa por alto, o no está sensibilizado, de la hábil creación de situaciones que mejoran cosas como, por ejemplo, la vinculación, el procesamiento, la síntesis y la metacognición, entonces la entrega fluida –que es aparente en la superficie– inevitablemente atraerá la mayor parte de la atención del observador. Desafortunadamente, al hacer esto, el trabajo duro, que es esencial para construir aprendizaje a partir de una base firme, está oculto y se pasan por alto las habilidades reales, el pensamiento profundo, el análisis cuidadoso y la experiencia pedagógica que forman la práctica de calidad. Aunque la enseñanza de calidad pudiera estar involuntariamente hecha para parecer fácil, la realidad es algo muy diferente. Si no se entienden las claves sofisticadas, cuidadosas de la enseñanza, entonces es muy probable que ésta se perciba como la entrega de información más que como una disciplina. Si no se entiende la docencia en términos de disciplina, será muy difícil desafiar el statu quo y la interpretación de la enseñanza como transmisión inevitablemente persistirá en la práctica.

Ver la enseñanza como una disciplina

Pagamos un alto precio por percibir la enseñanza como algo caprichoso, basado en las preferencias de un profesor para presentar el currículo, más que en términos de algo disciplinado, como disciplina en derecho propio. (Por extensión, si vemos la enseñanza como una disciplina, también necesitamos explorar las implicancias para la formación docente, aspecto que se verá más adelante en este trabajo). Tradicionalmente, se considera que una disciplina es un campo en el que un estudiante puede estudiar una rama del aprendizaje o un dominio definido del conocimiento. Típicamente, una disciplina tiene que ver con un cuerpo particular de conocimiento que directamente informa el trabajo de ese campo, de manera práctica y teórica, para mejorar el aprendizaje y desarrollar y perfeccionar el conocimiento del campo. Mason (1998), captó aspectos de la enseñanza como una disciplina a través de su descripción de la conciencia. Al hacer esto, se dio cuenta que “las nociones clave que subyacen la enseñanza real son la estructura de atención y la naturaleza de la conciencia” (p. 243). En esta visión –a lo que el profesor le pone atención y de lo que él está consciente en el acto de enseñar– resalta la esencia de la enseñanza como disciplina. El conocimiento experiencial de la práctica, tan importante para la expertise, es desarrollado por el individuo y mejorado en el tiempo a través del estudio de la práctica personal, al estar éste atento y consciente, aprendiendo de y a través de la experiencia, no simplemente adhiriendo a guiones y rutinas.

Los académicos tradicionalmente usan la palabra disciplina para referirse a un cuerpo particular de conocimiento, completo, con su propia historia y formas de ver los eventos que buscan interpretar. Las disciplinas residen en las universidades, donde estudiar pedagogía y saber cómo enseñar bien parece no ser visto como actividades disciplinadas que requieren desarrollo de competencias particulares, conocimiento y habilidad. Más bien, la enseñanza tiende a ser percibida desde la perspectiva de la racionalidad técnica, enmascarando así el potencial

de concebir a la docencia como una disciplina. A pesar de la discusión iniciada décadas atrás por pensadores críticos e independientes, la docencia universitaria aún incorpora nociones de transmisión para que el máximo conocimiento se pueda transmitir en el mínimo tiempo al mayor número de público. Este punto de vista generalizado se ve reforzado por el formato de la clase tradicional y así tiende a determinar cómo se construye, se interpreta y se vive la enseñanza. Lo que describe Mason (1998) como enseñanza real, se hace evidente cuando un profesor que enseña, en formato ponencia, ofrece a los estudiantes mucho más que la entrega superficial de información.

La idea de la enseñanza como disciplina puede no haberse considerado porque la enseñanza se ve sólo como una actividad fácil o una performance. Enseñar casi siempre se interpreta como un verbo; los profesores “enseñan” y por lo tanto no se puede aprehender fácilmente una apreciación de la interacción entre la teoría y la práctica si uno no es sensible a la enseñanza como disciplina. Las interacciones entre la teoría y la práctica importan porque el cómo enseñan los profesores y cómo piensan y construyen su conocimiento de la práctica influye en las habilidades y conocimiento que simultáneamente desarrollan como profesores. Esta idea la expone bien Olson (1974, pp. 12-13):

El conocimiento y la habilidad relacionada con la experiencia [difieren] de maneras características en el sentido que las habilidades están unidas a tipos particulares de actividad mientras que el conocimiento no... Cualquier experiencia involucra tanto el conocimiento como la habilidad. Pero mientras formas de experiencia bastante diferentes pueden generar el mismo conocimiento, cada forma diferente de experiencia genera o requiere habilidades mentales bastante diferentes.

Al enseñar, el profesor reflexivo siempre está preocupado de crear experiencias apropiadas que comprometan a los estudiantes a aprender y desafiar los puntos de vista existentes. Siguiendo el punto de vista de Olson, el hacer esto requiere habilidades y capacidades que comprometen la comprensión profunda de la forma en que las experiencias particulares pueden generar compromiso en el aprendizaje, de las maneras en que mejorará la comprensión de los estudiantes de los conocimientos más allá de simplemente formas proposicionales. La simple y fácil transmisión de conocimientos se centra solamente en las formas proposicionales; el desafiante y complejo desarrollo de las habilidades mentales, como la metacognición, va mucho más allá de las formas proposicionales, y es aquí donde la enseñanza no es nada fácil.

Desarrollar conocimiento, habilidades y capacidades y crear experiencias poderosas de aprendizaje requiere altos niveles de competencia y disciplina: competencia en saber qué y cómo de manera que se combinen para informar intenciones y acciones en el ámbito de la práctica, y disciplina en tener control personal sobre las conductas de enseñanza de uno. Tal comprensión de la enseñanza es considerablemente diferente de una visión de la docencia como la entrega de información. Tal comprensión sólo puede estar basada en la conciencia de que la enseñanza está construida sobre una base desde donde los estudios disciplinados de la práctica llevan al conocimiento sobre el campo. Ese conocimiento importa porque es la base sobre la que se desarrollan posteriormente los hábiles practicantes, prueban y perfeccionan su conocimiento para dar forma a experiencias pedagógicas de calidad para sus estudiantes. El monitoreo de tal desarrollo, pruebas y perfeccionamiento de la práctica en acción es fundamental para el crecimiento del conocimiento de la docencia y captura la esencia de lo que significa conducir estudios disciplinados de práctica.

Esto es quizás más evidente en la forma en que el conocimiento de la práctica tiende a ser transmitido a los neófitos, pero también es evidente dentro y a través de la profesión de manera más general, que al hacerlo así se convierte en una prueba importante del carácter fuerte del campo. Si el conocimiento de la práctica es en sí mismo algo que es meramente transmitido, entonces, la docencia como una disciplina es abierta y fundamentalmente socavada. Enseñar aparecerá simplemente como gobernado por reglas y basado en proposiciones, sin ninguna indicación de aquellos aspectos fundamentales: ver la docencia como un campo importante de pensamiento y análisis riguroso. Si la enseñanza de la docencia requiere habilidades, conocimientos y capacidades de especialista, entonces la prioridad de la docencia como campo de estudio –como disciplina– comienza a ser evidente.

Esta perspectiva disciplinaria de la enseñanza nos alerta sobre la necesidad de que los formadores de formadores (como personajes centrales en ayudar a los estudiantes de pedagogía a desarrollar conocimiento de la práctica, estableciendo así las bases para el crecimiento profesional, el aprendizaje y la comprensión de la enseñanza) demuestren explícitamente el valor de su campo y la forma en que se desarrolla, se perfecciona y se usa el conocimiento profesional de la enseñanza para mejorar la docencia en el crisol de la práctica. La formación docente debe ser el lugar privilegiado para la disciplina de la enseñanza.

La capacitación docente no es formación docente

Muchas formas de capacitación se basan en un grupo de procedimientos que cuando se aplican de manera totalmente acordes con los protocolos asignados, de modo sistemático, producen los resultados previstos o deseados. Sin embargo, si la preparación de los profesores realmente sólo tiene que ver con la capacitación, entonces es lógico pensar que los resultados esperados –desarrollo de habilidades previstas– se lograrían con más frecuencia. La capacitación busca desarrollar los mejores, los más correctos protocolos para el desarrollo de habilidades de los participantes. Los buenos programas de capacitación desarrollan la receta que funciona para las habilidades que se necesitan. Así, el lenguaje mismo de la capacitación de los profesores rechaza de manera implícita los puntos de vista de la docencia como una disciplina, pues, en las acciones de un pedagogo experto, el conocimiento de la práctica continuamente se ajusta, se adapta y se crea de manera informada en respuesta al contexto de la enseñanza y el aprendizaje dado; no se trata de adherirse a un protocolo previsto. Lo que funciona en una situación puede no funcionar en otra; lo que tiene éxito con un grupo de aprendices puede estar lejos de ser exitoso con otro. La misma actividad con el mismo grupo de alumnos puede tener resultados totalmente diferentes en momentos diferentes. Nunca hay una receta simple de docencia que funcione siempre. La formación docente debe hacer mucho más que capacitar neófitos si quiere evitar enseñar mal.

Al igual que la docencia, la formación docente es un trabajo difícil. Es así porque la disciplina de la enseñanza no se puede simplemente entregar o transmitir y los estudiantes de pedagogía no se pueden simplemente capacitar. De hecho, el lenguaje mismo de los estudiantes de pedagogía (Bullough y Gitlin, 2001) connota una distinción importante que también es inherente en la noción de la enseñanza como disciplina. El término profesor aprendiz lleva consigo diferentes expectativas de la naturaleza misma del aprendizaje sobre la enseñanza que el de ser un estudiante de pedagogía. Como nos recuerda Darling-Hammond (2006), los problemas

fundamentales radican en ser un estudiante de pedagogía, porque aprender a enseñar refleja muchos de los problemas de esta disciplina que, si no se atienden, sostienen puntos de vista superficiales de la docencia como transmisión y refuerzan las ideas de la formación del profesor como capacitación. Ella los describió así:

1. El problema del Aprendizaje de Observación: “Aprender a enseñar requiere que los nuevos profesores entiendan la docencia de manera bastante diferente de su propia experiencia como alumnos”.
2. El problema de la Actuación: “Aprender a enseñar requiere que los nuevos profesores no sólo aprendan a ‘pensar como un profesor’ sino que además ‘actúen como profesores”.
3. El problema de la Complejidad: “Aprender a enseñar requiere que los nuevos profesores entiendan y respondan a la naturaleza densa y multifacética de la sala de clases” (Darling-Hammond, 2006, p. 35).

Como lo observó Lortie (1975), los estudiantes no están “al tanto de las intenciones privadas y reflexiones personales del profesor sobre lo que sucede en el aula. Los estudiantes rara vez participan en la selección de objetivos, haciendo preparaciones o análisis posteriores. Así ellos no tienen la presión de poner las acciones del profesor en un marco orientado pedagógicamente” (p. 62). Para desarrollar una visión disciplinada de la docencia, los formadores de formadores deben ayudar a los estudiantes de pedagogía a confrontar lo que aprendieron inadvertidamente de sus propias experiencias escolares para entender cuán diferente se ve la docencia cuando es vista como una disciplina.

Si los estudiantes de pedagogía van a ir más allá de la enseñanza como transmisión, entonces es esencial que los programas de formación docente deliberadamente generen oportunidades genuinas para que ellos aborden apropiadamente el problema de la actuación. Hacer esto implica la comprensión de que la docencia no se limita a memorizar y almacenar protocolos y procedimientos. Cuando se ve la docencia como una disciplina, entonces, el solo hecho de enseñar se ve como una fuente de desarrollo de nuevos conocimientos de docencia. Pensar y actuar como profesor requiere que los estudiantes de pedagogía traten de identificar y dar sentido a la complejidad inherente a cualquier aula. Tal vez más que cualquier cosa, el identificar las complejidades requiere de las habilidades de escuchar a los alumnos, leer la conducta de cada uno con el fin de obtener claves para las necesidades únicas de aprendizaje y respuestas, de modo que se puedan crear las acciones innovadoras de enseñanza para hacer frente a esas necesidades únicas. Para que los estudiantes de pedagogía comiencen a pensar y actuar de esa manera se necesita mucho más la preparación del profesor que la capacitación; se necesitan experiencias educativas deliberadamente integradas en situaciones pedagógicas con sentido.

La enseñanza puede ser moldeada deliberada y cuidadosamente, y esto es lo que muchos de nuestros mejores profesores hacen (Brian, 2004). De la misma manera, los estudiantes también deben ver que los formadores de formadores hacen lo mismo. El contenido del tema de la formación del profesor es la enseñanza, y los formadores de formadores deben cuidadosa y deliberadamente elaborar su enseñanza sobre la docencia de modo que sean explícitas para ellos mismos y para sus estudiantes de pedagogía. Para entender la docencia como una disciplina, aquellos

que están involucrados en la empresa necesitan ser altamente disciplinados en la manera en que piensan acerca de la enseñanza y aprendizaje y sobre la cercana dependencia de ésta sobre aquél. Para quienes están involucrados en la formación docente, el requisito es más apremiante:

La formación docente convencional refleja una visión de aprender a enseñar como un proceso de dos pasos: adquisición del conocimiento y la aplicación o transferencia. Las teorías Lay asumen que el aprender a enseñar ocurre a través de ensayo y error en el tiempo. Ninguno de los puntos de vista incorpora la postura dominante de que el aprendizaje ocurre a través de la interacción entre el aprendiz y la oportunidad de aprender. Si queremos entender cómo y porqué los profesores aprenden lo que hacen a partir de una oportunidad de aprendizaje dada, debemos investigar tanto en lo que fue la experiencia y qué sentido le dieron los profesores (Feiman-Nemser y Remillard, 1996, pp. 79-80).

Los formadores de formadores, en su condición de profesores, están excepcionalmente bien ubicados para investigar tanto lo que es una experiencia de enseñanza como de aprendizaje y qué sentido le dan los formadores, ya sea en su propia práctica como en la práctica de sus estudiantes de pedagogía. Para hacer esto, los formadores de formadores necesitan ver que la investigación sobre la enseñanza es fundamental para el desarrollo de su conocimiento de la práctica y que al ser participantes primordiales de tal práctica no la excluye del escrutinio, investigación y producción de conocimiento. Esta investigación disciplinada está en el corazón de las cosas que debe asumir el investigador practicante (Zeichner y Noffke, 2001) e investigador formador (Cochran-Smith y Lytle, 1990, 1999; Lytle y Cochran-Smith, 1990, 1991) pero se vuelve aún más profético en un contexto de formación docente a través del self-study de la enseñanza y prácticas de formación docente (Berry, 2007; Cochran-Smith y Lytle, 2004; Hamilton, 2004; Hamilton et al., 1998; Loughran, 2004; Russell, 2004; Samaras, 2006). En la disciplina de la docencia, la práctica de la investigación –y particularmente investigar la propia práctica– es una manera poderosa de avanzar en el campo. Aprender de estas formas de investigación puede satisfacer las expectativas personales propias de la aplicación de la investigación del aprendizaje a la práctica, mientras que al mismo tiempo se construyen oportunidades de crear formas de conocimiento que se puedan aplicar de manera más general a través de la profesión.

Uno de los desafíos del estudio basado en investigación como la investigación del practicante, investigación del profesor y self-study de las prácticas de formación docente, tiene que ver con el hecho de que, incluso para aquellos involucrados y comprometidos con la valorización de la docencia, pueden surgir dudas sobre el rigor o solidez de tal investigación a pesar de la aparente falta de aplicabilidad de los resultados de otras formas más tradicionales de investigación de la propia práctica. Esto puede estar exacerbado en las instituciones de formación docente donde los formadores de formadores a menudo se remontan a su campo afín inicial (ciencia, psicología, historia, etc.) para describir su expertise disciplinaria dentro de la academia; ello a pesar de que acaso nunca hayan trabajado en ese campo en particular. Así, su acercamiento por defecto a la investigación es respecto a su propio campo en lugar de uno más en sintonía con el de la práctica de la docencia. Si la docencia es una disciplina, se deduce que los formadores de formadores debieran ser estudiosos de esta disciplina y, por lo tanto, debieran ser investigadores capaces de practicar diversas maneras que respondan a las necesidades, inquietudes y demandas de la misma. Más que simplemente estar ubicados en colegios o facultades de educación, los estudiosos de la formación docente deberían verse a sí mismos como situados

en un departamento disciplinario que se enfoca en el desarrollo del conocimiento y la práctica de la enseñanza: el departamento de formación docente.

Investigando la práctica en la enseñanza y en la formación docente

La necesidad de ver la enseñanza como una disciplina se destaca mucho más cuando se considera a la luz de la enseñanza sobre la enseñanza, es decir, prácticas de formación docente. La formación docente, como la enseñanza misma, se critica sin cesar como algo que se lucha por cambiar; sin embargo, los desafíos intelectuales que se ofrecen al centrarse cuidadosamente en aspectos específicos del trabajo propio de uno como profesor, en una sala de clases de formación de profesores, ofrecen abundante satisfacción profesional y obvio cambio individual. En la medida que investigan en la práctica personal, los formadores de formadores gradualmente comprenden desde sus propias experiencias el poder y la importancia de la expertise al convertirse en profesor (ver, p.g., Allender, 2001; Aubusson y Schuck, 2006; Austin y Senese, 2004; Berry, 2004, 2007; Brandenburg, 2004; Clarke, 1997; Clarke y Erickson, 2004; Dinkelman, Margolis y Sikkenga, 2006; Korthagen, Loughran y Russell, 2006; Kosnick, Beck, Freese y Samaras, 2006; Russell y Loughran, 2007). Barnes realizó una importante observación sobre cómo los profesores que comienzan necesitan aprender, y creemos que eso mismo es importantísimo en el aprendizaje de los formadores de formadores sobre la enseñanza de la enseñanza:

Para los profesores que recién comienzan, aprender de los libros es casi siempre inútil. No tiene sentido ofrecerles los pensamientos de un profesor experimentado, ya que estos serán simplemente reinterpretados a la luz de sus preconcepciones. La reformulación de los futuros profesores a sí mismos es fundamental” (Barnes, 1998, p. xiii).

El poderoso impacto del aprendizaje de la observación se extiende más allá de los estudiantes de pedagogía, ya que es también evidente en las acciones de los formadores de formadores. Aprender a crear experiencias que comprometan, en las salas de clases de la formación docente, demanda el reconocimiento del valor de hacer explícitas las preconcepciones de aquellos que aprenden a enseñar y hacer explícitas las propias intenciones de uno de enseñar y comprender la docencia. El desarrollar prácticas que den lugar a experiencias más ricas, más atractivas para aquellos que enseñan pedagogía y también para quienes aprenden de pedagogía está incrustado en la enseñanza como disciplina. Una cosa es conocer bien temas tales como tiempos de pausa, preguntas de orden superior, metacognición, aprendizaje constructivista y diversos procedimientos y estrategias de enseñanza, y otra es ser capaz de enseñar de esos temas de manera que demuestren su valor en la práctica. Es en ese aspecto –moverse desde el conocimiento proposicional al conocimiento de la práctica, o como describió Korthagen (Korthagen, 2001; Korthagen y Kessels, 1999) desde la episteme a la phronesis– que reducir la brecha entre teoría y práctica se torna posible, y se configura la enseñanza como una disciplina y los formadores de formadores como eruditos de tal disciplina.

Una forma poderosa de aprender cómo estrechar la brecha entre la teoría y la práctica y por lo tanto traer la disciplina de la enseñanza a la vida, es a través de la investigación de la propia práctica. En la formación docente, el self-study es un vehículo importante para construir de forma explícita la comprensión de la enseñanza como una disciplina. Una característica central del self-study, particularmente cuando está apoyado por un amigo crítico (ver p.g., Crowe y

Berry, 2007; Korthagen y Verkuyl, 2007; Schuck y Segal, 2002), es que involucra el aprendizaje de la experiencia para permitir tanto a los formadores como a los estudiantes de pedagogía tener las experiencias que necesitan para reformular las preconcepciones que se centran alrededor de la idea simple y errónea de que la enseñanza es la transmisión de información. Nosotros planteamos que esto ofrece un punto de partida para tomar seriamente la idea de que la enseñanza es una disciplina y que la formación docente es el hogar de tal disciplina.

REFERENCIAS

- Allender, J.S. (2001). *Teacher self: The practice of humanistic education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Aubusson, P. & Schuck, S. (Eds.) (2006). *Teacher education: The mirror maze*. Dordrecht: Springer.
- Austin, T. & Senese, J. (2004). Self-study in school teaching: Teachers' perspectives. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 1231-1258). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Berry, A. (2004). Confidence and uncertainty in teaching about teaching. *Australian Journal of Education*, 48, pp. 149-165.
- Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching: Understanding practice as a teacher educator*. Dordrecht: Springer.
- Brandenburg, R. (2004). Roundtable reflections: (Re)defining the role of the teacher educator and the preservice teacher as 'co-learners'. *Australian Journal of Education*, 48, pp. 166-181.
- Bullough, R.V., Jr. & Gitlin, A. (2001). *Becoming a student of teaching: Linking knowledge production and practice*, (2nd ed.) London: Routledge Falmer.
- Clarke, A. (1997). Advisor as coach. In J. Loughran, T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 164-180). London: Falmer Press.
- Clarke, A. & Erickson, G. (2004). Self-study: The fifth commonplace. *Australian Journal of Education*, 48, pp. 199-211.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), pp. 2-11.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning communities. In A. Iran-Nejad, P.D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24 (pp. 249-305). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2004). Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 601-649). Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Crowe, A. & Berry, A. (2007). Teaching prospective teachers about learning to think like a teacher: Articulating our principles of practice. In T. Russell, J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education: Values, relationships and practices* (pp. 31-44). London: Routledge.

Darling-Hammond, L. (Ed.) (2006). *Powerful teacher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
Dinkelman, T., Margolis, J. & Sikkenga, K. (2006). From teacher to teacher educator: Experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education*, 2, 5-23.

Feiman-Nemser, S. & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In F. B. Murray (Ed.), *Teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 63-91). San Francisco: Jossey-Bass.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.

Hamilton, M.L. (2004). Professional knowledge, teacher education and self-study. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 375-419). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hamilton, M.L., Pinnegar, S., Russell, T., Loughran, J. & LaBoskey, V. (Eds.) (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer Press.

Korthagen, F.A.J. (2001). The realistic approach: Its tenets, philosophical background, and future. In F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Langerwarf, T. Wubbels (Eds.), *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 254-274). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F.A.J., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), pp. 4-17.

Korthagen, F.A.J. & Verkuyl, H. (2007). Do you encounter your students or yourself?: The search for inspiration as an essential component of teacher education. In T. Russell, J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education: Values, relationships and practices* (pp. 106-123). London: Routledge.

Korthagen, F.A.J., Loughran, J.J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 1020-1041.

Kosnick, C., Beck, C., Freese, A. & Samaras, A. (Eds.) (2006). *Making a difference in teacher education through self-study: Studies of personal, professional, and program renewal*. Dordrecht: Springer.

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.

Loughran, J.J. (2004). Learning through self-study. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 151-192). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Loughran, J.J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.

Loughran, J.J. & Northfield, J.R. (1996). *Opening the classroom door: Teacher, researcher, learner*. London: Falmer Press.

Lytle, S. & Cochran-Smith, M. (1990). Learning from teacher research: A working typology. *Teachers College Record*, 92, pp. 83-103.

Lytle, S. & Cochran-Smith, M. (1991). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 62, pp. 447-474.

Mason, J. (1998). Enabling teachers to be real teachers: Necessary levels of awareness and structure of attention. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1, pp. 243-267.

Olson, D.R. (1974). Mass media versus schoolmen: The role of the means of instruction in the attainment of educational goals. *Interchange*, 5(2), pp. 11-17.

Russell, T. (2004). Tracing the development of self-study in teacher education research and practice. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 1191-1210). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Russell, T. & Loughran J. (2007). *Enacting a pedagogy of teacher education: Values, relationships and practices*. London: Routledge Falmer.

Samaras, A. (2006). *Self-study of teaching practices*. New York: Peter Lang.

Sarason, S. B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.

Schuck, S. & Segal, G. (2002). Learning about our teaching from our graduates, learning about our learning with critical friends. In J. Loughran, T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 88-101). London: RoutledgeFalmer.

Zeichner, K.M. & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (4th ed.) (pp. 298-330). Washington, DC: American Educational Research Association.

Tensiones en la reconceptualización del conocimiento del formador de formadores: explorando la tensión entre valorar y reconstruir la experiencia¹

Amanda Berry²

Esta investigación habla de mis esfuerzos como formador de formadores para mejorar nuestra comprensión del proceso de aprender a enseñar. Ilustra cómo la naturaleza del conocimiento desarrollado por los formadores de formadores acerca de su práctica está a menudo inserta dentro de situaciones de complejidad y ambigüedad. Se explora este conocimiento como una fuente de tensiones que los formadores de profesores pueden aprender a reconocer y manejar dentro de su trabajo. Al examinar una de estas tensiones en mi práctica, aquella de valorar y reconstruir la experiencia, considero cómo el conceptualizar el conocimiento como tensiones puede mejorar la comprensión de la práctica de los formadores de formadores y contribuir a la base del conocimiento profesional de la formación del profesor.

La preparación de los formadores de profesores y el desarrollo de su conocimiento acerca de la enseñanza de la pedagogía es un área de investigación que ha recibido previamente escasa atención (Grossman, 2005). El conocimiento de la enseñanza acerca de la enseñanza no ha sido considerado como una forma de experiencia especializada dentro de la academia al ser comparada con áreas disciplinarias conocidas tales como la ciencia, las matemáticas o la historia, y esta situación está ligada a nociones de la enseñanza en sí, como un área no estudiada (Korthagen, 2001). Aquellos que trabajan en programas de formación de profesores tienden a tener menos experiencia como investigadores y suelen tener cargas de trabajo más pesadas que limitan su capacidad para llevar la investigación a la práctica. Esta situación está comenzando a cambiar en la medida que un gran número de formadores de formadores reconocen el valor de la investigación del self-study al involucrarlos en estudios de su propia práctica (Loughran, Hamilton, LaBoskey y Russel, 2004). Se están publicando formas de comprender mejor y abordar algunos de los dilemas y problemas recurrentes encontrados en la práctica, y esto está conduciendo a cambios significativos.

En este artículo, comparto la investigación del self-study que buscaba explorar, articular y documentar mi pedagogía en desarrollo como formador de profesores de biología. Empleo la

¹ Publicado online el 26 de octubre de 2007 en la revista *Studying Teacher Education: A Journal of self-study of teacher education practices*. "Reconceptualizing Teacher Educator Knowledge as Tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience", Volume 3, Issue 2, November 2007, pp. 117-134.

² Monash University, Faculty of Education, Australia.

noción de las tensiones encontradas por los formadores de formadores en su práctica, desarrollada a través de este self-study, como un marco conceptual tanto para realizar como para comprender esta investigación. Al realizar un examen detallado de las tensiones asociadas con la valoración y la reconstrucción de la experiencia, se hacen visibles los cambios conceptuales a mi comprensión y cambios concretos en la práctica. Desde aquí, propongo posibilidades para considerar cómo se debería desarrollar, investigar y compartir con la comunidad de formadores de formadores una pedagogía de formación de formadores.

Antecedentes

Como otros, mi transición en el papel de formador de formadores ocurrió de manera abrupta y sin una preparación formal (Dinkelman, Margolis y Sikkenga, 2006). A partir de mi trabajo como una exitosa profesora de biología de un colegio de secundaria, me cambié a la formación de formadores con mucho entusiasmo para preparar nuevos profesores de biología que pudieran inspirar e involucrar a sus estudiantes en el aprendizaje significativo de la disciplina. A pesar de mi entusiasmo, yo tenía poca comprensión de lo que necesitaba saber como formador de formadores. No podía concebir nada más allá de “mostrar y contar” (Myers, 2002) lo que sabía acerca de la enseñanza y de la biología que estos nuevos profesores pudiesen aprender y reproducir en su enseñanza. Después de varios años de este enfoque pedagógico-de-presentación, empecé a reconocer que el modelo de aprendizaje que estaba usando era ineficaz. Simplemente, no fui capaz de transmitir mis ideas y experiencias a las mentes de los futuros profesores y esperar que representaran mi enfoque en su propia práctica. Empecé a reconocer no sólo que esto no era posible, sino también que no era deseable como una estrategia para la preparación de los nuevos profesores. No era consistente con la visión de aprendizaje que yo estaba presentando en la formación de formadores, aquella en la que los estudiantes de secundaria necesitaban oportunidades para construir su conocimiento de la biología a través de la participación en el proceso que tuviera significado para ellos. De ahí el impulso para mi self-study; generado a través de la disonancia creada entre lo que he buscado en mi práctica de la formación de formadores y los medios utilizados para alcanzar mi meta. Como profesora exitosa, ¿cómo podría basarme en mis experiencias para compartir, pero sin imponer ni restringir el aprendizaje de estos nuevos docentes?

Recolección de datos y enfoque de la investigación

La recopilación formal de datos para este estudio se produjo en el año académico 2001-2002 con 28 futuros profesores en mi clase de métodos de biología de la Universidad de Monash. Debido a que este estudio de mi práctica investiga mi ser docente y estudiante, inevitablemente se obtuvieron datos adicionales de experiencias anteriores al inicio formal de la investigación. Se utilizó una amplia gama de fuentes de datos como medio para que yo examinara de cerca y mejorara la reflexión crítica de mi práctica. Fui capaz de estar al mismo tiempo dentro y fuera de mí misma (Brookfield, 1995), viendo mi práctica desde una serie de perspectivas diferentes. Estas fuentes de datos incluyeron:

- Un relato autobiográfico escrito sobre la base de mis experiencias como profesora y estudiante.
- Grabación de cada clase de métodos de la biología (36 horas en dos semestres).

- Mi diario.
- Mis apuntes de la materia.
- Observación de un colega de mis clases de métodos.
- Tareas de los estudiantes.
- Entrevistas, realizadas dos veces durante el año, con ocho de los estudiantes de pregrado.
- Correspondencia por correo electrónico con un estudiante de pregrado durante el año (Berry, 2005).

Como una forma de investigación profesional, el self-study obtiene fuentes de datos que son apropiados para examinar asuntos, problemas o dilemas que son de interés para el formador de formadores en el contexto de la práctica. De este modo, el self-study sirve como una herramienta poderosa para develar las facetas importantes del conocimiento de la práctica (Loughran, 2005). Aún más, el self-study es una forma única de investigación que responde a las exigencias del contexto de la práctica. Se derivan conocimientos de la enseñanza, los cuales conducen a cambios en el foco de la investigación y, a la vez, dan lugar a otros conocimientos. Nuevas posibilidades y acciones varían constantemente a través del tiempo en respuesta al contexto que cambia (Loughran, 1999). Esto significó que los conocimientos derivados de los procesos de investigación podrían tener un impacto inmediato en mi aprendizaje y enseñanza acerca de la enseñanza de las clases de métodos de la biología, de manera continua.

El surgimiento de tensiones como un marco conceptual y herramienta analítica

Mi primera aproximación al análisis de los datos se dio en torno a la identificación de lo que he experimentado como problemático en mi práctica. A través del análisis de mi narración autobiográfica (Bullough, 1997) identifiqué y analicé incidentes críticos (Measor, 1985) y exploré los supuestos (Brookfield, 1995) que yo tenía sobre la enseñanza y el aprendizaje. El análisis de los datos desarrollados junto con una revisión de la investigación publicada por otros formadores de formadores, también me motivó para estudiar su práctica (Berry, 2004). Reconocí similitudes entre mis propias experiencias y lo que estos formadores de docentes informaron de su práctica. También vi un marco más amplio que conectaba estos elementos de la práctica de formadores de formadores. Era evidente que los formadores de formadores experimentaban regularmente tensiones particulares en la medida que intentaban manejar demandas pedagógicas y personales complejas y conflictivas dentro de su trabajo como profesores de futuros profesores. La noción de tensiones ofreció una manera útil de describir experiencias de la práctica de formadores de formadores (incluyendo la mía). Mostró bien los sentimientos de confusión interna experimentados por los formadores de formadores, al encontrarse tensionados en diferentes direcciones por demandas pedagógicas en su trabajo y las dificultades que experimentaron al aprender a reconocer y manejar estas demandas.

Las tensiones han surgido, en su mayoría, de los intentos de los formadores de formadores por hacer coincidir los objetivos de la enseñanza de los futuros profesores con las necesidades y preocupaciones expresadas por los futuros profesores respecto de su propio aprendizaje. Ellos

incluyen aquellas que los formadores de docentes han reconocido y señalado en su trabajo, así como lo que yo he planteado de mi lectura de su trabajo.

Ilustraciones de tensiones

Las tensiones se concentran en las siguientes áreas y se expresan en términos binarios con el fin de captar el sentido del propósito en conflicto y la ambigüedad dentro de cada uno (para más detalles, ver Berry, 2005). Aunque se presentan como una lista, no representan una jerarquía.

- 1 Exponer y descubrir. Esta tensión está inserta en el aprendizaje de los formadores de formadores y se refiere a cómo equilibrar su deseo de contarles a los futuros profesores sobre la enseñanza y proporcionarles oportunidades para que los futuros profesores aprendan acerca de la enseñanza por ellos mismos.
- 2 Confianza e incertidumbre. Esta es una tensión experimentada por los formadores de formadores a medida que se alejan de la confianza en los enfoques establecidos para la enseñanza para explorar nuevos enfoques más inciertos de la formación de formadores.
- 3 Acción e intención. Esta tensión surge de las discrepancias entre las metas que los formadores de formadores se proponen lograr en su enseñanza y las formas en que estos objetivos pueden socavados en forma inadvertida por las acciones elegidas para alcanzarlos.
- 4 Seguridad y desafío (nombrado por Korthagen, 2001, p. 75). Esta tensión viene de los formadores de formadores que hacen partícipes a los estudiantes en métodos pedagógicos con la intención de desafiar y confrontar el pensamiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y que empujan a los estudiantes más allá del clima de seguridad necesario para que el aprendizaje tenga lugar.
- 5 Valoración y reconstrucción de la experiencia. Esta tensión está inserta en el papel del formador de formadores de ayudar a los futuros profesores a reconocer el valor de la experiencia personal para aprender a enseñar, pero, al mismo tiempo, ayudarles a ver que la enseñanza es más que simplemente adquirir experiencia.
- 6 Planificación y responsabilidad. Esta tensión emerge entre las dificultades asociadas con la implementación de un currículo predeterminado y la respuesta a las oportunidades de aprendizaje que surgen desde el contexto de la práctica.

Estas tensiones no existen en forma aislada unas de otras, aunque estén separadas aquí para fines ilustrativos. En la práctica, ellas interactúan de manera que producen un todo mayor que la suma de sus partes. En la medida que las interconexiones entre las tensiones se hacen aparentes, se revela un nuevo conocimiento de la práctica. La noción de tensiones, por tanto, ofrece un marco útil para interpretar y organizar los recuentos de las experiencias de los formadores de formadores y en la “construcción de una identidad de trabajo que es constructivamente ambigua” (Lampert, 1985, p. 178). El reconceptualizar y reenmarcar (Schön, 1987) la práctica como tensiones que se deben manejar reconoce las ambigüedades y complejidades inherentes al trabajo de los formadores de formadores y afirma su importancia como elementos de

su conocimiento profesional. Las tensiones también ofrecen potencial como una herramienta analítica para el estudio de la práctica. En el resto de este trabajo comento los hallazgos de la exploración de una tensión; aquella de la valoración y la reconstrucción de la experiencia, en el contexto de mi clase de métodos de biología. Al hacerlo, ilustro cómo las tensiones se pueden utilizar como un medio para analizar la experiencia y para el desarrollo del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza.

Explorando la tensión de valorar y reconstruir la experiencia

Las experiencias previas de los futuros profesores sirven como modelos poderosos sobre las formas en las que ellos piensan y actúan como profesores (Knowles y Holt-Reynolds, 1991; Korthagen, 2001). Estas experiencias previas influyen fuertemente en las expectativas de los futuros profesores acerca de sus programas de pregrado, reforzado por los estereotipos populares sobre el trabajo de los docentes (Britzman, 1991). La tensión entre la valoración y la reconstrucción de la experiencia surgió de mi rol como formador de formadores al ayudar a los futuros profesores a reconocer el valor de la experiencia personal en el aprender a enseñar (incluyendo aquellas experiencias que traen y aquellas que adquieren en su formación como profesores) y ayudarles a ver que la enseñanza es más que simplemente acumular experiencia. Cuando las ideas y experiencias que los futuros profesores traen consigo y aquellas que obtienen a través de su formación como profesores son reconocidas y valoradas explícitamente, pueden servir de base para el desarrollo de una nueva comprensión de la práctica. El desafío pedagógico inserto en esta situación, y por consiguiente la fuente de tensión, reside en el trabajo con los futuros profesores de manera de moverlos más allá de simplemente (re)confirmar sus creencias existentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Esta tensión se desarrolló en dos formas principales en la clase de métodos de biología. La primera fue a través de las estructuras pedagógicas deliberadas que utilicé para apoyar la construcción del conocimiento de los futuros profesores a partir de la experiencia. La segunda surgió de una actividad no planificada de compartir experiencias de la enseñanza con Lisa, una estudiante de la clase.

Basarse en la experiencia a través de estructuras pedagógicas deliberadas

Les presenté una variedad de herramientas a los profesores de biología con el objeto de ayudarles a comenzar a centrarse en la naturaleza de sus experiencias para aprender a enseñar y obtener significado sobre la enseñanza y el aprendizaje de estas experiencias, que puede que no hayan considerado con anterioridad. Estas herramientas incluyen: Revisión de Aprendizaje Personal (PLR, por su nombre en inglés), finalizada a principios de año para obtener experiencias de los estudiantes como estudiantes de biología, un diario en línea en el cual publiqué mis objetivos para cada clase de método, junto con reflexión post clase a la que los estudiantes fueron invitados a responder, y una tarea de dibujo en la que se les pidió a los futuros profesores dibujar e interpretar una imagen de ellos mismos enseñando una clase de biología típica a partir de sus experiencias prácticas. Además, una parte del currículo de los métodos de la biología fue asignada a microenseñanza de pares, de tal forma que los futuros profesores pudieran aprender a descargar y examinar sus diferentes experiencias y perspectivas como estudiantes y profesores.

Mi decisión de incluir estas herramientas se basó en mi creencia de que los estudiantes necesitaban saber acerca de sí mismos como estudiantes con el fin de entender más acerca de la forma en que probablemente se comportarían como profesores. Como Brookfield (1995, p. 49) señala, “nuestra forma de enseñar es, en gran medida, una respuesta directa a la forma en que nos enseñaron... Intentamos replicar las cosas que nuestros propios maestros hicieron que nos confirmaba o inspiraba como aprendices”. Yo esperaba que a través del acceso a experiencias pasadas de los futuros docentes como estudiantes, yo pudiera llegar a ser más sensible a sus puntos de vista y utilizar los conocimientos que adquirí para planificar las experiencias curriculares en los métodos de biología. Mi punto de vista del aprendizaje de la biología como un proceso de cambio conceptual (Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982) también significó que reconocí las dificultades de cambiar los puntos de vista individuales anteriores al aprendizaje y enseñanza. Sin embargo el análisis, la discusión y los puntos de vista desafiantes son importantes en el proceso de estimular una nueva comprensión y nuevos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje en la biología.

Revisión Personal de Aprendizaje (RPA)

La tarea RPA (Tabla 1) tenía el objetivo de ayudar a los futuros profesores a construir una imagen de sus supuestos acerca de la biología, la enseñanza y el aprendizaje a través de la revisión de lo que los había influido y los había motivado como estudiantes. Construir un conocimiento de sí mismo como estudiante ayuda a saber cómo uno podría actuar como profesor, ya que los profesores tienden a enseñar de manera consistente con sus estilos de aprendizaje preferidos. Sin embargo, provocar recuerdos puede ser un arma de doble filo, ya que los recuerdos de aprendizaje superficiales pueden simplemente reconfirmar los puntos de vista individuales acerca de lo que funciona y refuerza enfoques similares a la enseñanza (Bullough y Gitlin, 2001).

Tabla 1. Revisión Personal de Aprendizaje

<p>En el proceso de aprendizaje sobre la enseñanza, a menudo es útil reconsiderarnos como aprendices. La forma que aprendimos y lo que nos importaba a nosotros como estudiantes puede tener una fuerte influencia en el camino que tomamos en la enseñanza. Conteste las siguientes preguntas y traiga su RPA completado a su próxima clase de métodos de biología.</p>
<p>¿Estudió biología en la escuela secundaria? ¿Hasta qué nivel? ¿Qué otras asignaturas de ciencias estudió?</p>
<p>¿Por qué estudió biología en la escuela secundaria/ (si lo hizo)?</p>
<p>¿Cómo describiría una típica lección de biología (o de ciencia) en la escuela secundaria?</p>
<p>¿Qué estaría haciendo el profesor? ¿Qué estaría haciendo el estudiante?</p>
<p>¿Qué es lo que más le gustó de la clase de biología (o ciencia) en el colegio?</p>

¿Qué es lo que menos le gustó acerca de estas clases?
¿Por qué decidió continuar (o comenzar) el estudio de la biología en la educación superior?
¿Cómo describiría las actividades típicas de los profesores de biología en la universidad? ¿Cuáles fueron las actividades típicas que abarcaba la educación superior de biología?
¿Cómo calificaría el nivel en que disfrutó el estudio de la biología en el nivel terciario? (Dé algunas razones).
Describase como estudiante (¿Sus profesores lo habrían descrito de manera diferente a la forma en que usted lo hizo?)
¿Por qué decidió inscribirse en este tema? (¿Quiere convertirse realmente en un profesor de biología?)

La tarea RPA fue revisada dos veces durante el año, en la medida en que se alentaba a los futuros profesores a reconsiderar sus respuestas a la luz de sus experiencias del programa. Yo había previsto que el examen en curso de la experiencia los podría llevar a repensar, o “replan-tear” (Schön, 1987) sus ideas sobre el aprendizaje y empezar a reconocer las diferencias entre ellos mismos como aprendices y los estudiantes a los que estaban enseñando. Sin embargo, este objetivo era difícil de lograr. Parecía que en situación de presión de aprender a enseñar, los recuerdos bien arraigados de enfoques exitosos de aprendizaje combinados con las expectativas de los profesores que supervisan en colegios y estudiantes del colegio acerca de cómo los profesores deberían actuar, limitaba la capacidad de estos nuevos profesores para cuestionar sus puntos de vista. Esta situación en la que yo buscaba explícitamente valorar experiencias y creencias previas de los futuros profesores, y, al mismo tiempo, con el objetivo de desafiarlos a cuestionar el significado de estas experiencias al considerar significados e implicancias alternativos para su enseñanza, destaca una forma en la que experimenté la tensión de valorar y construir experiencia.

El desafío del dibujo

La tarea de dibujo se introdujo luego de la primera experiencia de práctica. Se les pidió a los futuros profesores que dibujaran una imagen de sí mismos enseñando una clase de biología típica del diseño de enseñanza, y que incluyeran algunas de las cosas que normalmente decían y pensaban mientras estaban enseñando. El objetivo de esta tarea era proporcionar una oportunidad para que los estudiantes revisaran y reinterpretaran sus experiencias de la práctica utilizando un enfoque innovador en el que yo esperaba pudieran destacar temas en particular, preocupaciones o percepciones de su enseñanza, y ayudarlos a comenzar a expresar sus conocimientos en desarrollo acerca de la enseñanza.

Sabía que algún tipo de actividad de reporte era una tarea post práctica común a todas las asignaturas en todos los programas de capacitación de profesores. Pensé, como consecuencia, que el reporte podría verse simplemente como una rutina que mientras más se realizara dis-

minuiría el sentido para los estudiantes, a pesar de que, en general, ellos disfrutaban compartiendo historias de la práctica con los demás. El desafío para mí fue involucrar a los estudiantes en alguna forma de análisis significativo de sus experiencias, al mismo tiempo, reconociendo y valorando sus experiencias. Yo esperaba que la naturaleza inusual de la tarea (dibujo) pudiera proporcionar algunos supuestos subconscientes sobre la enseñanza y ayudaría a los estudiantes a investigar la naturaleza de sus experiencias más profundamente; similar al trabajo de Richards (1998) con los autorretratos de los futuros docentes. Al mismo tiempo, estaba modelando un procedimiento de enseñanza (“dibujar su forma de pensar sobre un tema”, White y Gunstone, 1992) que esperaba que mis estudiantes pudieran considerar usar en sus clases. Los estudiantes completaron la tarea de dibujo en forma individual y luego compartieron sus dibujos en pequeños grupos, con la instrucción de identificar problemas, buscar similitudes y diferencias entre los dibujos del grupo y de hacer preguntas para aclararse dudas en relación a sus dibujos. Escribieron un breve resumen reflexivo bajo sus dibujos para registrar cualquier percepción acerca de ellos mismos y el aprendizaje que obtuvieron a través de la actividad, así como las declaraciones generales sobre la enseñanza que surgieron de las experiencias compartidas del grupo.

No fue difícil para los estudiantes encontrar las preocupaciones que compartían de sus dibujos. Por ejemplo, lidiar con temas del manejo en la sala de clases; miedo a no saber el contenido requerido; la apatía de los estudiantes; y la falta de apoyo de parte de los supervisores, todo surgió inmediatamente. De esta manera, uno de los propósitos de la tarea se logró: el grupo fue capaz de identificar preocupaciones en común. De hecho, fue difícil cambiar en algunos individuos el ir más allá de compartir historias u ofrecer y recibir consejos sobre cómo lidiar con varios asuntos (a pesar del apoyo constante de mi parte para ir un poco más allá y decir lo que habían aprendido sobre enseñar biología a partir de sus discusiones). Otros, sin embargo, fueron capaces de dibujar percepciones y construir afirmaciones generales sobre la enseñanza de lo que ellos dibujaron y discutieron. Un grupo progresó hasta el punto de desarrollar varias generalizaciones:

- La estructura de las lecciones es altamente valorada.
- Creer en los estudiantes es efectivo.
- El profesor no puede suponer el nivel de conocimientos de los estudiantes.
- Solicitar que los estudiantes se respeten entre sí es útil para las clases efectivas (Notas en la práctica de la semana 12).

Como una recopilación de declaraciones acerca de la enseñanza, éstas parecen quizás simplistas y obvias. Sin embargo, lo que importa es que los estudiantes se formaban estas ideas a partir de sus propias experiencias, más que yo, su formador, les entregara mis interpretaciones de sus experiencias (o hablarles de las mías sobre la enseñanza). Estos futuros profesores pudieron identificar las preocupaciones colectivas y luego basarse en ellas de una manera que se extendió más allá de sus contextos y experiencias individuales, y pudieron darle un nuevo significado que tenía aplicaciones reales para su práctica. Loughran (2002) señaló igualmente el valor de considerar a los estudiantes con autoridad para crear conocimiento en el aprendizaje sobre la enseñanza:

Si el enfoque está situado en forma genuina sobre el estudiante de pedagogía como aprendiz, entonces es su capacidad para analizar y darle significado a través de la experiencia lo que más importa; a diferencia de cuando el formador de formadores filtra, desarrolla y comparte el conocimiento con los estudiantes de pedagogía... Si bien el conocimiento desarrollado puede ser el mismo, el proceso en el desarrollo del conocimiento es muy diferente. Quien está haciendo el aprendizaje realmente importa (p. 38).

El desarrollar formas de darle significado en forma productiva a la experiencia personal respalda la esencia de manejar la tensión entre la valoración y reconstrucción de la experiencia. Atrae el subestimar el impacto de lo que los futuros profesores pueden aprender de la experiencia por ellos mismos y sobrestimar el papel del formador de formadores como alguien que puede ofrecer experiencia vicaria como conocimiento sustituto de la práctica, ya procesado para los futuros profesores. El conocimiento de la práctica desarrollado y entendido a través de la experiencia, generalmente más lento en desarrollarse, es considerablemente más potente en sus efectos.

Microenseñanza entre pares

La tarea de dibujo y RPA fueron diseñadas principalmente como formas de elevar la autoconciencia de los futuros profesores sobre la forma en que funcionaban como estudiantes y profesores. La microenseñanza entre pares fue pensada no sólo para plantear, sino también para cuestionar la forma en que los futuros profesores pensaban y actuaban como profesores y estudiantes de biología y para ayudarles a considerar nuevas posibilidades para su práctica que eran consistentes con las ideas del aprendizaje como un proceso significativo (Novak y Gowan, 1984). La microenseñanza se organizó de modo que un par de futuros profesores enseñaran las clases de métodos sobre un concepto de biología en particular para una sesión de 30 minutos. La clase luego intercambiaba las experiencias de ambos. Un objetivo importante para la microenseñanza en pares fue crear contextos en los que los futuros profesores pudieran construir en forma colaborativa su comprensión de la enseñanza. Mi función fue apoyarlos y alentarlos en sus procesos de creación de significados y buscar oportunidades para desafiarlos a interpretar situaciones desde perspectivas diferentes y estimular una nueva comprensión de la práctica. Sin embargo, pronto me di cuenta de que estos dos aspectos de mi papel no calzaban juntos en forma eficiente. Fue una tarea difícil el apoyar con eficacia y desafiar a mis alumnos. Si apoyaba enfoques de enseñanza en particular, entonces podría ser visto como que estaba reforzando formas de trabajar que yo considero inapropiadas e ineficaces. Si presionaba mucho, se podían sentir amenazados y vulnerables y rechazar las ideas y enfoques alternativos que yo quería que consideraran (destacando la tensión que existe entre la seguridad y el desafío). Aun cuando apoyé un enfoque que consistía en desafiar los puntos de vista de los futuros profesores, en lugar de decirles qué pensar sobre la enseñanza, un problema habitual que me encontré durante las reuniones fue el intento de imponer mis puntos de vista sobre sus experiencias. Esto ocurría particularmente en situaciones que consideraba problemáticas pero que fueron percibidas por el profesor par como exitoso. Esto se ilustra a través de la siguiente viñeta, que es una reconstrucción de una experiencia de microenseñanza de metodologías de biología entre pares. La viñeta describe las interacciones entre Gemma (la profesora par), los estudiantes de métodos de biología y yo. Se construye a partir de los datos extraídos de una variedad de fuentes, incluyendo las grabaciones de video, notas en terreno, transcripciones

de entrevistas del estudiante y mis registros en mi diario. Como tal, la viñeta es una representación creativa de los datos de investigación que le aporta a la vida un conjunto completo de interacciones que conforman la experiencia (Brearley, 2000). En esta instancia, se ilustra la tensión entre la valoración de los enfoques elegidos por los futuros docentes para la enseñanza y la reconstrucción de experiencias de enseñanza. Todos los nombres son seudónimos.

Viñeta: ¿Por qué Gemma no puede ver lo que yo quiero que ella vea?

Gemma estaba enseñando genética al grupo. En su mayor parte, su sesión consistió en dar definiciones de una serie de términos de genética. Su actitud era muy animosa, pero no se movió más allá de un enfoque de transmisión. Mientras observaba, me preocupé. “Vamos Gemma, detente!”, pensé. “Tal vez ya sabemos algo de esto. Necesitas averiguar qué sentido le estamos dando a estos términos”.

Los estudiantes escucharon en forma educada. No estaba segura acerca de si intervenir con una pregunta o esperar hasta que ella hubiese terminado. Conociendo a Gemma, sin embargo, mi intervención pudo haber dado lugar a que persistiera en los detalles. Por lo tanto, decidí esperar. Cuando terminó la clase, le pregunté:

“¿Qué podrías recoger acerca de nuestro aprendizaje?”. Ella respondió con confianza: “Miré a mi alrededor y me di cuenta de que todo el mundo lo entendió bastante bien”.

Al principio, su respuesta me sorprendió. ¿Cómo podía pensar eso? ¿De verdad cree que había monitoreado con precisión nuestro aprendizaje? Tal vez, sin embargo, se sentía cuestionada por mi pregunta y su respuesta era una manera de protegerse. Quería persistir con mis preguntas hasta que ella notara que había un problema aquí. Había hecho algunas suposiciones acerca de nuestro aprendizaje. Sin embargo, al mismo tiempo, no quería avergonzarla públicamente. Me detuve y miré alrededor de la sala. Tal vez uno o dos de los estudiantes, ¿estarían dispuestos a recoger esto para la discusión? Justo en ese momento, Dan murmuró en voz baja: “Yo no”. Aproveché la oportunidad que se daba.

—Lo siento Dan, ¿qué fue eso?

—Sí, yo no lo entendí. Yo sabía que tenía que saber lo que significaban estas definiciones, pero no sabía. Ha pasado mucho tiempo desde que estudié esto, y se me olvidó la mayoría.

Gemma volvió hacia mí con una mirada cínica. Su expresión parecía sugerir que Dan estaba simplemente jugando de abogado del diablo de mi lado. Traté de abrir la conversación y animar a Dan a hablar con Gemma para que ella pudiera empezar a tomar más en consideración nuestras perspectivas y necesidades como estudiantes.

—Tal vez ¿hay algo que te gustaría preguntarle a Gemma ahora? ¿Para analizar un poco más? —le sugerí a Dan.

—Umm, no estoy seguro sobre el emparejamiento de bases y cómo esto se diferencia en el ARN y en el ADN.

–Está en la hoja de la nota que entregué. Vea, en la página cuatro –respondió Gemma.

–Sí, pero yo no lo entiendo –dijo Dan.

–Creo que es difícil de explicar todo en una sesión corta. Esto es tal vez algo que tienes que ir y ver por ti mismo –respondió firmemente Gemma finalizando cualquier otra forma de conversación entre ellos.

Más tarde, hablé de esta experiencia con un colega. Yo estaba desconcertada con mi necesidad de que Gemma viera su enseñanza desde mi perspectiva. Quería que Gemma entendiera que la buena enseñanza no es simplemente dar información, sin importar lo entretenida que pueda ser esta entrega de información. A través de la discusión, empecé a darme cuenta de mi suposición de que simplemente plantear este asunto a Gemma no significaba que ella iba a reconocer el problema, ni que estaría dispuesta a explorar perspectivas alternativas de su experiencia en el momento de la enseñanza. Ella necesitaba experimentar “una necesidad personal para el aprendizaje” (Korthagen, 2001, p. 15) y sentirse segura para responder a esta necesidad, destacando así la tensión relativa a la *seguridad y el desafío*.

El tema central tanto de la viñeta como de la tensión descrita aquí, es mi lucha entre querer que los estudiantes construyan sus propios significados desde sus experiencias y mi preocupación para guiarlos hacia formas de comprensión en particular de la experiencia que eran importantes para mí. Debido a que Gemma no reconoció ni valoró lo que quise decir, he tratado de ejercer presión sobre ella para que comprenda mi punto de vista. Sin embargo, como Korthagen (2001) observó, “la mejor manera de detener el cambio en una persona es tratar de imponérselo” (Korthagen, 2001, p. 70). Korthagen propone que la discrepancia entre las perspectivas del formador de formadores y el futuro profesor inhibe el crecimiento del futuro profesor. Del mismo modo, Schön (1987, p. 116) identifica la importancia del profesor y alumno que trabajan para “lograr una convergencia de significado”, y crear oportunidades para que el estudiante sienta lo que es estar en una situación particular, y en el sentimiento, generar “significados... no sospechados con anterioridad” (Schön, 1987, p. 117). De ahí que los formadores de formadores tengan una influencia en el desarrollo de los conocimientos de los futuros profesores a través de la experiencia; es importante primero ayudar a los estudiantes a reconocer la existencia de dilemas, para que puedan sentirse más confiados para explorar implicancias para ellos mismos y, en el proceso, construir un conocimiento con mayor significado personal acerca de la enseñanza.

Nuevos enfoques de la reconstrucción de la experiencia

La tensión entre la valoración y la reconstrucción de la experiencia se desarrolla en forma diferente en mis conversaciones por correos electrónicos compartidos con Lisa, una estudiante de la clase de métodos de biología. Nuestra relación a través de email evolucionó espontáneamente, a principios de año, después de que ella me escribiera sobre sus experiencias iniciales del programa de formación del profesorado. Continuamos intercambiando mensajes de correo electrónico en forma casi regular durante todo el año. Aunque no planificado y sin un propósito claro más allá de la exploración de ideas y experiencias de enseñanza y aprendizaje en conjunto, este arreglo ofreció un intercambio de consejos pedagógicos útiles para cada una

de nosotras. Se convirtió en una poderosa herramienta para la comprensión de la práctica a través de revisar y reconsiderar las experiencias desde la perspectiva del otro.

Identificar, explorar y revisar temas

Lisa escribió acerca de los problemas que resultaron de sus experiencias en la universidad y en colegios durante la práctica. En su escritura, trabajó a través de su pensamiento, aunque no necesariamente hacia su solución. Un ejemplo de esto fue su desconcierto por el tema de la motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje. Ella vinculó una discusión de la clase de métodos de biología, en la que los estudiantes estaban discutiendo el uso de paletas (dulces) como incentivo para mejorar la motivación de sus estudiantes por el aprendizaje, con sus experiencias de un tutorial de ciencia en la que el profesor estimulaba la motivación de Lisa para el aprendizaje a través del procedimiento de la enseñanza en sí, en lugar de utilizar un soborno externo. Ella sabía intuitivamente que la motivación intrínseca debe ser una mejor forma de aprendizaje, aunque en ese momento, ella todavía no era capaz de articular claramente las razones que sustentaban su pensamiento.

Tema: ¿Cómo puede el aprendizaje ser la recompensa por aprender?

Fecha: sábado, 3 marzo 2001

De: Lisa

Para: Amanda Berry

Megan planteó esto en biología hoy cuando hablaba acerca de cómo ella trató de controlar su clase. Su grupo regaló caramelos a los niños. Soy bastante crítica acerca de todo este concepto. Realmente no me gusta en absoluto. El azúcar es tan mala para aprender que no puedo ver cómo puede ser bueno entregarla como una recompensa o un soborno. Cuando el azúcar entra en acción hace que los niños se sientan hiperactivos, y luego los pone letárgicos cuando baja el azúcar. Soy contraria a esta idea. Alguien más introdujo la idea de usar otras cosas como actividades de recompensa o soborno, etc. Creo que el aprendizaje puede ser un incentivo. Lo que quiero decir es, se introduce una idea, y se discutirá o revelará más adelante; que es una especie de soborno... Esto es lo que Dick hizo... él introdujo la idea, nos involucró y nos instó a volver ofreciendo decírnos las respuestas la próxima semana. Él inició la intriga y utilizó el conocimiento como un soborno.

Las exploraciones de las experiencias de Lisa la llevaron, en ocasiones, a percepciones que compartió conmigo. A veces, estas percepciones vinieron como una epifanía, mientras que otras se formaron lentamente, cristalizándose a través de varios intercambios. A través de sus reflexiones, Lisa llegó a reconocer y articular los marcos de referencia que utilizaba para pensar acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Como consecuencia de ello, empezó a reconsiderar y reestructurar, o “replantear” (Schön, 1987) sus puntos de vista. Por ejemplo, en su correo electrónico de 7 de agosto (que sigue), Lisa se dio cuenta de que su estructura previa para pensar acerca de la enseñanza y el aprendizaje era más estrecha de lo que había imaginado. Luego, el 12 de agosto, describió un cambio en su manera de pensar mientras se replanteaba sus percepciones del profesor como líder.

Fecha: mar, 07 de agosto 2001 De: Lisa Para: Amanda Berry

Sabes, creo que he tenido uno de esos momentos, cuando ves las cosas. He pasado la mayor parte de este año pensando en la enseñanza y el aprendizaje de una manera muy rígida e intransigente y recién me di cuenta de ello.

Fecha: dom, 12 de agosto 2001 De: Lisa Para: Amanda Berry

¡Me estoy empezando a dar cuenta lentamente de por qué soy la profesora!... Esto podría ser muy obvio para la mayoría de la gente, pero va a tomar mucho tiempo para asimilar que “Me di cuenta” hasta cierto punto... No me había dado cuenta hasta ese momento que ser un profesor significaba ser un líder, y no me siento cómoda siendo un líder... Pero si yo quiero ser una buena profesora, debo ser una buena líder.

Estos correos electrónicos indican que Lisa estaba desempeñando un papel activo en su propio aprendizaje, reflexionando e interpretando sus experiencias en la medida que eran importantes para ella. Barnes (1998) argumenta que este proceso es fundamental para los futuros profesores en la conformación de su práctica en la sala de clases. Es mucho más probable que influya en cómo los nuevos profesores actuarán en comparación con la bien intencionada pero equivocada práctica de los formadores de formadores tratando de imponer nuevas formas de pensar acerca de la experiencia de sus estudiantes, o diciéndoles lo que deberían haber visto o aprendido en una situación determinada.

Para los profesores principiantes, el aprendizaje con libros es casi inútil. No sirve de nada otorgarles los pensamientos de un profesor experimentado, porque éstos simplemente serán reinterpretados a la luz de sus ideas preconcebidas. *El replanteamiento por parte de los futuros profesores es crucial* (Barnes, 1998, p. Xiii, énfasis en el original).

A la luz de los comentarios de Barnes, resulta particularmente interesante lo poco que impuse en forma explícita mis ideas y creencias a Lisa o que traté de interpretar lo que estaba pensando o sintiendo. Gran parte del tiempo, yo estaba simplemente a su lado mientras ella examinaba sus experiencias. Mi forma de ser con Lisa contrastaba fuertemente con mi acercamiento a la enseñanza de las clases de métodos de biología. Con frecuencia sentí la necesidad de impulsar la dirección del aprendizaje hacia significados que quería que los estudiantes lograran, en lugar de confiar en los estudiantes para crear sus propios significados, como Lisa tan hábilmente hizo.

Percepciones en torno a mi enseñanza

Los mensajes de correo electrónico de Lisa también ofrecían información valiosa sobre mi enseñanza. Sus relatos de las clases de métodos de biología, incluyendo sus observaciones de mis comportamientos, me ayudaron a comprender mejor la experiencia de estas sesiones desde la perspectiva del alumno y, en el proceso, construir mi conocimiento de la práctica. Una instancia para ver mi práctica a través de los ojos de Lisa se produjo cuando ella observó mi tendencia a retener el juicio al responder a los comentarios de los estudiantes en clase. Ella describió mi comportamiento como “un poco distante” y se preguntó si como resultado de esto los estu-

diantes se sienten menos motivados a participar. La observación de Lisa es significativa porque muestra lo difícil que fue para mí actuar en forma congruente con las creencias que yo apoyaba sobre la enseñanza. Aunque mi enfoque pretendía trasladar la responsabilidad de la creación de significados de mí hacia los estudiantes al no juzgar sus respuestas, esto no fue necesariamente la forma como se vieron mis acciones en la práctica. El reflexionar acerca de la experiencia de Lisa de mi enseñanza me ayudó a reconocer los aspectos problemáticos de mi enfoque. Sin embargo, en ese momento, yo era incapaz de ir más allá de este reconocimiento, o actuar de manera diferente. Al igual que mis estudiantes necesitaban tiempo para volver a examinar y reestructurar sus comprensiones de la experiencia, yo también lo necesitaba. “Vivir” la tensión como yo lo hice, y reconocer que los dilemas existían en mi propia práctica, me abrió una mayor percepción en el desafío inherente al significando de esta tensión para los futuros profesores.

Resumen de mi aprendizaje al examinar esta tensión dentro de mi práctica

Pocos formadores de formadores negarían el poder de la experiencia para aprender a enseñar. Sin embargo, las oportunidades de aprender de la experiencia pueden ser obstaculizadas en forma involuntaria por aquellos que están en posición de autoridad (por ejemplo, formadores de formadores en colegios y universidades, Britzman, 1991) que imponen sus interpretaciones muy ensayadas de la experiencia en situaciones, en lugar de apoyar y desafiar a los futuros profesores para hallar un significado por ellos mismos. “Lo sé porque he estado allí y usted debería escuchar” (Munby y Russell, 1994, p. 93) es el mensaje transmitido regularmente, ya sea explícita o implícitamente a los futuros maestros sobre la naturaleza de aprender a enseñar.

Esto significa que se quita el ímpetu para que los futuros profesores formen parte activa de su propio desarrollo, a pesar de que este mensaje puede ser involuntario.

El desarrollar mi conciencia de los diferentes aspectos de la tensión entre la valoración y reconstrucción de la experiencia me hizo más sensible acerca de cómo trabajaba con los futuros profesores. Pero, a pesar de que me hice más consciente de cómo la tensión se desarrolla en la práctica de otros, esto no significaba que yo fuera capaz de reconocer todas las formas en que la tensión estaba operando dentro de mi propia práctica. A menudo, yo creía que estaba trabajando con éxito hacia ese objetivo sin darme cuenta de que mis acciones producían una imagen diferente. Además, el reconocimiento de la tensión en el trabajo dentro de mi práctica no hizo el cambio fácil o directo. Korthagen (2001, p. 22) resume la esencia de la tensión entre la valoración y la reconstrucción de la experiencia de esta forma: “Lo que nos parece directamente aplicable en la práctica, parece demasiado abstracto, demasiado teórico y demasiado lejano para otra persona... Al parecer existe una brecha infranqueable entre nuestras palabras y las experiencias de los estudiantes”. El enfoque que he tomado para aprender acerca de la enseñanza es el que coloca en su centro la oportunidad para que los futuros profesores puedan utilizar sus experiencias para informar su aprendizaje. De esta manera, la naturaleza de los conocimientos desarrollados es más significativa en forma personal y aplicable directamente dentro de su práctica. La experiencia, entonces, proporciona la base para el desarrollo del aprendizaje significativo sobre la enseñanza y la oportunidad de “replantear” (Schön, 1987) la práctica de manera que los propósitos y acciones puedan llegar a estar más alineados entre sí. El desarrollo de mi autocomprensión profesional se ha logrado mediante la reformulación del

conocimiento de la práctica como tensiones, demostrado aquí usando la tensión de la valoración y la reconstrucción de la experiencia.

Episteme, phronesis y las tensiones de la práctica

El desarrollo del conocimiento de la práctica es importante para los formadores de formadores con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza sobre la enseñanza (y el aprendizaje de futuros profesores sobre la enseñanza). Las tensiones ofrecen una manera útil de conceptualizar y comunicar la práctica y de reformular los conceptos tradicionales de desarrollo del conocimiento, la construcción del conocimiento de la enseñanza acerca de la enseñanza a través de un análisis continuo de la experiencia personal. De esta manera, la práctica informa teoría. Korthagen y Kessels (1999) propusieron que el conocimiento de la práctica desarrollada y comprendida desde y a través de la experiencia “es más perceptiva que conceptual” en su naturaleza (p. 7) incluyendo actitudes, sentimientos, valores, pensamientos, necesidades, concepciones, etc. Ellos se basan en la noción de Aristóteles de *phronesis* para describir esta forma de conocimiento (ibíd., p. 7). El conocimiento como *phronesis* contrasta con las concepciones tradicionales de conocimiento como *episteme*, conocimiento experto sobre un problema particular conectado a una comprensión científica de ese problema. *Episteme* es proposicional (es decir, consiste en un conjunto de afirmaciones que se aplican generalmente a muchas situaciones diferentes) y se formula a menudo en términos abstractos. Por su parte, *phronesis* es la situación específica, se centra en el fortalecimiento de la conciencia de las características de esa situación y en encontrar un curso de acción útil a través de ella. Por lo tanto, el self-study relatado en este trabajo, que conceptualiza las complejidades asociadas con el desarrollo de mi pedagogía de formador de formadores a través de la noción de tensiones, podría considerarse un ejemplo de *phronesis*.

La conceptualización de las tensiones y la utilización de éstas como un aviso para aprender a entender y expresar enfoques de enseñanza y aprendizaje sobre la enseñanza, ayuda a resaltar la relación entre *episteme* y *phronesis*. Por ejemplo, la tensión entre la valoración y la reconstrucción de la experiencia fue evidente en la medida que he buscado ayudar a los futuros profesores a reconocer el valor de la experiencia personal para aprender a enseñar y, al mismo tiempo, proporcionarles un reconocimiento de que la enseñanza es más que adquirir experiencia. La tensión depende del comportamiento de un formador de formadores común de ofrecer interpretaciones de experto acerca de la experiencia (por lo general en forma de *episteme*, como el conocimiento teórico) desde el formador de formadores al estudiante, y aunque podría suceder esta transferencia de información, no le entrega suficiente significado al receptor para que le sea personalmente útil (es decir, se necesitaba el conocimiento como *phronesis*). En otras palabras, la entrega de conocimiento proposicional (epistémico) no es necesariamente útil porque saber algo conceptualmente no es el mismo que hacerlo en la práctica.

Teniendo en cuenta la tensión elaborada en este trabajo de esta manera se destaca un tema importante relativo a la experiencia. El desarrollo del conocimiento como *phronesis* tiene sus raíces en la experiencia, ya que es el análisis sistemático y disciplinado de situaciones reales, con todos sus pensamientos, sentimientos, necesidades y conceptos, que le permiten a un individuo comenzar a crear una mayor conciencia de sí mismo y articular nuevos marcos para la práctica. Para los futuros profesores y formadores de formadores por igual, esto representa una tarea difícil y compleja debido a la falta de experiencia en el rol, que hace que sea difícil

saber cómo actuar; sin embargo, es sólo a través de la participación personal en situaciones de enseñanza-aprendizaje que el desarrollo de una acción con conocimiento es posible.

El desarrollo del aprendizaje a través de la experiencia sugiere que phronesis llega a ser más elaborada a medida que el individuo reflexiona de manera sistemática acerca de las características de una situación. Como consecuencia, el conocimiento como phronesis está más disponible tanto para la practicante misma en el desarrollo de mayor fineza, como para los demás cuando es abstraído (como episteme). Korthagen y Kessels (1999) proponen que, con respecto a esta relación del conocimiento, phronesis se considerará de mayor calidad si se alimenta de la episteme, y si ésta no está conectada a la phronesis existente no habrá grandes cambios en el practicante.

El self-study que se informa en este trabajo ilustra esta relación del conocimiento de dos maneras: 1) el desarrollo de las percepciones personales al tratar de actuar para mejorar las propias prácticas de formación del profesorado; y 2) los resultados de los esfuerzos personales para tomar los hallazgos basados en la investigación y aplicarlos en la práctica personal. El primer punto se refiere al desarrollo de phronesis y el segundo involucra a episteme informando a phronesis. En la búsqueda de 1) y 2), la práctica se mejora a través de la reformulación; ello a partir de las percepciones, la reconceptualización y la enunciación de las ideas propias acerca de lo que significa ser un formador de formadores. Como consecuencia, las acciones y la intención se alinean más de cerca. Otro punto se refiere a la comunicación de este conocimiento más allá del individuo, es decir, 3) el desarrollo de las percepciones personales (phronesis) que se extienden e informan hallazgos basados en la investigación (episteme). Esto destaca la naturaleza complementaria de episteme y phronesis y la importancia en la producción del conocimiento como la difusión de las prácticas de formación docente. En la investigación del self-study este punto es crucial.

Los esfuerzos de quienes se dedican a la investigación del self-study deben informar tanto al individuo como a la comunidad de formadores de formadores mediante la demostración de un “compromiso de proporcionar percepciones para otros de cómo las comprensiones de los autores se convierten en parte de su práctica efectiva del día a día” (Hamilton y Pinnegar, 1998, p. 242). Poner el conocimiento a disposición de los demás como phronesis es un elemento importante para el establecimiento y construcción de una base de conocimientos profesionales de una pedagogía de la formación docente. Tanto episteme como phronesis son formas de conocimiento que necesitan desarrollarse y ser puestas a disposición dentro de la práctica de los formadores de formadores y sus futuros profesores y en toda la comunidad de formadores de docentes. Los enfoques tradicionales de producción de conocimiento sugieren que quienes trabajan dentro de la academia ya sabemos cómo captar y compartir episteme. El desafío que enfrentan los formadores de docentes implica encontrar las formas de captar, retratar y compartir la phronesis. Para los formadores de formadores involucrados en la investigación del self-study, un desafío adicional reside en encontrar las formas de comunicar estas percepciones y comprensiones de manera que sean significativas y útiles para otros formadores de formadores. El conocimiento de la práctica como phronesis ofrece una manera de comunicar la naturaleza holística de la experiencia.

Conclusión

La investigación personal de la propia práctica como formador de profesores es un medio importante para una mejor comprensión y mejora de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje sobre la enseñanza. Como profesional-investigador, he podido replantear mi conocimiento de la práctica como tensiones que deben manejarse. Este acto ayuda a la formalización de la experiencia del formador de formadores, y en el proceso, proporciona un lenguaje para articular y compartir comprensiones más detalladas de la naturaleza problemática de las prácticas de formación del profesorado. En la medida que el estudio de mi práctica ha progresado, he llegado a reconocer diferencias importantes entre los cambios conceptuales en la comprensión de la práctica como un formador de docentes y los cambios concretos en la aplicación de estas comprensiones. Poner en práctica formas de pensar que han cambiado no modifica automáticamente la forma en que uno actúa. A lo largo del proceso de adquirir y examinar las experiencias de la enseñanza acerca de la enseñanza, estoy desarrollando nuevos niveles de comprensión acerca de mi práctica y aprendiendo a articular mis conocimientos de nuevas formas. Como parte de este proceso necesito tiempo para entender mi práctica, para reconocer la necesidad de cambio, y luego saber si cambiar o no mi comportamiento. Descubrir las diferencias entre mis acciones en la práctica y mis intenciones para la práctica ha sido un proceso lento y complejo porque los hábitos de la práctica están arraigados muy profundamente (Mason, 2002).

La perspectiva de las tensiones y las tensiones específicas que he identificado ofrecen una percepción sobre el trabajo de los formadores de docentes, en la medida que buscan facilitar el desarrollo de los futuros profesores. Las tensiones sirven tanto como un lenguaje para describir la práctica y como un marco para estudiarla. Así, pueden considerarse como una forma de avanzar en el desarrollo de una pedagogía de la formación del profesorado que se puede compartir dentro la comunidad de formadores de formadores. Conceptualizar la práctica como tensiones que se deben manejar puede también ayudar a los formadores de formadores a enfrentar de manera constructiva las ambigüedades asociadas con su trabajo y reconsiderar lo que cuenta como expertise en la formación del profesorado. Así, se puede considerar como una nueva forma de expertise del formador de formadores, la habilidad de identificar las tensiones dentro de su trabajo, para articular enfoques de la enseñanza y el aprendizaje sobre la enseñanza que demuestran disposición a tolerar las tensiones o para salir de su zona de confort para explorar cómo las tensiones impactan la práctica. Al comunicar a otros el conocimiento desarrollado, la relación entre episteme y phronesis se hace más tangible.

El desarrollo del conocimiento de la práctica es importante para los formadores de formadores para mejorar la calidad de la enseñanza acerca de la enseñanza (y la posterior enseñanza de los estudiantes). Las tensiones no son necesarias en sí mismas, sino que ofrecen una manera útil de conceptualizar y comunicar la práctica. Una serie de tensiones no son valiosas o lo suficientemente comprensivas para entregar una guía en todas las situaciones, ni tampoco se esperaría que fuesen así. En este caso, las tensiones ofrecen una manera de reformular las nociones tradicionales de desarrollo del conocimiento en la formación docente y así crear posibilidades nuevas y diferentes para comprender y mejorar la práctica. Lo que es útil sobre el conjunto de tensiones es que captura y se aferra a “la ambivalencia y contradicción, en lugar de reducirla o resolverla” (Stronach, Corbin, McNamara, Stark, y Warne, 2002, p. 121).

REFERENCIAS

Barnes, D. (1998). Foreword: Looking forward: The concluding remarks at the Castle Conference. In M.L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. ix-xiv) London: Falmer Press.

Berry, A. (2004). Self-study in teaching about teaching. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. La-Boskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 1295-1332). Dordrecht: Kluwer.

Berry, A. (2005). *Teaching about teaching, learning about teaching: A self-study of my practice as a teacher educator*. Unpublished doctoral dissertation, Monash University, Australia.

Brearley, L. (2000). Exploring the creative voice in an academic context. *The Qualitative Report*, 5(3 & 4). Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-3/brearley.html>. Retrieved August 25, 2006.

Britzman, D.P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.

Brookfield, S.D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bullough, R.V., Jr. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran, T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31). London: Falmer Press.

Bullough, R.V., Jr., & Gitlin, A.D. (2001). *Becoming a student of teaching. Linking knowledge production and practice* (2nd ed.). London: Routledge.

Dinkelman, T., Margolis, J. & Sikkenga, K. (2006). From teacher to teacher educator: Experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education*, 2, pp. 5-23.

Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith, K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 425-476). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hamilton, M.L. & Pinnegar, S. (1998). Introduction: Reconceptualizing teaching practice. In M.L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 1-4). London: Falmer Press.

Knowles, J.G. & Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in pre-service education. *Teachers College Record*, 93, pp. 87-113.

Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), pp. 4-17.

Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, pp. 178-194.

Loughran, J. (1999). Researching teaching for understanding. In J. Loughran (Ed.), *Researching teaching: Methodologies and practices for understanding pedagogy* (pp. 1-11). London: Falmer Press.

Loughran, J.J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, pp. 33-44.

Loughran, J. (2005). Researching teaching about teaching: Self-study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 1, pp. 5-16.

Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K. & Russell, T. (Eds.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer.

Mason, J. (2002). *Researching your own practice. The discipline of noticing*. London: RoutledgeFalmer.

Mearns, L. (1985). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. In S.J. Ball & I.F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 61-77). London: Falmer Press.

Munby, H. & Russell, T. (1994). The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics method class. *Journal of Teacher Education*, 45, pp. 86-95.

Myers, C.B. (2002). Can self-study challenge the belief that telling, showing and guided-practice constitute adequate teacher education? In J. Loughran, T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 130-142). London: RoutledgeFalmer.

Novak, J. & Gowan, D.B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W. & Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, pp. 211-227.

Richards, J.C. (1998). Turning to the artistic: Developing an enlightened eye by creating teaching self-portraits. In M.L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 34-44). London: Falmer Press.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux. *Journal of Education Policy*, 17(1), pp. 109-138.

White, R.T. & Gunstone, R.F. (1992). *Probing understanding*. London: Falmer Press.

Tensiones teórico-metodológicas desde una mirada post estructural, en un proyecto de investigación de self-study colaborativo¹

Susan Sandretto²

El presente capítulo revisa las potenciales contradicciones que emergen al realizar un proyecto de investigación colaborativo sobre self-study desde un marco teórico post estructural. Más que ofrecer resultados finales, se discute aquí el uso de la teoría en la investigación sobre self-study. La discusión se conforma desde la (re)consideración de un proyecto de investigación doctoral sobre self-study colaborativo. Tomando en cuenta las tensiones que existen entre la teoría post estructural y la metodología de self-study, primero destaco aspectos clave del humanismo y los conecto con los fundamentos del self-study. Luego, analizo potenciales conexiones entre la teoría post estructural y la investigación de self-study. A continuación entrego un análisis post estructural del uso de la experiencia en los datos de self-study para demostrar las formas en las que la teoría nos puede apoyar para volver a revisar los conceptos que se dan por sentados en la educación. Finalmente, propongo que los investigadores de self-study puedan encontrar teoría post estructural que sea útil para pensar diferente sobre las prácticas actuales y considerar los efectos potenciales de las prácticas propuestas.

A diferencia de los informes tradicionales sobre investigación, este capítulo ofrece una exploración teórica sobre posibles contradicciones que pueden emerger cuando se realiza una investigación de self-study colaborativo dentro de un marco teórico post estructural. El capítulo se basa en las lecciones teóricas y metodológicas aprendidas de una investigación doctoral colaborativa de self-study en la que trabajé con grupos de formadores de formadores en dos universidades neozelandesas. La idea era analizar su comprensión de la justicia social y sus implicancias en el ejercicio profesional de estos docentes (para una total descripción de este proyecto y sus resultados, consultar en Sandretto, 2004). Los participantes contaron con una amplia gama de posibilidades para discutir acerca de sus conceptualizaciones sobre la injusticia social, como también para teorizar respecto de sus prácticas profesionales en relación a este tema. Sus informes reflejan que consideraron su participación en este proyecto de investigación como una oportunidad para incorporar la justicia social dentro de su quehacer tanto en su pensamiento como en su trabajo.

1 Publicado online el 8 de julio de 2009 en la revista *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*. "Theoretical and Methodological Tensions in a Poststructural, Collaborative Self-Study Research Project", Vol 5, No. 1 May 2009, pp. 89-101.

2 University of Otago, Nueva Zelanda.

La metodología empleada en la investigación doctoral colaborativa en self-study presentó desafíos muy particulares. Por una parte, tuve que demostrar claramente a mis examinadores que la mayor parte de la investigación es de mi autoría para demostrar mi habilidad como investigadora emergente, lo que es requisito en una tesis doctoral. Por otra parte, deseaba tener mi propia experiencia con metodologías de investigación colaborativa, tema que he continuado abordando a través de mi actual programa de investigación (Sandretto y Critical Literacy Research Team, 2006). Este capítulo, por tanto, explora el espacio productivo que se construye entre el trabajo individual y el colaborativo, “cuestión que se manifiesta tomando en cuenta las ‘voces’ de los colaboradores de la investigación con las demandas e interpretaciones del investigador” (Lather, 2006, p. 50).

Se examinan aquí las potenciales contradicciones que surgen al considerar los aspectos en los que habitualmente se detiene el análisis post estructural, mientras trabajan dentro de un marco teórico focalizado en una investigación colaborativa centrada en self-study. En particular, considero cómo los discursos humanistas, que son dominantes en la enseñanza y en la formación de docentes, se ven desafiados por la teoría post estructural. En la sección siguiente conecto el humanismo con las bases en las que se sustenta el self-study. Luego paso a discutir las potenciales conexiones entre la teoría post estructural con las investigaciones del tipo self-study. Continúo con un análisis post estructural al uso de la experiencia en los datos de una investigación doctoral centrada en self-study. Lo anterior, con el objetivo de demostrar las formas en que la teoría nos puede ayudar a volver a revisar conceptos que damos por asumidos y por confiables en el campo de la educación. Finalmente, propongo que los investigadores centrados en self-study pueden encontrar en las aproximaciones post estructurales una vía útil para reflexionar de manera distinta acerca de nuestro ejercicio profesional cotidiano y para considerar los potenciales efectos de esta reflexión en nuestras prácticas.

Formadores de formadores y self-study: el trabajo dentro de los discursos humanistas

Uno de los conceptos clave dentro del pensamiento post estructural es la noción de discurso. Abarca la noción de lenguaje y texto, pero su alcance es mucho más amplio (Foucault, 1972). Scott (1988, p. 35) describe el discurso como “postulados con una estructura, términos, categorías y creencias específicas; situados histórica, social e institucionalmente”. En educación tenemos campos de discursos relacionados con maestros, estudiantes, enseñanza, currículum, evaluación, sala de clases, gestión en la sala de clases y otros. Por su parte, las prácticas discursivas, como las de los formadores de formadores, son las que autorizan aquello que es posible o cognoscible: “Los discursos se relacionan con lo que podemos decir y pensar, pero también sobre quién puede hablar, dónde y con qué autoridad” (Ball, 1990, p. 2). Así, los discursos sobre la enseñanza y los maestros perfilan al tipo de docentes que queremos ser y que podemos ser.

El humanismo es una amplia forma de pensamiento que sitúa al ser humano como centro de su preocupación. Tal como describe Flax, hay algunos elementos comunes en los temas abordados por el humanismo (1990). La identidad, por ejemplo, es considerada como un concepto estable y coherente. Algo similar ocurre con el lenguaje que es visto como una herramienta transparente que refleja fielmente los objetos a los que se refiere o describe. De esta manera, la investigación científica racional puede producir un conocimiento válido, objetivo y confiable. Tomando en cuenta lo anterior, cuando el humanismo puede verse como una vía de pensa-

miento centrado en nosotros mismos –idea que es aceptada y compartida por algunos educadores (St. Pierre y Pillow, 2000)– no me resulta cómodo recurrir a imágenes de coherencia y de discurso unificador. Michel Foucault (1984), por ejemplo, describe al humanismo como “un conjunto de temas que a través del tiempo reaparecen en las sociedades europeas; estos temas, siempre unidos a juicios de valor, han variado grandemente en su contenido al igual que los valores que mantienen” (p. 44). Él elabora las bases humanistas del cristianismo, del marxismo, socialismo y de otros movimientos similares. Estas diversas manifestaciones de humanismo confirman tanto su diversidad como su omnipresencia, haciendo así difícil rechazar al humanismo en su totalidad: “la temática humanista es en sí misma demasiado flexible, demasiado diversa, demasiado inconsistente como para servir de eje de reflexión” (Foucault, 1984, p. 44). En general el humanismo y las distintas y variadas manifestaciones discursivas en las que se expresa, viene predeterminado en nuestro escenario o en nuestro discurso. Por su parte, Spivak (1993) se apoya en la metáfora de “lengua materna” para describir la relación que se establece entre sujeto y lenguaje:

La lengua materna es un lenguaje con una historia –en este sentido, está “institucionalizada”– desde antes de nuestro propio nacimiento y persiste después de nuestra muerte... la aprendemos de manera “natural” y hacemos uso de ella en cada momento dando sello a nuestras “intenciones” hasta hacerla “parte nuestra” por toda la vida y después la abandonamos sin pensarla (p. 69).

En este sentido, el humanismo funciona como nuestra lengua materna. Como tal acudimos a ella como la forma reguladora de todo lo que puede ser comparado. Y como estándar, no está sometida a examen. St. Pierre (2000) también describe el modo mediante el cual el humanismo se asume y se acepta como norma: “El humanismo es el aire que respiramos, el idioma que hablamos, el molde de las casas en que vivimos, las relaciones que sostenemos con los demás, las políticas de las que participamos (p. 478). De esta manera, es poco probable que alguna vez seamos post humanistas. Ahora bien, si se considera la advertencia de Foucault (1984) sobre la constante presencia de la “temática del humanismo” (p. 44), sería vano el esfuerzo por tratar de desprenderse de él.

Una significativa línea de investigación centrada en la formación de formadores ha considerado los discursos humanistas, lo que no es para sorprenderse dada su naturaleza constante. Lo anterior se observa a través de cuatro líneas claras de identificar: investigación en las formas particulares de aprendizaje de los estudiantes; investigación focalizada sobre las acciones de los maestros; investigación con maestros que examinan el pensar de otros maestros, e investigación realizada por maestros (Clark, 2001). Las denominadas prácticas de formación de formadores en self-study, son un buen ejemplo de investigación hecha por maestros.

Los miembros de Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP), grupo que ha despertado especial interés en la American Educational Research Association (AERA), formado en 1993, han sido clave en la divulgación de la investigación sobre formadores de formadores realizada precisamente por formadores de formadores (Clarke, 2001). Ellos hacen un llamado a los educadores a estudiar y teorizar sobre su ejercicio de la profesión con el propósito de mejorar la educación en general, aun cuando Louie, Drevdahl, Purdy y Stackman (2003) subrayan el potencial del self-study para ser aplicado a disciplinas académicas fuera de la educación. Los proyectos de investigación en self-study buscan develar y hacer explícitas las prácticas que los maestros generalmente realizan a puerta cerrada (Hamilton, 1998).

Tal como ocurre en otras metodologías, la investigación centrada en self-study está cimentada en una serie de supuestos. Los supuestos de la investigación de self-study descansan principalmente dentro de un marco humanista. Lo anterior se origina porque se parte del principio de la existencia del “self” (sujeto/sí mismo) a través del cual el investigador accede a información que finalmente le permite reflexionar sobre su ejercicio profesional como educador. Se considera al “self” humanista (sujeto) como la posibilidad que articula “una forma de razón capaz de escudriñar al interior de sus propios procesos” (Flax, 1990, p. 41). De esta manera la investigación de self-study “instala al ‘self’ como centro de su indagatoria y de actividad reflexiva” (Brown, 2004, p. 277). En suma, se trata de un estudio del sí mismo, las propias acciones y las propias ideas, al igual que el “not-self” (no sí mismo) (Hamilton y Pinnegar, 1998, p. 236). Los investigadores avocados a self-study “acentúan su atención al ‘self’ en sus diseños de investigación. Reconocen que al encaminar de esta manera sus indagaciones pueden contribuir a nuestra comprensión de lo que es la enseñanza y también la formación de formadores” (Hamilton, Smith y Worthington, 2008, p. 17). Esta perspectiva que “cuando hablamos sobre un sujeto auténtico nos referimos a su totalidad” (LaBoskey, 2004, p. 829), implica un sujeto central, constante que puede ser develado y estudiado durante el proceso en que se lleva a cabo la investigación.

Los estudios previos de self-study han considerado la existencia tanto de sujetos verdaderos (Allender y Allender, 1996), como de sujetos falsos (Richards, 1996) y de sujetos escondidos (Williams, 1996). Por su parte, Feldman, Paugh y Mills (2004), explican que el sujeto puede ser estudiado en una investigación sobre el sujeto, sobre el sujeto en la práctica o sobre cómo nos entendemos a nosotros mismos en la práctica. Esta investigación del tipo self-directed (Feldman et al., 2004, p. 949) rara vez permite visualizar la manera en que se conceptualiza el self-(sujeto). Lo anterior sugiere que en algún lugar se produce una falla discursiva en la comprensión de nociones tales como “conciencia, estabilidad, unidad, racionalidad, coherencia, conocimiento, autonomía, y de individualidad ahistórica” (St Pierre, 2000, p. 500) del humanismo.

La investigación sobre self-study a menudo acude al término voz para describir esta noción de un hablante claro y coherente self-(LaBoskey, 2004). El deseo de poseer voz se advierte en las investigaciones realizadas tanto por feministas como por especialistas en teoría crítica, quienes se fundamentan en el principio de que todas las “voces” pueden ser escuchadas (Picher, 2001; Trueba, 1989). Junto con la demanda por buscar la representación de las voces femeninas y las de otras minorías, los trabajos de investigación en el campo de los self-study alientan a los maestros y a los formadores de formadores a manifestar las voces de sus experiencias. Tanto los maestros como los formadores de formadores han descrito las formas en que la investigación sobre formadores ha fallado para que ellos mismos la usen, porque ha fallado en capturar la verdadera historia que está detrás de la complejidad de enseñar. Por lo tanto, se considera que a través de “una metodología del tipo self-study se elimina el problema de la colonización académica, ya que, tanto maestros como formadores de formadores, se representan a sí mismos en la investigación a través de sus propias voces” (Elijah, 2004, p. 256).

La necesidad de “practicar lo que se predica” o “caminar lo que se habla” (LaBoskey, 2004, p. 839) es un objetivo lógico cuando se busca relacionar la práctica profesional con un auténtico self; esto implica que existen creencias y valores que son estables, que emanan del núcleo del self- que orientan las propias prácticas. De hecho, un número de proyectos de self-studies tienen relación “con la contradicción vital” (Whitehead, 2000, p. 97), la contradicción entre el verdadero

self y las propias prácticas como formador de formadores, que pueden o pueden no alinearse con el self.

Las concepciones humanistas de sujeto, voz y autenticidad empleadas en las investigaciones de self-study, han sido cuestionadas por los teóricos post estructuralistas. Estos teóricos declaran que la manera en la que el discurso humanista concibe al sujeto, es el resultado de una construcción social (Davis 2000). Y como se trata de una construcción social, podemos considerar tanto sus orígenes como sus efectos. Entonces ¿cómo una investigación en self-study basada en los términos en que la concibe Lougham pudiera ser respaldada por la crítica post estructural, si se parte de la idea que es mejor comprender la naturaleza compleja de la enseñanza y del aprendizaje sobre la enseñanza? (2007, p. 18).

La teoría post estructural y la investigación en self-study: ¿existen posibilidades?

La teoría post estructural es una herramienta de análisis que ha sido empleada para observar la naturaleza de los mecanismos de los discursos humanistas y para entender de qué manera han alcanzado la condición de supuestos aceptados. Algunos investigadores han descrito la teoría post estructuralista como una actividad antihumanista (Jones, 1997), ubicándola binariamente en oposición al humanismo (Davies, 1997; St Pierre, 2000). A pesar de lo anterior, no es mi idea detenerme aquí para clarificar mi postura personal en relación a si tengo más predilección por la teoría post estructural que por la teoría humanista. Comprendo que “el post estructuralismo no puede escapar tampoco del humanismo dado que... también está involucrado en el mismo problema al que se encamina en su reflexión” (St Pierre, 2000, p. 479). No obstante, intento seguir adelante con el lenguaje al que tengo acceso porque “todo acto debe asumir una terminología unificada para comenzar” (Spivak, 1993, p. 130).

La investigación en self-study busca problematizar la práctica de los formadores de maestros, tanto a través de la reformulación de un marco teórico como también “haciendo extraño lo familiar” (Hamilton, 1998). Se puede establecer una comparación entre self-study y los proyectos etnográficos tradicionales, deteniendo la mirada en la manera en que ambas aproximaciones acuden a los discursos humanistas. Britzman (1995) y más recientemente Vaughan, problematizan la “tensión metodológica” (2004, p. 389) que se presenta al conducir una etnografía post estructural. Al hacernos la pregunta metodológica: “¿Será posible una etnografía educacional que sobrepase las limitaciones que antepone el humanismo?” (p. 229), Britzman (1995), por ejemplo, se detiene en los modos con los que la etnografía tradicional se enfoca en los roles que cumplen la voz y la experiencia, pero lo hace con aproximaciones que no exploran las construcciones discursivas de estas categorías. Al hacer la conexión entre el actual proyecto de investigación con la pregunta de Britzman sobre la etnografía, surge la interrogante de si ésta puede reescribirse como “¿Puede haber un (self-study) que sobrepase las limitaciones que antepone el humanismo?”.

En respuesta a la pregunta anterior de Britzman, propongo que no buscamos sobrepasar las limitaciones del humanismo y de hecho, quizás nunca lo podamos hacer. Se sostiene que “ante cualquier intento por combinar los fundamentos básicos del humanismo con la perspectiva post estructuralista, asoman dudas teóricas y dificultades para corroborar esta mirada” (Francis, 1999, p. 391). Luego, asoma la interrogante acerca de si es posible que los formadores de

maestros puedan aprovechar las herramientas críticas que ofrece la teoría post estructural, si cualquier intento por combinarlas es “teóricamente cuestionable”. Yo creo que al trabajar en la formación docente, voy a estar necesariamente trabajando en los discursos humanistas y debo tomar conciencia de éstos a medida que los problematizo. Podemos echar mano a la teoría post estructural como una herramienta analítica que devela los discursos que constituyen a los conceptos de self-study, profesores, estudiantes y enseñanza y los efectos que causan estos discursos.

Sin embargo, algunos campos de estudio ven como legítimos algunos discursos. Cuando alguien invoca un determinado discurso que no es reconocido dentro de un campo de estudio, él o ella corre el riesgo de no ser escuchado (McWilliam, 1994). Aquellos formadores que no están en condiciones de manejar los discursos empleados habitualmente dentro del campo de estudio de la formación de maestros, corren el riesgo de no ser escuchados. Sin embargo, en un contexto así, “uno pudiera comenzar a emplear formas discursivas sospechosas que sobrepasen las prácticas de normalización” (Britzman, 1995, p. 235). En otras palabras, los investigadores de self-study que utilicen las herramientas teóricas post estructurales estarán en condiciones de usar formas discursivas sobre la enseñanza y sobre formación de formadores que los habiliten para cambiar sus prácticas.

Es importante aclarar, sin embargo, que así como hay defensores de la teoría post estructural como generadora de cambios sociales (Davis, 1994, 2000; Jones, 1993), también hay detractores que desconfían de dicho potencial (Francis, 1999). Varadharajan (1995), por ejemplo, es uno de los que critica la inutilidad del post estructuralismo como facilitador de cambio social cuando se pregunta:

Si los discursos del post modernismo y del post estructuralismo han sido responsables de descentrar al sujeto imperialista y patriarcal demostrando que la unidad y autosuficiencia del sujeto es sólo posible a expensas del objeto racial, étnico y feminista *¿por qué entonces esta percepción es incapaz de producir emancipación y autoaceptación del objeto?* (p. xi, itálicas agregadas).

La crítica marxista al post modernismo y al post estructuralismo (Cole, 2003) argumenta que estas herramientas teóricas han fracasado porque no ofrecen “respuestas” y no pueden proporcionar “implicaciones prácticas en lo que a transformación social o educacional respecta” (Cole, 2003, p. 496). Los investigadores post estructuralistas han sido acusados de centrarse en exceso en el lenguaje y por extensión son susceptibles de caer en una suerte de “parálisis ambivalente” (Jones, 1993, p. 158), o de fracasar al proveer estrategias concretas para la acción social. De hecho, estas aproximaciones críticas podrían hasta postular que el uso de herramientas post estructurales en investigaciones de self-study impiden el mejoramiento de la práctica.

Planteamientos críticos de esta naturaleza subrayan las tensiones teóricas y metodológicas que precisamente se busca emerjan cuando se monta un marco teórico de investigación colaborativo de self-study usando una aproximación teórica post estructural. Tal como apunta Lather (1991b), la tensión central descansa en el “cómo maximizar” al self-como mediador entre la comprensión general que se tiene de *self-understanding* y la necesidad de una crítica ideológica que busca acción de transformación social sin transformarse en impositiva (p. 64). En el caso de mi investigación, la tensión recayó en mi deseo por ofrecer una mirada crítica al investigar al mismo tiempo que buscaba mantener buenas relaciones con mis colegas.

También me interesa llamar la atención sobre la ironía que se instala al considerar una investigación colaborativa post estructural de self-study; ironía en el sentido de una incongruencia entre los resultados esperados y aquellos verdaderamente logrados. Al poner énfasis en las tensiones metodológicas y teóricas, el lector podría anticipar estrategias que ayuden a aflojar esas tensiones. En cambio, sugiero que no busquemos disipar esas tensiones, sino más bien mantener la conciencia de ellas: “la ironía es acerca de la presencia de contradicciones que no se resuelven a través de universos más amplios, incluso buscando la solución por una vía dialéctica no se logra tal propósito, precisamente porque al ser incompatibles ambas son necesarias y verdaderas al mismo tiempo” (Haraway, 1991, p. 149). Lo que propongo es que los formadores de formadores sigan empleando discursos educacionales humanistas, y *al mismo tiempo*, también se comprometan a cuestionarse haciendo uso de varias herramientas teóricas que les permitan (re)visarse a sí mismos. Spivak (1993), describe los “movimientos” que podemos realizar, que reconocen que debemos comenzar desde discursos humanistas a nuestro alcance, o que hacemos posibles (p. 131), mientras al mismo tiempo los analizamos críticamente y “proyectamos” (1993, p. 131).

(Re)visitar experiencias

La deconstrucción es una técnica post estructuralista frecuentemente empleada por investigadores y teóricos para exponer y socavar las oposiciones binarias, como una forma de cuestionamiento a ciertos usos de lenguaje que damos por aceptados. Un binario es una pareja de términos donde uno de ambos cuenta con un estatus privilegiado que se superpone al otro (Davies, 1994; St Pierre, 2000). El empleo de esta herramienta deconstructiva generalmente se la atribuye al trabajo de Derrida, quien, de acuerdo a Spivak (1990), propone que “la deconstrucción no es la exhibición de un error, sino que es una suerte de vigilancia en torno a los hechos sobre los cuales estamos siempre obligados a producir verdad” (p. 46). En este sentido, Derrida reconoce las limitaciones humanistas con las que vivimos y donde más de alguien podría anticipar que la aplicación deconstructiva puede generar una “nueva verdad”. Spivak (1990), también enfatiza los límites de la deconstrucción cuando explica que la “deconstrucción sólo puede expresarse en el lenguaje de la cosa que critica” (p. 135). Una vez más nos vemos limitados por nuestra lengua materna (Spivak, 1993).

Spivak, (1987, p. 5, como es citada en Spivak, 1993) explica que “el gran regalo de la deconstrucción consiste en cuestionar la autoridad del sujeto que investiga sin paralizarlo [sic], persistentemente transformando las condiciones de imposibilidad a posibilidad”. Para el caso de la investigación en self-study, el sujeto investigador es el formador de maestros que se acompaña de herramientas post estructurales con el propósito de examinar sus propias prácticas profesionales. En esta sección me detengo sobre la noción de *experiencia* empleada en la formación docente, tal como la expuse en mi investigación doctoral.

El rol de la experiencia aparece de manera significativa allí. La palabra *experiencia* era usada frecuentemente por los participantes mientras trabajábamos juntos. Un sondeo en la base de datos NUD*IST que se utilizó para realizar análisis de información, encontró que la palabra experiencia se usó 243 veces en los 31 documentos de los 52 que fueron generados por los participantes en las entrevistas y discusiones realizadas. Esta confianza en la experiencia como base de conocimiento viene a ser una suerte de sello de marca de las narrativas de investiga-

ción y también de la investigación en self-study (Lunenberg y Willemse, 2006). La investigación en self-study acude a una suerte de concepto fundacional consistente en la autoridad de la experiencia tanto en la enseñanza como en la formación de formadores (Mumby y Russel, 1994). La investigación en self-study comprende un significado para el formador de formadores llamado a “aprender de sus experiencias personales” (Mueller, 2003, p. 82). En el campo de la investigación de self-study la experiencia vivida se convierte en una fuente privilegiada de conocimiento: “el conocimiento está en la experiencia” (Hutchinson, 1998, p. 137). Barry (2007), por ejemplo, examina la tensión de “valorar y reconstruir la experiencia” como una forma de (re)considerar sus prácticas como formadora de formadores.

Sin embargo, desde un marco post estructural, una limitación de la narrativa y el estudio de la investigación de self-study, es el supuesto que las historias representan una información real de la experiencia de alguien. Scott (1992), cuestiona esta posición acrítica que privilegia a la experiencia y a los fundamentos humanistas. Para este estudioso el simple hecho de hacer un reporte de experiencias no estimula necesariamente a indagar al interior de la naturaleza que construye estas experiencias. Por su parte, la narrativa privilegiada en una investigación del tipo self-study descansa tanto en la necesidad de explorar los fundamentos de las experiencias como en fomentar una reflexión acerca de ellas. Los formadores de docentes acuden al estudio de casos (Liston y Zeichner, 1996; Maher y Ward, 2002) y a relatos escritos (Florio-Ruane, 2001; Ware, 2001) y orales que vienen en forma de diálogos (Burbules, 1993; Fine, 1993), para que los estudiantes no solamente reflexionen sobre sus propias experiencias sino que también tengan una posibilidad de acceder a las experiencias del Otro. Lo anterior, sin necesidad de que ese Otro esté allí para entregar una suerte de fotografía instantánea de sus experiencias, como si se tratara de un objeto de consumo.

Generalmente todos estos usos de la experiencia se toman en serio como si en efecto fueran fidedignas representaciones de lo que realmente acontece. Lo que raras veces hacemos en la formación de docentes –y me incluyo junto a los otros participantes de la investigación de la que aquí doy cuenta– es problematizar la construcción de la experiencia en sí misma. Como explica Scott (1992): “Se dejan de lado las preguntas acerca de la naturaleza de la experiencia, los cuestionamientos acerca de cómo el sujeto se constituye como diferente; la naturaleza de cómo se estructura la visión de alguien en particular; el lenguaje - (o discurso) y la historia” (p. 25). Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre lo que significaría el ejercicio de re-examinar el extracto de una transcripción para considerar que no son los individuos quienes tienen experiencias, sino que son sujetos que han sido construidos a través de éstas (Scott, 1992, pp. 25-26). En esta sección entiendo “experiencia...[como] un evento lingüístico” (Scott, 1992, p. 34). Como ejemplo, reexamino un fragmento grabado en una reunión presencial realizada con el grupo de North Island. En este fragmento se discute sobre una tarea particular realizada por estudiantes para maestros en práctica:

Pamela [luego de una larga discusión y una cuidadosa consideración, los participantes de la investigación doctoral son elegidos para ser mencionados en la tesis y en las posteriores publicaciones]: Es altamente valioso que nuestros estudiantes tengan experiencias en las que puedan realmente confrontar sus propios... tipos de etnocentrismo. Ellos consideran que existen otras maneras de ver. Considero lo anterior con todo el valor que tiene el trabajo académico. Si ellos no tienen ese tipo de experiencias nada puede cambiar. Ellos escriben sólo ensayos, y los pueden escribir muy bien. Están en

condiciones de establecer discusiones críticas lo que les permite comenzar a desarrollar una mirada a nivel intelectual. Pero a menos que ellos tengan esas experiencias... no imagino... cómo podría ser posible traer esos tipos de componentes a todos nuestros estudiantes. Espero que haya una manera para que logremos que eso sea posible.

Bárbara: Bueno, debieran existir... entonces debería ser posible. Lo digo desde una posibilidad logística, debería ser posible, aunque debe ser dura la tarea [que cada estudiante entrevistase a alguien que sea diferente con la idea de examinarse a sí mismo desde su propia posición cultural].

Catherine: No todos tendrán la misma experiencia, pero sí accederán a un amplio rango de experiencias diferentes.

Bárbara explicó: “Sentí que la entrevista fue importante para ellos al punto que se comprometieron en una conversación con una persona auténtica de otra cultura”. En su entrevista inicial, Bárbara describió la tarea como “basada en... [algo] real”, lo que significa tener una experiencia real con alguien que es diferente. La frase “persona auténtica de otra cultura” motiva varias preguntas: ¿Cómo se puede calificar a alguien como auténtico? ¿Qué cultura puede ser tan diferente respecto de la norma o de la mayoría para ser tildada como tal? Por ejemplo, ¿se puede considerar a un sudafricano blanco como diferente dentro del contexto neozelandés? ¿Qué más aprendieron los estudiantes en esta tarea? ¿Pudo ella conversar también con los estudiantes sobre los peligros de hacer generalizaciones a partir de este encuentro? ¿Qué ocurre con la carencia de teorización (Shields, Bishop y Mazawi, 2005)? Como era parte de esta investigación de tesis no hice estas preguntas ni a Bárbara ni a ninguno de los otros participantes. Solamente puedo especular el por qué no la presionamos a considerar distintas alternativas a las formas en que ella había conceptualizado esta tarea. Quizás a pesar de nuestro acuerdo expresado de discutir críticamente fuimos temerosos de mostrarnos como criticándonos unos a otros. Como investigadora novel, carecí de la confianza suficiente para forzarme a mí misma y a mis participantes más experimentados a reconsiderar los límites de nuestras capacidades de comprensión.

Este extracto muestra claramente las tensiones que se presentan al conducir un marco metodológico post estructural en una investigación colaborativa de self-study. Por una parte, como investigadora que acude al empleo de herramientas post estructurales, se me puede ver criticando los discursos. Por otra, también se me puede ver criticando la ingenuidad de los participantes que acuden a formas discursivas injustas o poco equitativas. Habría que agregar que tampoco fuimos capaces de salirnos del marco del formador de maestros y que aplicamos herramientas post estructuralistas a preguntas que corresponden a la lógica de los estudios en educación.

Las declaraciones de Pamela cuando sostiene que “es importante que nuestros estudiantes tengan esas experiencias donde puedan confrontar su propio... tipo de etnocentrismo, lo que les permite saber que hay otras formas de ver”, pone en relieve el discurso de la autoridad que posee la experiencia (Fuss, 1989; Scott, 1992), que es una forma discursiva muy familiar en la formación de maestros (Larsson, 1986; Munby y Russell, 1994). Este discurso privilegia la experiencia como una fuente de conocimiento acerca de la enseñanza en general y sobre el *self*-y el Otro. Todos los programas de formación de maestros tienen un componente práctico para otorgar a los estudiantes oportunidades de adquirir experiencia de enseñanza con estudiantes en las escuelas. Muchos programas de formación de maestros cuentan además con actividades programadas de servicio comunitario para brindar a los estudiantes oportunidad

de comprometerse con una comunidad más amplia (Butcher et al., 2003; Dudderar y Stover, 2003). Estas experiencias están pensadas con la finalidad de posibilitar a los estudiantes el encuentro con la diferencia, con la experiencia de estar en contacto con el Otro y así (potencialmente) poder reconocer sus propias limitaciones. Scott (1992) expresa que esto es “apelar a la experiencia como una evidencia incuestionable” (p. 24). El discurso privilegiado de la experiencia en la formación docente encamina a los formadores a asumir que los estudiantes estarán conscientes de su etnocentrismo sólo por el simple hecho de tener un acercamiento directo con el Otro.

Las declaraciones de Pamela cuando expresa que “si ellos no tienen este tipo de experiencia nada cambia”, descansan en el supuesto de pensar que a partir de la experiencia con un otro que es diferente, eso es suficiente para iniciar un cambio. Por su parte, la opinión de Catherine de que “no todos tendrán la misma experiencia, pero sí accederán a un amplio rango de experiencias diferentes”, implica que todas esas experiencias poseen el mismo valor y que todas ellas dotan de oportunidades a los estudiantes para afrontar sus propios valores y prejuicios. Aun así, la experiencia por sí sola no permitirá a los estudiantes el desafío que significa poder reflexionar sobre su propio etnocentrismo. Para algunos estudiantes la autoridad de la experiencia simplemente les indica lo que ellos ya saben sobre las deficiencias de sus estudiantes y sus respectivas familias, o refuerza su dificultad para teorizar (Gale y Densmore, 2002).

Los extractos arriba señalados ilustran que incluso quienes participan en una investigación de tesis que incluye reflexión deconstructiva aplicada a su propia práctica, siguen atados a las formas discursivas que le son más familiares. Incluso Foucault (1985), por ejemplo, a partir de los ‘juegos de verdad’ ha descrito la experiencia humana como construcción social. Incluso ha sido criticado por favorecer la experiencia.: “en los últimos trabajos de Foucault, al teorizar se observa su inclinación a privilegiar la ‘experiencia concreta’” (Spivak, 1990, p. 56). Esta crítica refuerza la idea de que la noción de deconstrucción se apoya en aquel lenguaje que está a su alcance.

Tanto los investigadores como quienes colaboraron en la tesis confiaron en el lenguaje accesible a nosotros. En este caso volvemos a nuestro punto de partida, o si se quiere, a nuestra lengua materna y nos quedamos dentro del discurso humanista que predomina en la formación docente. Tal como lo pensé, es lo que ocurre al examinar el lenguaje empleado por los participantes para explicar lo que entienden por justicia social. En conclusión, frente a este aspecto podemos decir que los participantes de esta investigación –en la que también me incluyo– hemos fracasado al “interrogarnos... por las dinámicas de las expresiones sociales que producen lo que entendemos por experiencia en primer lugar” (Britzman, 1993, p. 31). Trabajar e investigar dentro de un campo de estudios que privilegia la experiencia arroja como resultado la dificultad que se nos presenta al querer problematizar la experiencia misma como construcción discursiva.

En el análisis arriba presentado he subrayado que las formas de discurso de autoridad que caracterizan a la experiencia tanto en la enseñanza, en la formación de maestros como en los self-study, no son para nada neutras, ni muchos menos inocentes. Ya Lather (1991a) ha explicado que “la deconstrucción destaca la falta de inocencia de cualquier discurso” (p. 156).

La autoridad que en la formación de maestros se le concede a la experiencia sin examinar,

puede (potencialmente) conducir a prejuicios y estereotipos, inculcando en los estudiantes de educación de pregrado el déficit para teorizar, como el modo por defecto para explicar por qué a algunos de sus estudiantes no les va bien en la escuela. Esto podría tentar a alguien de sacar completamente la experiencia de los programas de formación de maestros. Sin embargo, no creo que eso sea tan simple de hacer.

hooks (1994) describe su deseo de prestar atención a la experiencia en la sala de clases pero “sin llegar al extremo de promover puntos de vista inamovibles que son excluyentes” (p. 88). hooks y otras escritoras feministas (Fuss, 1989; Hartsock, 1990) “no quieren renunciar al poder de la experiencia como punto de partida en donde apoyar un análisis o formular una reflexión teórica” (hooks, 1994, p. 90). Luego de revisar la construcción de experiencia en la formación de maestros, Giroux y McLaren (1986) también abogan por un tipo de pedagogía que pueda “comprometer la experiencia de los estudiantes de manera tal que nada inadecuado pueda argumentarse para descalificar el valor de esa experiencia” (p. 234). El camino esperado podría ser exitoso “si se combina la experiencia con el análisis” (hooks, 1994, p. 89).

Britzman (1995), postula que “Los discursos autorizan aquello que puede o no puede ser dicho” (p. 235). Esta observación resulta útil cuando se consideran los posibles resultados a que yo pudiera llegar con el análisis post estructural y los efectos que pudiera causar en mi relación tanto con los colaboradores de investigación como con mis colegas. Los participantes con los que interactué trabajaban dentro de contextos particulares que implican tanto los ámbitos cultural, histórico, político y social. La formación docente en el siglo XXI se apoya en ciertos discursos que resultan incomprensibles para los miembros de la comunidad de formadores. Tal como se ha señalado anteriormente, el discurso de la experiencia puede describirse como el discurso fundamental en la formación docente. La resiliencia del discurso sobre la experiencia en la formación docente hace difícil proponer discursos alternativos, pero no es imposible. En lo que viene, la propuesta de hooks (1994) desafía a los formadores de maestros a analizar de manera crítica sus prácticas pedagógicas, incluyendo el privilegiar la experiencia.

Como bien señala un colega, nadie podría ser condenado por aquello que desconoce. Davies (2000) se encuentra a sí misma dentro de discursos particulares, de los que en ese momento no se pudo desligar.

De manera inevitable, cada cierto tiempo me encuentro inmersa dentro de un discurso del que no estoy alerta en ese momento. O también sucede que de manera inevitable me siento sin la capacidad para desmarcarme tanto de discursos y de relaciones de poder que entran en juego en determinados lugares y momentos. Sucede que suelo descubrirme siendo arrastrada por la fuerza de un discurso sobre el que no estoy en condiciones de resistir debido a que no cuento –en ese determinado momento– con los recursos que se precisan para cuestionarlos (p. 168).

De igual modo quienes participamos en nuestra tesis nos descubrimos a nosotros mismos volviendo al modelo de nuestra lengua materna caracterizada por el discurso humanista y haciendo empleo de los discursos dominantes que caracterizan a la formación de maestros, incluso después del ejercicio de deconstruirlos. Veamos, por ejemplo, lo que se expresa en este extracto tomado de una discusión grupal en South Island:

Pam: Muy bien, nosotros hablamos sobre la experiencia. Lo que me pregunto es si es necesario adquirir experiencias grupales para estar en condiciones de darnos cuenta de ver las injusticias, o para tener empatía. Luego me pregunto si ya tenemos esto de manera natural, y si luego aprenderemos también a perderlo...

Ruth: Creo que esto es algo que debemos discutir, si es sólo acerca de experiencia, porque no estamos en condiciones de hacerlo. Lo que quiero decir es que si estamos en este asunto de formar maestros, no todos estamos en condiciones de entregarles experiencia.

Pam: No, no. Tampoco todo el mundo podría haber tenido experiencias. Yo al menos no crecí con ellas.

Aquí discutimos sobre el rol de la experiencia para desarrollar conciencia sobre temas relacionados con la justicia social y el rol de la experiencia en la formación docente, pero no problematizamos la construcción de experiencia en sí misma. Es a través de la creación de espacios colaborativos donde los formadores de maestros y los investigadores de self-study pueden encontrar sus propias maneras deconstructivas. Así podríamos estar en condiciones de usar y *problematizar* los discursos dominantes tanto en la enseñanza como en la formación de maestros.

La investigación en self-study sostiene que el trabajo colaborativo es un componente integral. Loughran y Northfield (1998) señalan que “estar personalmente comprometidos en la experiencia puede resultar un impedimento para visualizar lo que ocurre más allá de ella” (p. 12). Basados en esta investigación, sostengo que una aproximación colaborativa no necesariamente garantiza que los participantes estarán en condiciones de cuestionar los discursos fundacionales o darlos por sentado. De todos modos, un proyecto realizado en colaboración tiene el potencial de permitir a los participantes y a los investigadores volverse conscientes de las limitaciones de sus maneras de comprender (Lather, 1991b).

El rol central de la teoría en la investigación y en la enseñanza

Loughran (2005) explica que “el desafío del self-study es para que los formadores de formadores aprendan a mirar sus prácticas con *nuevos ojos*” (p. 13, la cursiva es de Sandretto). Con el propósito de realizar un self-study en colaboración dentro del marco de la teoría post estructural, o para echar mano de nuevas miradas teóricas con las cuales examinar el estudio, armé “un tremendo problema” (Britzman, 1995, p. 236). Tal como ocurre con Britzman y su acertijo en etnografía, quizás ninguno de mis participantes haya querido o esté en condiciones de analizar su capacidad de comprensión de la justicia social, ni tampoco esté preparado para contemplarse en el ejercicio profesional fuera del marco de la mirada humanista. Britzman (1995) propone que “quizás, después de todo, una teorización de esta naturaleza no tenga sentido para la gente que está fuera del alcance de mis textos. De hecho todavía quedarían residuos del gran problema *si les preguntara* a quienes sí tienen acceso a mis textos si pueden verse a sí mismos como invenciones de discursos” (p. 236 la cursiva es de Sandretto). La frase “*si les preguntara*” es importante aquí. No les consulté a los participantes sobre esta particular relectura de sus contribuciones como si fueran parte de una sección de la tesis. Ni lo hice con el objetivo de demostrar mis habilidades de investigadora novel. En ninguno de los demás capítulos de la

tesis se solicitó su aporte. No puedo ayudar, sino preguntarme cómo los autores de los textos que fueron examinados –en este caso los de mis colaboradores en la investigación– pudieron haber fracasado en este sondeo crítico sobre sus mismas palabras. Me pregunto, ¿qué tan fácil es separar al autor del discurso en el que escoge basarse? Dicho de otra manera, ¿de qué manera los colaboradores de una investigación de self-study pueden mantener un compromiso de carácter crítico al mismo tiempo que efectúan un examen abierto de sus prácticas? Este es un tema que debiera considerar una futura investigación en self-study colaborativo que hace uso de herramientas analíticas del post estructuralismo.

Con lo anterior, resulta útil preguntarse ahora hacia dónde podemos encaminarnos de aquí en adelante. Cualquier metodología de investigación está fundamentada por teorías particulares. En este artículo he argumentado que la investigación en self-study se apoya en fundamentos del discurso humanista y en muchos sustentos discursivos de la enseñanza y de la formación de maestros. Por sí mismo esto no resulta un problema. Los conflictos emergen cuando estos discursos humanistas siguen adelante sin ser escrutados.

Si “el propósito de una investigación del tipo self-study es provocar, desafiar e ilustrar, más que confirmar y establecer” (Bullough y Pinnegar, 2001, p. 20), entonces debemos buscar herramientas teóricas útiles para llevarla a cabo. Lunenberg y Willemse (2006) argumentan que “la aplicación de teorías para focalizar el estudio y obtener un insight sobre las miradas y el comportamiento de los formadores de formadores... apoya el desarrollo profesional de los formadores de formadores” (p. 96). La teoría post estructural es una herramienta analítica que puede ayudar a los investigadores en self-study a interrogar de manera crítica los discursos de la enseñanza y de la formación de maestros cuyos supuestos generalmente se dan por sentado. Como herramienta, puede ayudarnos “a desarmar (deconstruir) el lenguaje y los textos de los educadores y de las escuelas para extraer sus posibles significaciones –y así develar sus implicancias para la práctica” (Jones, 1993, p. 164).

Ninguno de los discursos a nuestro alcance es inocente (Lather, 1991b). Tal como ocurre con otras herramientas teóricas, el post estructuralismo “puede usarse para dominar” (Ellsworth, 1990, p. 397). Aquellos investigadores que buscan encaminar su investigación en self-study dentro de un marco post estructural podrían encontrarse trabajando en los límites que separan a los discursos humanistas -familiares a la formación de maestros- y los discursos de la teoría post estructural (Davis, 2003). Al (re)visitar la experiencia como se constituyó dentro de los discursos humanistas de la formación docente en los datos de self-study, pude ilustrar el poder de la teoría post estructural para problematizar esta estructura fundacional. La teoría post estructural nos permite reconocer que nuestro conocimiento es limitado y parcial (Ellsworth, 1989). Como lo señala Sikes (2006), la teoría es a la vez “esencial e ineludible” (p. 43). Las teorías respaldan todo lo que hacemos en educación vengan o no de manera explícita. El desafío está entonces en encontrar herramientas analíticas útiles que nos permitan explicitar estas teorías, considerando los efectos de estas teorías y considerando nuevas prácticas.

Agradecimientos. Agradezco a los evaluadores por sus atentos comentarios. Una primera versión de este trabajo fue presentada en el encuentro de la International Study Association on Teacher and Teaching, realizada en Sidney, Australia, en julio del 2005. Finalmente quiero agradecer a los colaboradores de mi tesis doctoral por sus valiosos aportes y por su generoso apoyo.

REFERENCIAS

- Allender, D. & Allender, J. (1996). Marrying practice and theory: Leading, voice, listening, resistance. In J. Richards, T. Russell (Eds.), *Empowering our future in teacher education. Proceedings of the first international conference on self-study of teacher education practices* (pp. 13-15). Kingston, Canada: Queen's University. Retrieved 4 February 2009, from <http://educ.queensu.ca/~ar/ssstep/S-STEP1-1996.pdf>.
- Ball, S.J. (1990). "Introducing Monsieur Foucault". In S. Ball (Ed.), *Foucault and education: Discipline and knowledge* (pp. 1-7). London: Routledge.
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tensión between valuing and reconstructing knowledge. *Studying Teacher Education*, 3, pp. 117-134.
- Britzman, D.P. (1993). "The terrible problem of knowing thyself: Toward a post-structural account of teacher identity". *Journal of Curriculum Theorizing*, 9(3), pp. 23-46.
- Britzman, D.P. (1995). 'The question of belief': Writing poststructural ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8, pp. 229-238.
- Brown, E. (2004). The significance of race and social class for self-study and the professional knowledge base of teacher education. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 517-574). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bullough, R.V., Jr. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), pp. 13-21.
- Burbules, N.C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M. et al. (2003). Teacher education, community service learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31, pp. 109-124.
- Clarke, A. (2001). The recent landscape of teacher education: Critical points and possible conjectures. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 599-611.
- Cole, M. (2003). Might it be in the practice that it fails to succeed? A Marxist critique of claims for postmodernism and poststructuralism as forces for social change and social justice. *British Journal of Sociology of Education*, 24, pp. 487-500.

Davies, B. (1994). *Poststructuralist theory and classroom practice*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Davies, B. (1997). The subject of post-structuralism: A reply to Alison Jones. *Gender and Education*, 9, pp. 271-283.

Davies, B. (2000). *A body of writing 1990-1999*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.

Davies, B. (2003). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender* (Revised ed.). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Dudderar, D. & Stover, L.T. (2003). Putting service learning experiences at the heart of a teacher education curriculum. *Educational Research Quarterly*, 27(2), pp. 18-32.

Elijah, R. (2004). Voice in self-study. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 247-271). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59, pp. 297-324.

Ellsworth, E. (1990). The question remains: How will you hold awareness of the limits of your knowledge? *Harvard Educational Review*, 60, pp. 396-405.

Feldman, A., Paugh, P. & Mills, G. (2004). Self-study through action research. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 943-977). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Fine, M. (1993). 'You can't just say that the only ones who can speak are those who agree with your position': Political discourse in the classroom. *Harvard Educational Review*, 63, pp. 412-433.

Flax, J. (1990). Postmodernism and gender relations in feminist theory. In L.J. Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism* (pp. 39-62). London: Routledge.

Florio-Ruane, S. (2001). *Teacher education and the cultural imagination: Autobiography, conversation, and narrative*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language* (A.M.S. Smith, Trans.). New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1984). What is enlightenment? In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 32-50). New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1985). "The use of pleasure": Volume 2 of the *History of sexuality*. New York: Vintage Books.

Francis, B. (1999). Modernist reductionism or post-structural relativism: Can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research. *Gender and Education*, 11, pp. 381-393.

Fuss, D. (1989). *Essentially speaking: Feminism, nature, and difference*. London: Routledge.

Gale, T. & Densmore, K. (2002). Student success and failure: As a matter of fact or just how they are portrayed? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30, pp. 7-23.

Giroux, H.A. & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56, pp. 213-238.

Hamilton, M.L. (Ed.) (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer Press.

Hamilton, M.L. & Pinnegar, S. (1998). Conclusion: The value and the promise of self-study. In M.L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 235-246). London: Falmer Press.

Hamilton, M.L., Smith, L. & Worthington, K. (2008). Fitting the methodology with the research: An exploration of narrative, self-study and auto-ethnography. *Studying Teacher Education*, 4, pp. 17-28.

Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs and women: The reinvention of nature*. London: Free Association Books.

Hartsock, N. (1990). Foucault on power: A theory for women? In L.J. Nicholson (Ed.), *Feminism/postmodernism* (pp. 157-175). London: Routledge.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. London: Routledge.

Hutchinson, N.L. (1998). Reflecting critically on teaching to encourage critical reflection. In M.L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 124-139). London: Falmer Press.

Jones, A. (1993). Becoming a 'girl': Post-structuralist suggestions for educational research. *Gender and Education*, 5, pp. 157-166.

Jones, A. (1997). Teaching post-structuralist feminist theory in education: Student resistances. *Gender and Education*, 9, pp. 261-269.

LaBoskey, V.K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-869). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Larsson, S. (1986). Learning from experience: Teachers' conceptions of changes in their professional practice. *Journal of Curriculum Studies*, 19, pp. 35-43.

Lather, P. (1991a). Deconstructing/deconstructive inquiry: The politics of knowing and being known. *Educational Theory*, 41, pp. 153-173.

Lather, P. (1991b). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. London: Routledge.

Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: Teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19, pp. 35-57.

Liston, D.P. & Zeichner, K.M. (1996). *Culture and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Loughran, J. (2005). Researching teaching about teaching: Self-study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 1, pp. 5-16.

Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58, pp. 12-20.

Loughran, J. & Northfield, J. (1998). A framework for the development of self-study practice. In M.L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 7-18). London: Falmer Press.

Louie, B.Y., Drevdahl, D.J., Purdy, J.M. & Stackman, R.W. (2003). Advancing the scholarship of teaching through collaborative self-study. *The Journal of Higher Education*, 74, pp. 150-171.

Lunenberg, M. & Willemse, M. (2006). Research and profesional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 29, pp. 81-98.

Maher, F.A. & Ward, J.V. (2002). *Gender and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McWilliam, E. (1994). *In broken images: Feminist tales for a different teacher education*. New York: Teachers College Press.

Mueller, A. (2003). Looking back and looking forward: Always becoming a teacher educator through self-study. *Reflective Practice*, 4, pp. 67-84.

Munby, H. & Russell, T. (1994). The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class. *Journal of Teacher Education*, 45, pp. 86-95.

Pilcher, J.K. (2001). Engaging to transform: Hearing black women's voices. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14, pp. 282-303.

Richards, P.H. (1996). Self-inquiry: The exploration of self-in relationships. In J. Richards, T. Russell (Eds.), *Empowering our future in teacher education. Proceedings of the first international conference on self-study of teacher education practices* (pp. 79-83). Kingston, Canada: Queen's University. Retrieved 4 February 2009, from <http://educ.queensu.ca/~ar/sstep/S-STEP1-1996.pdf>

Sandretto, S. (2004). *Teacher education and social justice: Theorising professional practice*. Unpublished doctoral thesis, University of Otago, Dunedin, New Zealand.

Sandretto, S. & Critical Literacy Research Team. (2006). Extending guided reading with critical literacy. *Research Information for Teachers*, 3, pp. 23-28.

Scott, J.W. (1988). Deconstructing equality-versus-difference: Or, the uses of poststructuralist theory for feminism. *Feminist Studies*, 14, pp. 33-50.

Scott, J.W. (1992). Experience. In J.P. Butler, J.W. Scott (Eds.), *Feminists theorize the political* (pp. 22-40). London: Routledge.

Shields, C.M., Bishop, R. & Mazawi, A. (2005). *Pathologizing practices: The impact of deficit thinking on education*. New York: Peter Lang.

Sikes, P. (2006). Commentary on symposium: Educational research and the necessity of theory. Towards dangerous and useful theories. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27, pp. 43-51.

Spivak, G.C. (1990). *The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. London: Routledge.

Spivak, G.C. (1993). *Outside in the teaching machine*. London: Routledge.

St Pierre, E.A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13, pp. 477-515.

St Pierre, E.A. & Pillow, W.S. (Eds.) (2000). *Working the ruins: Feminist poststructural theory and methods in education*. London: Routledge.

Trueba, H.T. (1989). *Raising silent voices: Educating the linguistic minorities for the 21st century*. New York: Newbury House.

Varadharajan, A. (1995). *Exotic parodies: Subjectivity in Adorno, Said and Spivak*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Vaughan, K. (2004). Total eclipse of the heart? Theoretical and ethical implications of doing post-structural ethnographic research. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 25, pp. 389-403.

Ware, L. (2001). Writing, identity, and the other: Dare we do disability studies? *Journal of Teacher Education*, 52, pp. 107-123.

Whitehead, J. (2000). How do I improve my practice? Creating and legitimating an epistemology of practice. *Reflective Practice*, 1, pp. 91-104.

Williams, M. (1996). Using symbolic pictures to reveal hidden aspects of our selves in self-study. In J. Richards, T. Russell (Eds.), Empowering our future in teacher education. Proceedings of the first international conference on self-study of teacher education practices (pp. 39-44). Kingston, Canada: Queen's University. Retrieved 4 February 2009, from <http://educ.queensu.ca/~ar/ssstep/S-STEP1-1996.pdf>.

Self-Study, Amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores¹

Sandy Schuck² y Tom Russell³

*Cuando la mano derecha lava la izquierda,
la mano derecha se limpia también.*
(Proverbio nigeriano Igbo)

La noción de Amistad crítica es central en el self-study. Un amigo crítico actúa como una caja de resonancia, hace preguntas desafiantes, apoya la reestructuración de los acontecimientos y se involucra en la experiencia de aprendizaje profesional. En este artículo compartimos nuestras experiencias de actuar como amigos críticos entre nosotros, en dos prácticas separadas de self-study. Discutimos lo que aprendimos de nuestra práctica de ser y tener un amigo crítico como también, sobre qué aprendimos acerca del rol de amigo crítico.

Como formadores de profesores en Australia y Canadá, estamos los dos interesados en el estudio y mejoramiento de nuestra enseñanza. Sandy es docente Senior en matemática y en formación de profesores en la Facultad de Educación, de la Universidad de Tecnológica en Sídney (University of Technology Sydney, UTS) y Tom es profesor de ciencias y en formación de profesores, de la Facultad de Educación en la Universidad de Queen's, Ontario, Canadá. Ambos, compartimos el interés en el self-study de las prácticas de formación de profesores. En el proceso de self-study sobre las prácticas de enseñanza, Tom Russell fue el apoyo como amigo crítico de Sandy por un semestre, en el año 2003 (en publicación). Tom, tuvo que enfrentar un inesperado desafío en su docencia cuando regresó de una licencia y se hizo cargo de tres cursos sobre metodología de la enseñanza de las ciencias de dos profesores a mediados de un programa de ocho meses de formación de futuros docentes. Tom vivía en Kingston y compartía sus experiencias de estas clases por email con Sandy, que vivía en Sídney. Estos correos semanales fueron intercambiados por un periodo de cinco semanas. Después de este intercambio, escribimos en conjunto un artículo que presentamos en la "Fifth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices" (Quinta Conferencia Internacional sobre Self-Study de las Prácticas de la Formación de Profesores) (Russell y Schuck, 2004). En el proceso de la escritura del artículo, desarrollamos nuevos conocimientos acerca de la "amistad crítica", sus beneficios y desafíos. Ocho meses más tarde, Tom fue invitado a trabajar en la Facultad de Educación de la Universidad de Sandy. Esto le dio la oportunidad a Tom para actuar como amigo crítico de Sandy en su clase de matemáticas en educación primaria que se llevaba a cabo en

- 1 Publicado online el 19 de agosto de 2006 en la revista *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*. "Self-Study, Critical Friendship, and the Complexities of Teacher Education" Vol. 1, Issue 2, November 2005, pp. 107-121.
- 2 University of Technology, Sídney, Australia.
- 3 Queen's University, Kingston, Canadá.

dos horas semanales. Tom asistió a las cuatro primeras clases de este ramo. En este artículo sintetizamos el desarrollo de nuestros aprendizajes de la Amistad crítica y el self-study en dos experiencias complementarias y sustancialmente diferentes como amigos críticos.

El rol del amigo crítico: supuestos y temas problemáticos

Un tema problemático del self-study tiene relación con la dificultad de evaluar la propia práctica y reformularla. La práctica personal se desarrolla simultáneamente con las creencias e imágenes del practicante de lo que él considera prácticas apropiadas y por lo tanto tiende a ser cómoda. A menudo es difícil hacer cambios o establecer si éstos han mejorado la práctica (Russell, 2002). De ahí, la necesidad de que un amigo crítico actúe como se describe a continuación:

Un amigo crítico, como su nombre los indica, es una persona de confianza que hace preguntas provocativas, entrega datos para ser examinados con otros lentes y critica al trabajo de una persona como un amigo. El amigo crítico se toma tiempo para comprender cabalmente el contexto del trabajo presentado y los resultados que la persona o el grupo están buscando. El amigo aboga por el éxito de ese trabajo (Costa y Kallick, 1993, p. 50).

En nuestra visión compartida el amigo crítico es esencial si el self-study va a considerar la crítica de las prácticas existentes y a reflexionar y re enmarcarlas (Loughran y Northfield, 1996), un amigo crítico también entrega apoyo y mantiene un tono constructivo.

Cuando Tom se acercó a Sandy para que ella actuara como su amigo crítico, ella estuvo encantada de hacerlo. El proyecto tenía varios objetivos. Para Tom era importante conseguir la ayuda de un amigo crítico que lo ayudara en su self-study. Sandy tenía interés en mejorar sus habilidades como amiga crítica y también aprender de la experiencia de Tom para posteriormente aplicarla a su propia enseñanza. Sin embargo, después de un tiempo, varias suposiciones implícitas llegaron a constituirse en problemáticas para Sandy.

El primer supuesto problemático, fue que Sandy pudiera comprender las expectativas que tenía Tom de su amigo crítico y el rol que ella debía tener. Sin embargo, aun cuando Sandy estaba interesada en asumir el rol de amiga crítica, dudaba de las expectativas que tenía Tom sobre su rol en este proyecto. Ella había participado como amiga crítica de un colega en el pasado y los dos como amigos había concluido que el rol podía ser muy desafiante. (Schuck y Segal, 2002). También, ella había actuado como amiga crítica de un colega en otra universidad, y las directrices que se le dieron en ese caso eran muy claras. En cambio, Sandy a menudo encontraba que ella no estaba segura de cómo cumplir con las expectativas de Tom. Estaba consciente que el rol de amigo crítico era promover la reflexión y actuar como una caja de resonancia, pero esto le parecía un rol muy pasivo. Ella pensaba que otra característica importante de un amigo crítico era ser desafiante y crítico. Sin embargo no estaba segura si Tom esperaba que ella actuara así.

El segundo supuesto problemático era que Sandy pudiera asumir un rol en que criticara la práctica de Tom aun cuando ella se percibía a sí misma con un estatus académico más bajo que el de Tom. En sus dos experiencias anteriores, esta diferencia no fue un problema. En este caso, Sandy no estaba segura de que su rol de crítica de la práctica de Tom y de que recomendarle reformular su práctica fuera visto como algo valioso por Tom, dado que ambos sabían

que compartían diferentes estatus académicos. Así, Sandy estaba ansiosa por aprender de la experiencia de ser amiga crítica y estaba encantada de recibir retroalimentación de Tom sobre cualquier deficiencia como amiga crítica. De hecho, lo que ella necesitaba era un amigo crítico que le informara y la desafiara en ese rol. Aunque participar en el proyecto era una experiencia de aprendizaje muy valiosa para Sandy, ella se sentía insegura de lo que podría contribuirle a Tom como amiga crítica. Estos asuntos, que eran de suma importancia para Sandy, eran distantes o invisibles para Tom, particularmente, porque él estaba lidiando con desafíos inesperados en su enseñanza. Pareciera ser que las diferencias académicas tienen mucha más importancia en Australia (así como en el Reino Unido) que en Canadá; Tom consideraba a Sandy como una colega académica cuyos comentarios serían bienvenidos.

Recolección de datos y análisis – Fase 1: Desafíos a la enseñanza de Tom

Tom: Visto en retrospectiva, yo debería haber anticipado los complejos desafíos de asumir el trabajo de dos personas que habían enseñado la primera mitad de los cursos de métodos de química y física. Primero y sobre todo, enseñar es una relación. Los profesores en formación, a menudo mencionan las dificultades que experimentan al hacerse cargo de los cursos de un profesor experimentado que es el verdadero profesor en una experiencia práctica. Rápidamente me sentí en crisis, luchando por conocer a mis estudiantes y que ellos me conocieran a mí. Mis reflejos iniciales de enseñanza de muchos años parecían inapropiados. Tener a Sandy como amiga crítica rápidamente se transformó en muy valioso, era comprensiva y siempre comentaba constructivamente.

Semanalmente enviaba los datos en archivos a Sandy, quien respondía cada archivo tan rápidamente como le era posible. Los datos estaban relacionados con las reacciones de los estudiantes sobre mi práctica, incluyendo sus aprehensiones en algunos casos porque no les había dicho qué tenían que hacer; también con sus nuevas percepciones acerca de mis creencias sobre la enseñanza y aprendizaje y sobre cómo y por qué éstas diferían de las creencias de sus profesores anteriores. Organicé mis notas sobre la enseñanza en un formato tabular dejando una columna en blanco para que la llenara Sandy. Intercambiábamos rápidamente estas tablas con archivos adjuntos en los emails. Presento a continuación ejemplos de datos ilustrando mis desafíos y las respuestas de Sandy como amiga crítica.

En la semana 3, analicé las maneras en las que desafiaba los puntos de vistas de mis estudiantes acerca de los cursos sobre enseñanza. Invité a un antiguo estudiante para que le hablara al grupo:

Megan habló por una hora sobre su experiencia como profesora nueva. Fue muy bien recibida. Con Megan conversamos unos minutos después del receso, ya que quería que ellos escucharan su sentir de que (nuestro) programa, no era suficientemente teórico (que realmente pudiera leer y pensar) y tampoco lo suficientemente práctico (esto es exactamente como tienes que hacer X) (Tom, semana 3).

Y Sandy criticó mis reflexiones:

Este énfasis de alguna manera siempre me perturba –sé que lo mencioné antes. No veo el punto en establecer que el programa de formación de profesores no logra lo su-

ficiente en el sentido teórico o práctico. ¿Algún programa lo hace? ¿Es realista crear la expectativa de que el programa dará todas las respuestas? ¿No deberíamos estar poniendo énfasis en que el aprendizaje dura toda la vida y que el programa puede sólo dar una idea, la experiencia reunida en la sala de clases? En mi trabajo con profesores principiantes veo que no importa cuánto hacemos en algunas áreas, nunca es suficiente debido al contexto –no son realmente profesores en una sala de clases. Cuando se dan cuenta de esto, desarrollan estrategias útiles para ayudarse, más que desarrollar una cultura de la culpa que es inútil (Sandy, semana 3).

En ese momento, no comenté la respuesta de Sandy. Casi un año después, mientras preparaba el documento de la conferencia, recordé esta discusión y me di cuenta de cuántas perspectivas puede haber para este asunto fundamental de la teoría y la práctica. Mi visión personal es que los programas de formación de profesores ya tienen problemas con la percepción de su calidad (Segall, 2002). Espero que al señalar que sé que el programa es menos que perfecto, mis estudiantes puedan explorar más profundamente cómo interactúan la teoría y la práctica. Acepto la visión de Sandy como una alternativa y evité caer en una cultura de culpa, como lo dejó entrever Sandy. Este asunto nos recuerda que no somos sólo formadores de profesores, sino que individuos trabajando en distintos contextos que moldean nuestras presunciones y creencias. Tal vez, debido a la naturaleza del intercambio de emails, en la que es posible ser selectivo a lo que uno responde, nunca exploramos el tema completamente. Si la discusión hubiera sido cara a cara, nos habríamos enfrascado en una discusión sobre el tema que podría haber sido valiosa para los dos.

Después de un periodo de cinco semanas, le envié correos a Sandy y recibí respuestas de ella que eran de apoyo y de desafíos. En la semana 3, Sandy me preguntó por mis reacciones a sus respuestas como amigo crítico y recibí una respuesta entusiasta:

Me encanta tener reacciones tuyas (Sé que se está creciendo cada vez más al escribir, recibir retroalimentación y responder a eso...) (Sandy, semana 3).

Tus comentarios sobre mis apuntes de enseñanza han sido maravillosos – me muestran mucho y me mantienen enganchado!! (Tom, semana 4).

Después de la semana 4, Sandy adjuntó algunas preguntas a sus respuestas para poder sacar algunas conclusiones sobre su rol como amigo crítico:

Ahora, para mis preguntas ¿Y qué?: ¿Cómo encajó mi retroalimentación en tu marco de aprendizaje sobre la enseñanza y la reflexión sobre ésta? ¿Cambió algo? ¿Fue valioso hacerlo? ¿Cómo puedo mejorar mi rol de amigo crítico? (Sandy, semana 4).

A esta consulta, respondí así:

Sandy hace buenas preguntas... relevantes y también algunas en las que he estado pensando. Su archivo llegó de vuelta tan rápido que lo imprimí y subrayé las frases que más me gustaron - es impresionante que tenga la oportunidad de leer esto antes de iniciar mis clases semanales - además siendo la última de las cinco semanas, con dos más que siguen en abril.

Me gustan los comentarios de Sandy sobre la necesidad de tiempo para construir la nueva relación. Me pregunto como lo habría podido hacer diferente si me hubiera dado cuenta de qué tan pesada era la carga que debíamos llevar. Seguramente estaba sintiendo muchas cosas - una necesidad de establecer a sus ojos, un cierto sentido de competencia y la necesidad de ponerme en marcha rápidamente porque tenía tan poco tiempo con ellos. Las dos cosas probablemente interfirieron en la construcción de una relación.

Estoy muy contento con que Sandy remarcó el asunto de cómo uno encuentra el equilibrio entre contar y descubrir. Ya puedo ver que esta semana tendrá un ritmo que podría interferir con cualquier progreso en esto. Al menos, debiera señalar el valor de mantener este tema en mente cuando tengan dos experiencias de tres semanas en distintos escenarios (prácticos). Sí Sandy - hay un enorme "¿Y Qué?" a tus respuestas. Parece que valoramos el self-study por razones similares, lo que en sí mismo es muy refrescante (Tom, semana 5).

Resultados de la Fase 1

Lo que aprendió Tom

Tener un amigo crítico me obligó a mantener un diario con mis reflexiones y a documentar mis experiencias semanales en mi enseñanza, aun cuando estaba cansado y fácilmente podría haber pospuesto mi escritura.

Todo lo que quiero hacer es irme a mi casa y colapsar... Tengo que estar aquí a las 9 am para Química B. Pero también sé que necesito ESCRIBIR (Tom, 27 de enero de 2003, 9:35 pm).

Las respuestas de Sandy me facilitaron entrar en la situación lo que me permitió tomar acciones positivas que habrían sido imposibles de otra manera. Este intercambio también mostró las potencialidades de un amigo crítico en relación al self-study en la enseñanza. Después de mi cuarto encuentro con el curso, mi informe para Sandy me mostraba trabajando para establecer una agenda general como también enfoques sobre la enseñanza.

Fue sólo ayer en Química B que fui capaz de tener un sentido más claro de lo que pasa cuando trabajan en un grupo como éste. La clase es tan pequeña que trabajaron en dos grupos. Me llamó la atención el hecho de que sonaban como un grupo de profesores comprometidos en la planificación. ¿Por qué no deberían sonar como profesores? Sí, hay temas secundarios que inevitablemente aparecen -es la naturaleza humana. ¿Por qué no podrían trabajar de esta manera si están en una escuela de formación de profesores? Al mismo tiempo, ésta es sólo nuestra cuarta clase y ellos naturalmente tienen preguntas acerca de a dónde vamos (Tom, semana 2).

De la respuesta de Sandy surgió una tensión que hace tiempo me preocupaba: ¿Cuánto debiera determinar la planificación de un curso y cuánto debo pedir a los estudiantes, los que pronto serán profesores, que aprendan a hacer su propia planificación para aprender a enseñar? Esto es un tema significativo para los estudiantes que están acostumbrados a trabajar con profesores que establecen toda la planificación para su trabajo.

Yo estoy interesada (y un poco sorprendida) que no les hayas dado un plan general del programa a los alumnos. Ellos están trabajando con tu agenda en gran medida (y es justificable ya que tienes una idea mejor sobre qué conocimientos son valorados en esta área), entonces yo pienso que ellos tienen derecho a conocer la agenda y como esperas lograrla. Después de todo, enseñarles cómo aprender a través de sus actividades y reflexiones es lo que has decidido que es importante y has elegido la manera en que lo harás. Es interesante que en nuestros cursos ponemos mayor énfasis en nuestros logros y en el programa. Esto nos conduce a la paradoja de necesitar cumplir con las necesidades de los estudiantes pero también de querer cumplir nuestro plan. Esto plantea nuevamente el dilema de la contribución del experto-novicio. Valoramos lo que saben, pero tenemos más e y hemos pasado más tiempo pensando acerca del tema. ¿Cuál es nuestro rol en esto? (Sandy, semana 2).

Este temprano comentario de Sandy generó un punto focal para muchas de mis continuas deliberaciones acerca de mi enseñanza, inicialmente las discusiones inspiradoras sobre estos temas con mis estudiantes y finalmente, para orientarme el siguiente año a un foco explícito en el aprendizaje auto dirigido, en mi curso de metodología de la física.

Lo que aprendió Sandy

Sandy: Adquirí nuevas ideas para mis propias clases leyendo las descripciones de Tom sobre sus reflexiones y enseñanza. Tom escribió reflexivamente después de la semana 3:

La educación universitaria ciertamente entrega mensajes de que el aprendizaje ocurre en las cátedras... Aunque las cátedras son criticadas por ser aburridas y tediosas, hay muy poca o ninguna discusión sobre la *calidad* de la enseñanza y el aprendizaje, con el resultado de que las alternativas a la exposición parecen vacías, ineficientes e improductivas. Las clases se suponen deben estar planificadas con bastante anterioridad, sin participación del aprendiz. Lamentablemente, me he propuesto después de estar enseñando veinticinco años, que debo reducir la estructura que da mi enseñanza, para asegurar que no estoy entregando mucho y también para promover el auto-aprendizaje, un objetivo que muchos profesores nuevos parecen creer que es apropiado para los estudiantes que pronto serán profesores. Simplemente esto no sucederá en las escuelas sino podemos *experimentarlo* aquí, sentirlo, discutirlo, aprender de ello, y desarrollar estrategias para ayudar a los estudiantes a iniciar la transición (Tom, semana 3).

Le respondí entusiasmado:

Esta sección 'da en el clavo' y me ha dado muchas ideas valiosas para mis clases. Encuentro que los estudiantes valoran la estructura que les ofrezco y hacemos pocas o no hacemos clases tipo cátedra o expositivas. La mayoría se hacen en torno actividades en las que ellos participan colaborativamente. Sin embargo la tensión de impartir clases muy estructuradas y promover aprendizajes auto-dirigidos, está presente (Sandy respuesta a la semana 3).

Yo también aprendí más acerca del proceso de ser amigo crítico participando explícitamente en el rol y escribiendo el artículo para la conferencia. Aprendí que *confianza, apoyo y flexibili-*

dad son elementos esenciales en la Amistad crítica. También aprecié la importancia de la franqueza y la discusión comprensiva de los roles. Al escribir el artículo para la conferencia, surgió la oportunidad para discutir sobre la Amistad crítica. En mi contribución a la Amistad crítica observé que aporté más en el área de ofrecer apoyo y promover la reflexión que en desafiar y provocar la práctica de Tom.

Percepciones de la Fase 1

Sandy y Tom: A medida que preparábamos nuestro artículo para la conferencia del año 2004, ambos nos dimos cuenta que había fuertes paralelos entre nuestros estudiantes que aprenden a enseñar y nuestro aprendizaje sobre ser amigos críticos. En ambos contextos, indagar uno mismo sobre formas de mejorar la práctica es probable que sea más eficaz en la mejora de la práctica a que en realidad me digan qué hacer. También nos dimos cuenta que la parte más valiosa de la Amistad crítica se produjo probablemente a través del pensar y el escribir sobre la práctica, más que por medio de la lectura sobre las reacciones del amigo crítico a esa práctica. Esta percepción tiene implicancias para el papel de amigo crítico. Finalmente, el tiempo es esencial para que los profesores de manera crítica reflexionen sobre su práctica y lo mismo es cierto para los formadores de docentes; el ritmo rápido de nuestro trabajo y las numerosas exigencias de nuestro tiempo pueden interrumpir nuestras oportunidades de examinar críticamente las cuestiones planteadas en una Amistad crítica. Creemos que las amistades críticas son valiosas si nos animan a reconsiderar los objetivos y propósitos de la práctica y a crear el espacio y la oportunidad para que tal pensamiento se nutra.

¿Cómo podría haber mejorado esta Amistad crítica?

Tal vez el mayor obstáculo para esta Amistad crítica fue la corta duración del proyecto. Tom estuvo enseñando sólo por siete semanas, y solamente las primeras cinco fueron el foco de este estudio. Las dos restantes se produjeron después de un receso de la práctica de siete semanas. La continuación del estudio habría sido un caso de demasiado poco y demasiado tarde. El correo electrónico en sí mismo es una limitación obvia de la calidad de nuestra comunicación; si hubiera sido posible al menos una observación y una discusión cara a cara, creemos que la calidad de nuestra Amistad crítica habría mejorado considerablemente.

El proceso de Amistad crítica se podría haber mejorado de varias maneras. Una discusión franca y exhaustiva antes de empezar el proyecto podría haber hecho posible explorar las expectativas y preocupaciones de ambas partes. También deberían considerarse tanto los niveles académicos como los de la experiencia en el área de ambos amigos. Esta situación del nivel académico puede ser problemática para ambos compañeros en la amistad: el uno sintiéndose inseguro para criticar a alguien con más experiencia y el otro sintiendo que él o ella podría tener más que perder en esa relación. Por último, se podría agregar una tercera dimensión al proyecto: además del practicante que examina su propio trabajo y el de amigo crítico criticándolo, el practicante podría proporcionar retroalimentación al amigo crítico sobre cómo se están satisfaciendo sus necesidades. Así el amigo crítico puede aprender de la experiencia y mejorar la práctica como tal.

La exploración de nuestra Amistad crítica no se produjo en el momento que la primera fase estaba en progreso. Como se ha indicado, Sandy tenía algunas preocupaciones acerca de qué tan bien ella estaba llevando a cabo su papel. Tom no parecía sacar el máximo provecho de la amistad, al usarla para favorecer su análisis de su enseñanza, no consideró todos los aspectos de la crítica de Sandy como sugerencias para desafiar su práctica. Ninguno de nosotros podría haber pensado más allá de ello si no hubiésemos decidido presentar un artículo acerca de la amistad (Russell y Schuck, 2004). Sólo en la preparación para la conferencia es que nos dimos cuenta de lo intrincado de la Amistad crítica y sus complejidades. Una Amistad crítica sobre la enseñanza desarrollada y ampliada para incluir una Amistad crítica sobre amistades críticas.

La redacción del artículo para la conferencia nos dio la oportunidad de hacer explícito lo que habíamos obtenido, y el desafío que encontramos en la Amistad crítica. Tom había encontrado una utilidad en la amistad: lo había animado a escribir después de las clases y a reconsiderar su enseñanza aun cuando estuviera cansado u ocupado con otros asuntos. Sandy encontró que el intercambio de ideas con Tom sobre su pensamiento acerca de la formación de docentes había estimulado sus ideas sobre su propia enseñanza. Los desafíos en la primera fase de nuestra Amistad crítica incluían la diferencia de niveles académicos que sentía Sandy, que hacía que su papel fuera un poco problemático, la falta de pistas que le mostrarán cómo Tom estaba percibiendo su papel. Por último la falta de antecedentes contextuales que se da a través de una interacción de corto plazo por medio de correos electrónicos, sin que Sandy alguna vez tuviera la oportunidad de estar presente en las clases de Tom. La preparación de un artículo generó un contexto para que estas cuestiones salieran a la superficie y para que nosotros comenzáramos a escucharnos mutuamente de nuevas maneras. Esto preparó el camino para la segunda fase de la amistad, que fue la de los encuentros personales, o sea, cara a cara y sin muchos de los aspectos problemáticos de la primera fase.

Recolección y Análisis de Datos - Fase 2: Enseñanzas y aprendizajes de Sandy

Sandy: La segunda fase de nuestra Amistad crítica ocurrió cuando Tom visitó la UTS en Sídney por un período de cuatro semanas. Estábamos los dos interesados en cómo nuestra Amistad crítica se desarrollaría en un contexto diferente, que contrastaba con la primera experiencia en numerosas maneras. Primeramente, Tom visitó Sídney por 4 semanas y así pudo asistir a mis clases cada semana durante ese período. Nos dimos tiempo para conversar acerca de la clase y, como esto era un encuentro cara a cara durante el café, tuvimos la oportunidad de observar las claves no verbales, como expresiones faciales, que sumaban a nuestra comprensión de lo que estaba ocurriendo. En segundo lugar, el tema de estatus no apareció ya que Tom estaba actuando en el rol de asesor y crítico y la percepción de su estatus más alto me parecía que estaba en sintonía con su rol. En tercer lugar, pude retroalimentar mis creencias acerca de la experiencia, lo que le daba a Tom información sobre cómo yo percibía y experimentaba su rol. Dadas estas diferencias, las que parecían facilitar nuestra Amistad crítica, fue interesante para nosotros capturar lo que los dos aprendimos de la experiencia además de conocer cómo se diferenciaba de la primera.

Aunque compartimos muchos valores en relación a la formación de profesores, y por esta razón la amistad fue útil y viable, reconocemos que nuestros contextos también se diferencian en aspectos significativos. Estas diferencias tenían que negociarse cuidadosamente si quería-

mos que nuestra amistad fuera productiva. Una de las diferencias más sorprendentes fue que la clase que Tom me observó enseñando en segundo año de los cuatro años de carrera; esto significaba que los estudiantes tenían algo de historia con sus formadores y estaban continuando una discusión sobre aprendizaje más que comenzando una. Por otro lado, los estudiantes de Tom estaban inscritos en su curso de práctica por solo ocho meses y por lo tanto no tenían las mismas oportunidades para desarrollar su pensamiento en un período sostenido. Del mismo modo, mis estudiantes están estudiando en un programa para profesores de primaria, en cambio Tom trabajaba para un contexto de secundaria. Los estudiantes de Tom habían elegido ser profesores de ciencias y ya habían completado un título de pregrado. Mis estudiantes generalmente están en su primer grado y habían elegido ser profesores de primaria más que profesores de matemáticas. Esto significaba que, para muchos de ellos, las matemáticas son un mal necesario que debe enseñarse en vez de una asignatura que han elegido enseñar. También significa que hay contenido matemático que mis estudiantes necesitan adquirir, además de aprender sobre la enseñanza. Nos llevé algún tiempo considerar estas diferencias de contexto puesto que inicialmente ninguno de los dos las tomó en consideración, ya que nos centramos en las cosas en común en las que estábamos interesados. Sin embargo, se hizo evidente durante la Amistad crítica en Sidney que debían reconocerse estas diferencias para que la amistad fuera fructífera.

Resultados de la Fase 2

Lo que aprendió Sandy

Un aspecto importante de mi enseñanza implica la construcción de relaciones entre mi persona como formadora de profesores y los estudiantes de pedagogía en cada clase. Otra aspiración central de mi enseñanza es apoyar a los estudiantes en su aprendizaje y desarrollo matemático. Como a menudo los estudiantes se sienten inseguros de su conocimiento matemático o no disfrutaban las experiencias matemáticas, mi desafío es ayudarlos a ver las alegrías intelectuales de las matemáticas y apoyarlos en su aprendizaje (Schuck, en prensa). Estos dos aspectos de mi enseñanza han guiado mi práctica, como mínimo, en la última década. Sin embargo, mi investigación en mi enseñanza a lo largo de los años ha logrado descubrir más dilemas y desafíos, al tiempo que sugiere formas para seguir adelante. Por lo tanto, fue con gran anticipación que invité a Tom a mi clase como amigo crítico.

Tom entró en mis clases durante las primeras cuatro semanas del nuevo año académico. En este tiempo, muchos eventos estaban sucediéndome incluyendo la organización de dos conferencias, la dirección de un nuevo programa y el desarrollo de un nuevo curso. Como resultado de estos otros compromisos, intenté ir a estas clases confiando en mi previo conocimiento de lo que había funcionado bien en los años anteriores y había obtenido buenas evaluaciones de mis estudiantes anteriores. La visita de Tom y el papel de amigo crítico actuaron como un recordatorio de que estas clases necesitaban más reflexión y mejoras. En términos generales, la visita de Tom me animó a pensar más a fondo sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en la enseñanza de las matemáticas.

En discusiones posteriores a mis clases, Tom destacaría las inquietudes que, como observador sentado en mi clase, le habían surgido. Hubo cierto debate sobre estos temas, pero para mí

mucho de su valor venía de la reflexión hecha más tarde sobre la conversación. Pensar en lo que Tom había dicho e interpretando sus comentarios me llevó a algunos cambios en mi práctica. Por ejemplo, el comentario de Tom que como educadores de docentes rara vez hacemos explícito el aprendizaje sobre la enseñanza, me dejó desconcertada por algún tiempo, después me pregunté cómo podría hacer este aprendizaje más central y evidente. Yo había sentido que ya lo estaba haciendo. El resultado fue una discusión en la siguiente clase en la que les pedí a mis estudiantes que se centrasen en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilizaban en la clase. También les pedí retroalimentación sobre cuán útil encontraron esa discusión. Los estudiantes fueron extremadamente positivos, tanto por hacérselos la pregunta como por haber tenido ese enfoque.

Otro ejemplo de un cambio específico que ocurrió como resultado de nuestras discusiones se refería al uso de la retroalimentación escrita de los estudiantes. Ha sido mi costumbre pedirles a los estudiantes que escriban comentarios anónimos al final de cada clase, sobre cualquier cosa nueva aprendida y sobre cualquier preocupación que hayan experimentado durante esa clase. Cada año, después de hacer esto con interés por unas cuantas sesiones, cada vez menos estudiantes presentaban este tipo de comentarios. La discusión con Tom condujo a una serie de estrategias para fomentar la retroalimentación continua. Éstas incluían escribir los comentarios y regresárselos a los estudiantes para discutir las preguntas que hubieran surgido. Después de que el número de comentarios había disminuido en la segunda sesión, la discusión explícita de los comentarios en la tercera sesión dio lugar a mayores intervenciones de este tipo.

Irónicamente, aunque esta fase de nuestra Amistad crítica se benefició de estas reuniones cara a cara, también perdió parte de la capacidad de seguimiento de los datos que los correos electrónicos habían almacenado en la primera fase de la amistad. Aunque Tom autogrababa nuestras conversaciones, no hubo el tiempo entre clases para transcribir y reexaminar esas grabaciones. Un complemento útil a esas conversaciones habría sido enviarnos un correo electrónico que resumiese los puntos importantes que habían surgido durante nuestras conversaciones semanales. Desafortunadamente, esta idea se nos ocurrió cuando preparábamos este artículo, después de finalizadas las cuatro semanas.

Lo que aprendió Tom

Tom: Ser amigo crítico en un contexto no familiar parece significativamente diferente que un rol similar en una situación en que son familiares los programas, los estudiantes y las personas que enseñan a esos estudiantes. Uno de los puntos que no discutimos con anterioridad a mi visita a las clases de Sandy, fue cómo esta visita iba a diferenciarse de nuestra primera amistad sólo por email o de una Amistad crítica que incluyera a dos personas en un mismo lugar.

Tal vez, la impresión más importante que obtuve tiene relación con la naturaleza intensamente personal de la enseñanza y los cambios para enseñar. Enseñar implica una complejidad de factores en donde muchos de ellos son interdependientes. Era demasiado fácil querer que Sandy viera exactamente lo que yo estaba viendo como observador y pronto me di cuenta que ser un buen amigo crítico significaba trabajar en cómo Sandy veía su enseñanza, igual que como ella lo había hecho en nuestra correspondencia por email acerca de mi enseñanza. Mientras que Sandy estaba inevitablemente consciente de mi presencia, (conciencia que ella hizo explícita en su segunda clase) y se preguntaba qué podría estar pensando yo mientras ella enseñaba, a

menudo yo me encontraba preguntándome que estaría yo haciendo en la situación de Sandy. También pensaba acerca de mis propias clases en Queen's preguntándome qué les parecería a mis estudiantes. El hecho de que estuviera considerando mi trabajo con una clase de método que estaba en sus últimas semanas, mientras que Sandy estaba trabajando con estudiantes en el inicio de su asignatura, también tenía el potencial de interferir con lo que podría tratar en nuestras conversaciones.

Encontré particularmente valioso el poder observar las clases de Sandy en un período de cuatro semanas. También estaba agradecido de la invitación de uno de sus colegas a observar su clase, y de este modo poder comparar las clases en un mismo programa. Cada entorno de la formación de profesores tiene normas y principios únicos y aspectos similares. Tal vez, el objetivo más deseado común a todas esas situaciones es que haya algunas en que los profesores trabajan para crear y mantener un contexto de aprendizaje productivo (ver Sarason, 1996, pp. 383-387). Entendiendo que ese alto estándar que raramente se cumple en mis propias clases y programa, encontré valorable ver que Sandy y sus colegas en sus clases y programas tenían el mismo desafío.

Ideas adicionales acerca de la Amistad crítica

La experiencia de Amistad crítica en Sidney confirmó algunas de las ideas que surgieron durante los correos de Amistad crítica. El tema de cómo actuar bien como amigo crítico sigue intrigándonos. Los comentarios de apoyo y de aliento son más fáciles de recibir que cuando se nos desafían nuestros pensamientos y creencias. Los dos experimentamos esto en el rol de practicante, y los dos nos preguntamos cómo desafiarlos gentilmente como amigos críticos. Sandy, mientras ansiosamente esperaba la discusión con Tom después de cada clase, también experimentó momentos de desilusión cuando Tom destacaba los aspectos que podía mejorar de su práctica. Aun reconociendo que el estudio de los aspectos de su práctica que podía mejorar fue un componente central de su self-study, aceptar estos desafíos de un amigo crítico y trabajar sobre las maneras de tratarlos no era fácil. De hecho, reconocer aquellos aspectos que podía mejorar en su enseñanza fue un componente central de su self-study.

El proceso le recordó a Sandy el consejo que le habían dado muchos años atrás cuando ella comenzó a observar los estudiantes de pedagogía en sus prácticas: "A los estudiantes sólo se les debería dirigir para que reflexionen sobre aspectos a mejorar de su enseñanza, se necesita recibir muchos mensajes positivos también". Es interesante que incluso después de estar involucrado en self-study por muchos años, esta recomendación parece ser pertinente también para los formadores de profesores. Tal vez es simplemente afirmar lo obvio: a todos nos gusta ser reconocidos y también ser desafiados en nuestra enseñanza.

Extendiendo nuestra comprensión del self-study, Amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores

Creemos que nuestras dos experiencias de Amistad crítica fueron productivas para los dos porque los dos mantuvimos un compromiso subyacente entre nosotros y con el self-study. Con-

fiamos en el otro, particularmente cuando surgieron temas complejos y desafiantes. A través de estos self-studies impulsados por la Amistad crítica, fortalecimos nuestros valores compartidos ya que desarrollamos un nuevo respeto por la importancia del contexto en cualquier intento de discutir la formación del profesorado de pregrado en situaciones institucionales. Como se mencionó previamente, Sandy trabaja en un curso de primaria de cuarto año con personas que en su mayoría inician sus estudios de educación inmediatamente después de la educación secundaria. Mientras que Tom trabaja en un curso de secundaria de ocho meses con estudiantes de pedagogía que han terminado su grado académico, mayormente en física, matemática o ingeniería. Estas diferencias en edad de los estudiantes, extensión del curso y profundidad de sus estudios académicos previos, establecen circunstancias muy diferentes para nuestro trabajo, aun cuando ambos estamos inmersos y comprometidos en el mejoramiento de la formación de profesores de pregrado. El darnos cuenta que teníamos diferentes propósitos y contextos en nuestra enseñanza hizo que el recibir y dar consejos fuera desafiante; a veces los consejos venían desde una perspectiva que no reconocía la naturaleza particular de la clase y la práctica. En otros momentos, se usaron los diferentes contextos como una excusa para no aceptar la crítica.

La Amistad crítica como apoyo del self-study es muy diferente cuando se hace cara a cara con observación directa a cuando se hace por correo. Los correos entregan un registro detallado que se pierde en la observación y discusión cara a cara porque no queda el registro de las conversaciones. Sin embargo, el registro viene del practicante y en consecuencia, sólo genera los temas en los que el practicante está interesado. La observación cara a cara permite al amigo crítico preguntar en todo momento, “¿Qué estaría haciendo yo en una situación similar?” y esto significa que los dos participantes de la Amistad crítica pueden reflexionar sobre su enseñanza al mismo tiempo. También permite al amigo crítico observar aspectos de la clase que pudieron no aparecer como significativos para el practicante. Sin embargo, como se señala en los resultados de la primera fase, el valor de la crítica de los aspectos de la práctica que no son problemáticos o importantes para el practicante, es cuestionable. Es probable que sea más beneficioso responder a las cuestiones que plantea el practicante. Al trabajar en el contexto de la educación de matemáticas para primaria, Sandy se encuentra enfocada en las actitudes de sus estudiantes (de pedagogía) hacia las matemáticas y en sus experiencias previas como estudiantes de matemáticas. Uno de sus desafíos fundamentales es mantener a sus estudiantes interesados y comprometidos en el currículo de matemáticas de primaria y evitar que vuelvan a caer en actitudes tales como, “no me gustan las matemáticas”. Al trabajar en el contexto de la educación en ciencias para secundaria, Tom se encuentra enfocado en las actitudes de sus estudiantes hacia la calidad de la relación enseñanza-aprendizaje. Uno de sus desafíos fundamentales es ayudar a sus alumnos a ver la importancia de la forma en que enseñan, mientras hacen la transición de estudiante de ciencias en la universidad a profesor de ciencias de escuela secundaria. Ahora que hemos completado estas dos experiencias de Amistad crítica, nos hemos reencontrado con un renovado respeto por los contextos institucionales y los desafíos en el aula de cada uno de nosotros.

Mientras Tom observaba directamente el trabajo de educación en matemáticas de primaria de Sandy al inicio del año escolar en Australia, él también presentaba seminarios y talleres para el Grupo de Investigación de Desarrollo y Aprendizaje de Docentes de UTS, así como desarrollaba planes para las dos últimas semanas de su curso de métodos de ciencias de secundaria, trabajo

con el que terminaría su año académico cuando regresase a Canadá. Tom encontró desafiante tratar de practicar con Sandy los mismos valores fundamentales que él encuentra importante resumir para sus propios estudiantes cuando salen para convertirse en maestros. La Tabla 1 muestra algunas comparaciones que encontramos interesantes y útiles.

Tabla 1. Contrastando enseñanza y Amistad crítica

CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA	CARACTERÍSTICAS DE LA AMISTAD CRÍTICA
La enseñanza es, ante todo, una relación.	La Amistad crítica es, ante todo, una relación.
La enseñanza está llena de muchos detalles, sin embargo es el panorama completo lo que es más importante.	La Amistad crítica es rica en detalles, sin embargo, el compromiso de los dos amigos de mejorar a largo plazo, es esencial.
Todo profesor que procura mejorar debe proceder desde el aquí y el ahora de las escuelas tal como las encontramos.	La Amistad crítica debe respetar y construir sobre las prácticas existentes, ya que también trabaja para mejorar.
Los estudiantes de pedagogía esperan que se les diga cómo enseñar, sin embargo, deben convertirse en conductores de su propio aprendizaje profesional.	La Amistad crítica les recuerda a los formadores de docentes sobre la complejidad desafiante de dirigir el propio aprendizaje profesional.
Los formadores de docentes tienen un fuerte sentido de lo que los candidatos a profesor deben hacer para ser profesores, pero los nuevos maestros deben desarrollar la motivación intrínseca para su futuro aprendizaje.	Los amigos críticos deben negociar sus puntos de vista compartidos de cómo sus estudiantes se convierten en profesores y cómo los profesores mejoran.
Los formadores de docentes deben estar conscientes de la importancia del contexto en el que los futuros profesores tienen la experiencia de enseñanza práctica. La franqueza al hablar y al escuchar el uno al otro es fundamental para la supervisión de la enseñanza práctica.	Los formadores de docentes responderán a los desafíos de sus contextos de maneras que inicialmente no son evidentes para sus amigos críticos. La franqueza al hablar y escuchar el uno al otro es fundamental para el éxito de la amistad.
Saber para qué está preparado el alumno es un factor crítico en el éxito de la enseñanza.	Saber para qué está preparado el aprendiz/ practicante observado es un factor crítico en el éxito de una Amistad crítica.
La dicotomía entre que se nos digan nuevos conocimientos y la elaboración de nuevos conocimientos por sí mismo tiene una importancia considerable.	La dicotomía entre que se nos digan nuevos conocimientos y la elaboración de nuevos conocimientos por sí mismo tiene una importancia considerable.

Conclusiones sobre la educación de docentes, self-study y Amistad crítica

Proponemos las siguientes conclusiones que muestran los conocimientos obtenidos en las dos fases de este estudio de la Amistad crítica:

1. La amistad personal y los supuestos compartidos sobre la formación docente proporcionan un comienzo fuerte, pero no garantizan una exitosa Amistad crítica.
2. Una Amistad crítica funciona en dos direcciones. No es únicamente para la persona cuya enseñanza se está estudiando; el amigo crítico también espera beneficios.
3. Una Amistad crítica se convierte en una capa adicional del self-study que debe ser documentada y revisada al igual como se estudia y replantea la práctica docente.
4. Los amigos críticos periódicamente deben examinar la relación a medida que avanza, buscando pistas sobre el nivel del comentario crítico con el que cada uno se sienta cómodo.
5. Una Amistad crítica ofrece crítica de las prácticas de enseñanza tanto para el amigo crítico como para la persona que conduce el self-study.
6. Una parte importante de la Amistad crítica es el papel que desempeña en el apoyo y fomento del self-study del practicante de la práctica.
7. El criticismo de la Amistad crítica debe desarrollarse lentamente y de manera sensible y necesita tiempo para el análisis y asimilación por la persona cuya práctica está siendo criticada.
8. La modificación y ampliación de las propias prácticas de enseñanza tiende a ser más lento y más complejo de lo que podrían sugerir los recuerdos personales o las listas de prácticas.
9. El contexto es fundamental para la comprensión de la práctica, y la discusión del contexto debería preceder y apoyar las observaciones y la discusión de la enseñanza.
10. La Amistad crítica contribuye al desarrollar y ampliar las percepciones del contexto del aula de cada amigo crítico; sin embargo, la amistad puede ser impugnada si las diferencias de percepción complejizan el necesario acercamiento.
11. Si bien los registros escritos son esenciales y se pueden compartir electrónicamente, una Amistad crítica puede ser más exitosa y mutuamente satisfactoria cuando se incluye la interacción cara a cara, así como las comunicaciones electrónicas que proporcionan un valioso registro de discusiones.

Debido a que el self-study es una actividad intrínsecamente crítica que procura desafiar supuestos fundamentales de la práctica profesional personal, creemos que un amigo crítico debe arriesgarse y ser tan crítico como le sea posible dentro del contexto de la lectura del nivel de comodidad del amigo de uno. Si bien el self-study es intrínsecamente arriesgado y potencialmente amenazador, el punto del self-study se pierde cuando uno empieza a descuidar datos y perspectivas relevantes. Un amigo crítico es una parte importante de un self-study. Tanto el practicante como el amigo crítico deberían apoyarse y desafiarse el uno al otro para asegurar de que se ejerzan las perspectivas relevantes del self-study.

REFERENCIAS

Costa, A.L. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), pp. 49-51.

Loughran, J. & Northfield, J. (1996). *Opening the classroom door: Teacher, researcher, learner*. London: Falmer Press.

Russell, T. (2002). Can self-study improve teacher education? In J. Loughran, T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 3-9). London: RoutledgeFalmer.

Russell, T. (in press). How 20 years of self-study changed my practice. In C. Kosnik, C. Beck, A. Freese, A. Samaras (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study: Studies of personal, professional, and program renewal*. New York: Springer.

Russell, T. & Schuck, S. (2004). How critical are critical friends and how critical should they be? In D.L. Tidwell, L.M. Fitzgerald, M.L. Heston (Eds.), *Journeys of hope: Risking self-study in a diverse world. Proceedings of the Fifth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices* (pp. 213-216). Cedar Falls, IA: University of Northern Iowa.

Sarason, S.B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.

Schuck, S. (in press). Evaluating and enhancing my teaching: What counts as evidence? In P. Aubusson, S. Schuck (Eds.), *Teacher learning and development: The mirror maze*. New York: Springer.

Schuck, S. & Segal, G. (2002). Learning about our teaching from our graduates, learning about learning with critical friends. In J. Loughran, T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 88-101). London: RoutledgeFalmer.

Segall, A. (2002). *Disturbing practice: Reading teacher education as text*. New York: Peter Lang.

*Explorando la transición a la academia a través del self-study colaborativo*¹

Shawn Michael Bullock² y Jason K. Ritter³

Un cuerpo emergente de self-study sobre las prácticas de formación docente discurre en qué medida la experiencia de enseñanza en el aula escolar y los estudios de doctorado constituyen una preparación suficiente para la participación en el trabajo de formación de profesores. Como nuevos académicos y estudiantes de posgrado exploramos este asunto, acudiendo al otro en este “self-study” colaborativo para examinar nuestra transición de estudiantes de doctorado a profesores asistentes. Aunque nos dispusimos a indagar en torno a nuestras pedagogías para la formación del profesorado, encontramos que nuestros mensajes posteados rápidamente se convirtieron para nosotros en una manera de consultar sobre cómo emergían nuestras identidades, en la medida que establecíamos nuestros nuevos roles como académicos. Los datos revelaron tres importantes puntos de inflexión e indicaron que se puede dejar de lado un enfoque en la pedagogía por las presiones de socialización inicial. Concluimos que la metodología de self-study nos ayudó a comprender esta tensión y también prestó apoyo para el desarrollo profesional de los nuevos académicos.

Desde la formación del grupo de interés especial en las prácticas de self-study para la formación de docentes (S-STEP SIG) en 1993, una serie de self-studies han explorado los desafíos asociados a convertirse en formadores de docentes (e.g., Arizona Group, 1997; Pinnegar, 1995). El campo ha crecido en las últimas dos décadas, como también lo ha hecho el número de nuevos académicos que estudian sus prácticas como una forma de dar sentido a sus enseñanzas e identidades en desarrollo como formadores de docentes. Gran parte de esta literatura cuestiona la presunción generalizada, aparentemente inocua, de que la transición de maestro de aula a formador de docentes es lineal y sin problemas (Berry, 2007; Bullock, 2007, 2009; Dinkelman, Margolis y Sikkenga, 2006; Kitchen, 2008; Ritter, 2007, 2009, 2010). Como dos nuevos formadores de docentes que estudiamos nuestras pedagogías en desarrollo durante nuestros programas de doctorado y contribuimos a la base de la investigación emergente, nos pareció apropiado involucrar al otro como “amigo crítico” (Costa y Kallick, 1993) para respaldar y reforzar nuestras investigaciones anteriores puesto que ambos comenzamos nuestras carreras formales como profesores auxiliares en dos facultades diferentes de Educación, uno en Canadá en la Universidad de Ontario Institute of Technology (UOIT) y el otro en los Estados Unidos en la Universidad de Duquesne.

1 Publicado online el 15 de agosto de 2011 en la revista *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*. “Exploring the Transition into Academia through Collaborative Self-Study”, Volume 7, Issue 2, pp. 171-181.

2 University of Ontario, Instituto de Tecnología, Canadá.

3 University of Duquesne, Estados Unidos.

Convertirse en un formador de formadores

La ruta más común para convertirse en un formador de profesores en Estados Unidos implica pasar de profesor de aula a estudiante graduado y a académico universitario. Los estudiantes de posgrado a menudo se convierten en formadores de docentes por defecto, una vez que se encuentran con la responsabilidad de enseñar en los programas de posgrado como parte de sus formas de financiamiento. En muchos casos, los estudiantes de posgrado reciben poco en términos de formación o apoyo en sus nuevos roles como formadores de docentes (Guilfoyle, Hamilton, Pinnegar y Placier, 1995; Kremer-Hayon y Zuzovsky, 1995); al parecer se da por supuesto que la exitosa experiencia enseñando en las escuelas les permitirá convertirse en exitosos formadores de profesores. La idea permanente de que los antecedentes profesionales de los educadores de docentes como profesores de aula los preparan adecuadamente para su trabajo en la universidad, en realidad puede servir para dificultar su aprendizaje y desarrollo. Murray y Male (2005) afirman:

La necesidad de adquirir las nuevas y amplias habilidades pedagógicas de la formación de profesores, junto con supuestos individuales e institucionales de que los nuevos formadores de profesores ya poseen expertise pedagógica, crea la posición única de los formadores de docentes como un grupo académico de *expertos que se convierten en novatos* (p. 136; cursiva en el original).

Zeichner (2005, p. 120) observó cómo los estudiantes de doctorado a menudo “no piensan en los problemas de la formación del profesorado en un sentido general o sobre los programas en los que trabajan más allá de sus cursos individuales”. De hecho, la naturaleza abrupta de su cambio de profesor de aula (escolar) a estudiante graduado, encargado de enseñar a los futuros docentes, hace que sea poco probable que tengan el tiempo para desarrollar una comprensión del panorama general de los temas relacionados con la formación de profesores.

El problema se complica todavía más debido a que los nuevos formadores de docentes se demoran unos tres años en establecer sus identidades profesionales, en su esfuerzo por convertirse en investigadores activos por derecho propio y con pedagogías en desarrollo para su trabajo (Murray y Hombre, 2005). Como un aspecto particular de las responsabilidades de la facultad, las expectativas de investigación pueden ocupar un lugar destacado en cómo los formadores de docentes perciben sus roles (Burch, 1989; Ducharme, 1993; Goodlad, Soder y Sirotnik, 1990; Labaree, 2004). Esta presión puede obligar a los formadores de docentes a alejar su foco de la enseñanza (Raths, Katz y McAninch, 1989).

El cambio de maestro de aula (escolar) a formador de profesores que recién comienza es problemático porque el conocimiento de la pedagogía adquirido a través de enseñanza en el aula puede no ser suficiente para la tarea de la enseñanza acerca de la enseñanza (Bullock, 2007, 2009; Ritter, 2007, 2009, 2010). Murray y Male (2005) observaron cómo la formación del profesorado “exige nuevos y diferentes tipos de conocimiento y comprensión profesional” (p. 136), sin embargo, poco se sabe acerca de la medida en que los formadores de docentes que recién comienzan, desarrollan sus pedagogías mientras lidian con otras obligaciones de sus nuevas funciones.

Gran parte de la literatura reciente sobre convertirse en un formador de profesores se centra en el desarrollo de prácticas pedagógicas y, en particular, sobre cómo lidiar con el desafío de

reconocer que una pedagogía para trabajar con estudiantes K-12 no es lo mismo que una pedagogía de formación del profesorado. Por ejemplo, Berry (2007, p. 118) observó:

No pude simplemente transferir mis ideas y experiencias a las mentes de los futuros profesores y esperar que representaran mi enfoque en su propia práctica. Empecé a darme cuenta no sólo que esto no era posible, sino también que no era deseable como una estrategia para la preparación de los nuevos maestros... De ahí el impulso para mi self-study; generado a través de la disonancia creada entre lo que he tratado de hacer en mi práctica de la formación del profesorado y los medios que usé para alcanzar mi meta.

Berry continúa nombrando seis tensiones en su práctica como formador de profesores y pone de relieve la importancia de las tensiones “como un indicador para aprender a entender y articular los enfoques de enseñanza y aprendizaje sobre la docencia” (p. 131). Grierson (2010) también usó el concepto de tensiones como para resaltar momentos claves en su self-study autobiográfico.

Hay muchos otros s de formadores de docentes principiantes, que utilizan el self-study como un lente a través del cual ver e interrogar su rol. Chauvot (2009, pp. 365-368) sostiene que hay múltiples tipos de conocimientos requeridos por los formadores de profesores de matemáticas: conocimiento del contenido de la materia, conocimiento del contenido pedagógico, y el conocimiento curricular. Ella concluye que la participación en el self-study de su práctica le ayudó a revelar las interacciones entre múltiples tipos de conocimientos que necesitaba en sus roles como formadora de profesores, supervisora de posgrado, e investigadora. Skerrett (2008) llama la atención sobre el rol de la biografía en la conformación de su identidad como profesor y formador de maestros. Ella sostiene que la biografía es un factor de enorme relevancia no sólo en la decisión de convertirse en un maestro, sino también en la decisión de convertirse en un formador de profesores. Después de tres años enseñando en una escuela urbana, Skerrett (2008, p. 152) “se sentía agotado físicamente, golpeado emocionalmente, e intelectualmente aburrido” y se fue para realizar estudios de doctorado para averiguar por qué había “fracasado en educar” a sus alumnos. Finalmente, Kitchen (2005b, p. 195) introdujo el concepto de “formación docente relacional como una aproximación a la formación del profesorado basada en relaciones auténticas entre los formadores de docentes y los educadores en formación” como resultado de un self-study profundo usando la investigación narrativa. Empezó por recordar sus experiencias como maestro de pregrado y maestro mentor para enmarcar los desafíos en su práctica y analizar su enfoque pedagógico (Kitchen, 2005a, 2005b). Estos y muchos otros s de self-studies de formadores de formadores ponen de relieve la idea de que el self-study ofrece no sólo un método prometedor para los nuevos formadores de docentes para hacer sentido de sus pedagogías en desarrollo, sino también “un requisito básico para aprender a convertirse en un formador de formadores” (Zeichner, 2005, p. 122).

Metodología

El “self-study” sobre las prácticas de formación del profesorado (su sigla en inglés; S-STEP) es una metodología que ayuda a los estudiosos a describir, interpretar y analizar sus pedagogías. Varios autores han señalado que el self-study no es una metodología prescriptiva (LaBoskey, 2004; Loughran, 2005; Pinnegar y Hamilton, 2009); los investigadores del “self-study” se basan

en una variedad de tradiciones de investigación en su trabajo, incluyendo la investigación-acción, la etnografía, investigación narrativa, y otras tradiciones principalmente cualitativas. Encontramos cuatro consideraciones metodológicas de LaBoskey (2004, pp. 859-860) para la realización de un self-study, como guías útiles en nuestro pensamiento:

- 1) El self-study está dirigido a identificar y replantear los problemas de la práctica que encuentra el investigador con miras a mejorar su propia pedagogía.
- 2) El self-study desafía la comprensión tácita del investigador sobre la enseñanza y el aprendizaje mediante el fomento de la interacción con colegas, estudiantes y la investigación educativa.
- 3) El self-study emplea métodos múltiples, generalmente cualitativos, que se utilizan en la comunidad de investigación en educación, así como los métodos cualitativos que son exclusivos de la investigación de self-study.
- 4) El self-study debiera estar disponible para la comunidad de investigadores en educación, con el propósito de consolidar la comprensión y sugerir nuevas vías de investigación.

El “self-study” de la enseñanza y las prácticas de formación de maestros son mucho más complicadas que simplemente describir las características pedagógicas que uno desarrolla y que funcionan bien. Creemos que tanto la problemática y las características inesperadas de la práctica son de gran interés para la comunidad de investigación, sobre todo cuando la metodología de self-study “busca y exige evidencias de un pensamiento reformulado y la práctica transformadora del investigador” (LaBoskey, 2004, p. 859). Centrarse en los aspectos problemáticos de la práctica requiere no sólo honestidad, sino también la disposición a compartir vulnerabilidades e incertidumbres con otros. Abordamos al self-study colaborativo con humildad, teniendo en cuenta que “la vulnerabilidad presenta un verdadero peligro, pero se reconoce como una parte del aprendizaje, lo que también implica desaprender” (Bullough y Pinnegar, 2004, p. 340).

Aunque los investigadores de self-study utilizan muchos métodos (Loughran, 2005), hemos encontrado que los self-studies potentes y pertinentes tienen la característica definitoria de que los formadores de docentes *llegan a comprender su propia práctica de manera diferente como resultado de su participación en el self-study*. En particular, agradecemos la humildad y la honestidad con la que muchos investigadores del self-study articulan los problemas que encuentran dentro de sus prácticas. Dada nuestra separación geográfica y nuestra preocupación de que las conversaciones importantes podrían perderse en la gran cantidad de correo electrónico que nos llega cada día, decidimos explorar el potencial de un blog colaborativo, como un espacio seguro para compartir, para escribirnos.

Creíamos que un blog proporcionaría un lugar conveniente para grabar nuestros pensamientos, separarse de senderos de correo electrónico que tienden a convertirse rápidamente en difícil de seguir. También esperábamos que un blog protegido por contraseña crearía un espacio en línea seguro para nosotros para continuar la Amistad crítica que habíamos comenzado en las conferencias. Por lo tanto, la fuente primaria para nuestros datos era un blog mantenido a lo largo del curso del estudio. No teníamos ninguna línea de tiempo determinada para publi-

car; más bien, cada autor escribía un posteo cada vez que se encontró con un problema de la práctica o una situación que quería compartir. Por lo general, el otro autor podría comentar sobre el mensaje en el momento oportuno. A menudo, los comentarios relacionados con el tema podían catalizar una conversación posterior. El compromiso compartido de escribir en un blog nos ayudó a realizar un seguimiento de cómo se desafiaron y reformularon nuestras comprensiones. Las entradas del blog se complementaron con conversaciones de correo electrónico, lo que tuvo una sensación más inmediata y conversacional y probablemente ayudó a mejorar la naturaleza inherentemente asincrónica de publicar en el blog.

Recopilación y análisis de datos

Los datos fueron recogidos entre marzo de 2009 y enero de 2010. El período de recolección de datos refleja un momento de transición para ambos autores: Shawn defendía su tesis doctoral en abril de 2009 y comenzaba su primer año como profesor asistente en julio de 2009; Jason terminaba con éxito su primer año como profesor asistente en julio de 2009. Ambos autores con frecuencia escribieron sobre la manera en que sus suposiciones previas sobre sus roles como miembros de la facultad y formadores de profesores eran desafiadas por las conversaciones con colegas, las interacciones con los candidatos a maestros, y las expectativas asociadas a la investigación, la enseñanza y el servicio en el nivel universitario.

Más de cuatro mil palabras forman el conjunto de datos, que se analizó mediante procedimientos cualitativos incluyendo análisis de contenido, codificación, y la constante comparación (Patton, 2002). En particular, nuestro análisis de los datos se centró en identificar e interpretar lo que llamamos *puntos de inflexión* en nuestra comprensión de nosotros mismos y de nuestras prácticas de formación del profesorado. Uno de los autores identificó fácilmente los puntos de inflexión a través de una rica descripción de un tema problemático. Un punto de inflexión podría ser comparado con otros marcos de organización que se han utilizado en la metodología de self-study, tales como puntos nodales (e.g. Grierson, 2010), axiomas (e.g. Senese, 2002), o tensiones (e.g. Berry, 2007).

Un punto de inflexión puede comprenderse dentro de las construcciones de Schön (1983) de “reflexión-en-acción” y “saber-en-acción” (p. 54). Schön comprendió que la mayor parte del conocimiento profesional es tácito y que los profesionales son a menudo incapaces de articular sus razones para tomar decisiones particulares. Habló de la creatividad inherente asociada con el conocimiento profesional, comparándolo con la improvisación asociada al jazz y argumentando en contra de la hipótesis técnica racionalista de que el conocimiento profesional es una cuestión de poner en práctica la teoría. Sin embargo, el desafío con la perspectiva de Schön es que el conocimiento profesional es difícil de nombrar e identificar.

Creemos que los puntos de inflexión, así como puntos nodales, axiomas y tensiones, son formas de hacer explícito el conocimiento tácito. Aunque con frecuencia se requiere que los profesionales como los formadores de docentes tomen decisiones en el momento, Schön (1983, p. 62) señala que “la reflexión en la acción no podrá ser muy rápida. Está delimitada por la ‘acción-presente’, la zona de tiempo en el que la acción aún puede hacer una diferencia en la situación”. Un punto de inflexión es nuestro término para identificar fragmentos en los datos que comparten cuatro características:

- 1) Hay un elemento afectivo en los datos (e.g. emocional o motivacional).
- 2) Los datos enmarcan un problema de la práctica.
- 3) El autor de los datos está implícita o explícitamente pidiendo ayuda del amigo crítico.
- 4) Los datos están limitados por la acción - presente. Aún hay tiempo para tomar medidas sobre el problema.

Nuestra comprensión de lo que es un punto de inflexión se desarrolló al mismo tiempo con self-study ya que quedó claro que nuestra escritura se centró en problemas con la construcción de nuestra identidad más que en problemas con el desarrollo de nuestra pedagogía. La confiabilidad de nuestros puntos de inflexión se basa en un acuerdo mutuo de que cada punto de ellos incluye las cuatro características. Jason capturó el sentimiento de los puntos de inflexión cuando cerró un post diciendo que él “realmente estaba perdido sobre cómo pensar en esto en este momento... pero sí ayuda el que alguien por ahí, incluso estando en Canadá, pueda encontrar mis problemas interesantes” (8 de noviembre de 2009). Un punto de inflexión también puede caracterizarse como una situación que desafió las concepciones previas de los autores de un contexto o situación en particular; estas situaciones movieron nuestro pensamiento hacia nuevas perspectivas. Esta idea de llegar a alguien que podría estar experimentando la misma sensación de estar perdido caracterizó nuestra comprensión de los puntos de inflexión. Aquí describimos e interpretamos tres puntos de inflexión en nuestro desarrollo entre marzo de 2009 y enero de 2010.

Hallazgos

Preparando el escenario

Somos miembros de facultades que estamos empezando en dos universidades muy diferentes. Fundado en 2002, el Instituto de Tecnología de la Universidad de Ontario (UOIT) tiene un compromiso con la integración de la tecnología móvil con el aprendizaje del estudiante en todas las facultades de la universidad. La Facultad de Educación del UOIT ofrece un programa de educación concurrente y consecutivo que lleva a un grado de BEd y a una certificación de enseñanza para aproximadamente trescientos candidatos a maestros cada año; recientemente ha comenzado a ofrecer un programa de posgrado en educación y tecnología digital.

Fundada en 1878, la Universidad de Duquesne es una universidad católica de mediano tamaño, privada, situada en un entorno urbano; todos estos descriptores guían la labor de su facultad. Aunque capaz de ofrecer grados de pregrado y posgrado, con certificación inicial de enseñanza en todas las materias, la mayoría de los programas que se ofrecen cuentan con uno o dos miembros de la facultad.

Una vez establecido el blog, Shawn comenzó la discusión con el siguiente mensaje:

El principal problema que me interesa explorar es la idea de convertirse en un nuevo formador de profesores, algo en lo que ambos ya hemos pensado. Tengo la sensación de

que... “todo cambia” cuando te conviertes en un miembro de la facultad. Por supuesto, voy a tener que esperar hasta el 1 de julio para ser oficialmente un nuevo miembro de la facultad, y mi enseñanza no comienza hasta 17 de agosto. Pero yo ya estoy experimentando preguntas como “¿Realmente puedo hacer esto?” ¿Cómo voy a evitar las trampas de “consejos y trucos” mientras lucho por averiguar lo que significa mantenerse al día con los requisitos de investigación y servicios? (23 de marzo de 2009).

Jason, que en ese momento se estaba acercando al final de su primer año, respondió basado en sus experiencias iniciales como profesor asistente:

Tengo que admitir que la búsqueda de respuestas a través de self-study en gran parte escapó de mi atención durante mi primer semestre. Eso probablemente indica algo acerca de mi sensación de que “todo cambia” como un miembro de la facultad a tiempo completo –y no en el buen sentido. Después de todo, soy alguien que valora el self-study y ha experimentado su poder para ayudarme a pensar intencionadamente en mi práctica. Pero me sentía tan abrumado aprendiendo mi nuevo rol y tratando de mantenerme a la vanguardia en términos de mi investigación que temo que mis prioridades se alejen un poco de la enseñanza (27 de marzo de 2009).

Estos comentarios iniciales establecieron un tono para lo que finalmente se convirtió en un tipo muy diferente de conversación desde el objetivo de nuestro self-study. En lugar de ayudarnos a replantear los problemas de la práctica que encontramos en nuestras pedagogías, nos centramos en los problemas de la práctica que encontramos durante el proceso de nombrar e interpretar nuestras identidades en desarrollo como nuevos formadores de formadores y académicos. El análisis de los datos reveló tres puntos de inflexión que capturan los principales problemas en el desarrollo de nuestra identidad como formadores de docentes mientras batallamos para cumplir con nuestros roles en la investigación, enseñanza y servicio.

Punto de inflexión 1: ¿Pensé que la enseñanza era mi fortaleza?

Teniendo en cuenta que ambos habíamos sido maestros (de escuela) antes de entrar en la escuela de posgrado y que ambos habíamos dedicado considerable tiempo a nuestros programas de doctorado de self-study como un medio para desarrollar nuestras pedagogías de formación del profesorado, no es de extrañar que Jason haya expresado confusión en una discusión con su decano sobre la calidad de su enseñanza:

Por nuestras pautas de permanencia y promoción, debemos demostrar excelencia en una de las áreas y eficacia en las otras dos. La decano me dijo que me vio que podía hacer un caso fuerte para excelencia en investigación, y efectividad en la enseñanza y servicio... Me sorprendió un poco que mi enseñanza sólo fuese vista como efectiva. Mi evidencia para muchos de los indicadores de enseñanza incluía “estudiar y escribir sobre mi propia práctica”. Aparentemente, esta evidencia no se veía tan favorablemente como otras formas más superficiales de evidencia (que yo consideraría), como premios de enseñanza y altos promedios en las evaluaciones de los estudiantes. Creo que yo podría ganar premios de enseñanza universitarios y subir mis promedios en las evaluaciones de los estudiantes sin participar en la enseñanza de excelencia. He visto a muchos

promulgar una pedagogía de complacencia que les otorga elogios. Pero eso no es igual a una buena enseñanza para mí” (27 de marzo de 2009).

Shawn respondió a las preocupaciones de Jason mediante el apoyo a su compromiso con el self-study como una forma válida de hacer afirmaciones acerca de una pedagogía de la formación del profesorado:

También estoy de acuerdo en que los indicadores tales como los premios de estudiantes, evaluaciones docentes; no son necesariamente indicativos de la enseñanza de “excelencia”. Supongo que me pregunto cómo podría incluso empezar a pensar en cómo desafiar los supuestos previos de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje sin que me comprometa en el self-study (31 de marzo de 2009).

Este punto de inflexión se caracterizó por una comprensión compartida de que convertirse en un académico conlleva la construcción de una identidad que, en cierto modo, deberá ajustarse a un nuevo conjunto de demandas institucionales. En particular, como instituciones que compiten contra otras instituciones, las universidades tienden a definir la actividad docente deseable en términos de actividad docente cuantificable. Así que a pesar de que aprendimos que era aceptable valorar la enseñanza y demostrar ese valor estudiando y escribiendo sobre nuestra práctica, también descubrimos que esos compromisos no son suficientes por sí solos.

De hecho, tal vez debido a las dificultades relacionadas con la definición y medición de la buena enseñanza, el contexto universitario parece propenso a enviar mensajes implícitos y explícitos de que la formación del profesorado de base y la investigación no están tan altamente valorados como otras actividades. En consecuencia, ahora reconocemos que uno de los desafíos más serios que enfrentan los académicos que comienzan es la necesidad de equilibrar las definiciones de éxito impuestas desde el exterior con sus propias creencias y compromisos como formadores de maestros.

Punto de inflexión 2: ¿Quién soy yo? ¿Quién está dictando los términos?

Al mismo tiempo que Jason estaba experimentando dudas sobre su identidad como formador de profesores, Shawn experimentaba dudas sobre su identidad como investigador. “Se pregunta hasta qué punto [él] puede tratar y romper esquemas y aun así obtener un artículo aceptado para su publicación” (31 de marzo de 2009). Ambos teorizamos que el self-study era una manera de centrarse en la enseñanza y en la investigación al mismo tiempo, una idea que tiene beneficios prácticos evidentes cuando se considera a la luz de las expectativas de renovación, permanencia y promoción.

También desarrollamos el sentido de que, en cierta medida, cumplir con las expectativas de investigación de nuestros puestos, implicaba cierto grado de pensamiento estratégico. ¿Era mejor trabajar en un artículo que realmente rompiera los esquemas, y por lo tanto pudiera no ser aceptado para su publicación, o era mejor “jugar a lo seguro” (1 de abril de 2009) en aras de conseguir publicaciones? Jason comentó: “Teniendo en cuenta todas estas tensiones, a veces me pregunto hasta qué punto mi identidad como formador de profesores está siendo construida por otros... a veces parece que estoy siendo empujado deliberadamente hacia un

molde de cierta identidad” (1 de abril de 2009). Nuestros datos en torno a este punto de inflexión hablan de la preocupación abrumadora que los nuevos académicos pueden sentir para establecerse como participantes activos en la comunidad de la investigación educativa más amplia –una ambición importante para la mayoría de sus trayectorias profesionales. También habla del tipo de académicos en que aspiran a convertirse.

Aunque la enseñanza es obviamente importante, los académicos –incluyendo aquellos que orgullosamente se refieren a sí mismos como formadores de docentes ante todo– se conocen más fácilmente a nivel nacional e internacional a través de sus investigaciones. Mientras que los nuevos académicos pueden querer abordar desconcertantes problemas de enseñanza en nuevas formas, deben estar siempre preocupados por la frecuencia con la que su trabajo académico encuentra aceptación formal. Esto puede conducir a decisiones difíciles que añaden un dejo de complejidad a sus transiciones por la escuela.

Punto de inflexión 3: Sobresalir en todo

Al principio de nuestras conversaciones, Shawn declaró que “es un trabajo duro sentir constantemente que tenemos que demostrar algo” (31 de marzo de 2009). Jason comentó que, durante su primer año, se sentía “desequilibrado” y que estaba “perdiendo cualquier sentido del ritmo”, aprendiendo rápidamente que si no “establecía activamente [sus] prioridades”, otros lo harían (1 de abril de 2009). Después de su primer semestre de enseñanza como miembro de la facultad, Shawn expresó la misma sensación de desequilibrio y una presión institucional para sobresalir en todo:

Las clases regulares comienzan la próxima semana, y tengo que admitir que estoy un poco preocupado por mi aparente falta de habilidad para mantenerme en la investigación hasta el momento. Me siento como que he estado un poco en una banda sin fin, desde que comencé en UOIT. Tuve una nueva ‘prep’ el último semestre (tecnología) y este semestre estoy tomando el curso de métodos matemáticos por alguien que está con licencia. Por lo tanto, estoy enseñando física y métodos matemáticos en este semestre. Diciembre es todavía incierto, ya que estaba trabajando en propuestas de nuevas investigaciones, propuestas para conferencias, y trabajando duro para cumplir con algunos plazos. Me temo, sin embargo, que en mi esfuerzo para redefinirme en una nueva dirección académica (algo que creo que es útil para RTP), aún no he tenido el tiempo de esforzarme para publicar de mi doctorado o de los proyectos de investigación en que trabajé hacia el final de mi periodo en Queens. Por esa razón, me siento un poco perdido, como que me esforcé demasiado para convertirme en algo que todavía no estoy listo para ser, mientras que no explore completamente lo que yo era antes (9 de enero de 2010).

Shawn sentía la presión de hacer un excelente trabajo enseñando el curso de tecnología, dado que su universidad ha realizado un fuerte compromiso con la integración de las tecnologías móviles en sus programas. También sintió ansiedad de actuar desde una perspectiva de la investigación, sin embargo, lo hizo mediante la definición de una nueva agenda de investigación que se centró en cómo las personas aprenden a través de la tecnología digital. A pesar de que tiene un interés genuino en esta línea de investigación, Shawn se dio cuenta de que había un

elemento estratégico en su decisión de realizar un enfoque más tradicional de investigación. Jason se sintió 'desequilibrado' porque no pudo concentrarse en su enseñanza durante su primer semestre; por el contrario, Shawn se sentía desequilibrado porque no fue fiel a su anterior ser investigador, el ser que se preocupa profundamente por la formación del profesorado y cómo los candidatos a maestros aprenden de la experiencia.

Discusión

La investigación de self-study es más complicada que la simple descripción de las características efectivas o exitosas del trabajo de uno. Los problemas de la práctica son los que desafían al investigador a pensar en la práctica de manera diferente. Centrarse en la problemática requiere no sólo honestidad, sino también una voluntad de compartir incertidumbres. Aunque nuestro self-study colaborativo se estableció para nombrar y analizar las características de nuestras pedagogías, nuestros resultados proporcionan evidencia clara de que la construcción de la identidad en lugar de la pedagogía era un enfoque más fundamental para nosotros como nuevos académicos.

En este trabajo, hemos tomado una visión panorámica que pone de relieve lo que consideramos los puntos de inflexión en nuestra comprensión de nuestro desarrollo de identidad como profesores adjuntos de la formación del profesorado. Estos puntos de inflexión destacan el impacto de nuestros nuevos roles en todos los aspectos de nuestra práctica como formadores de docentes y nuestra forma de pensar acerca de la enseñanza y los profesores, dada la presión generalizada que sentimos para desempeñarnos como investigadores. De hecho, los puntos de inflexión capturan los desafíos a los que los nuevos formadores de docentes se enfrentan al asumir el rol académico. Ambos identificamos las limitaciones externas (tácitas y explícitas) en nuestras instituciones, junto con nuestras percepciones de los desafíos asociados con la producción de la investigación revisada por pares, y esto nos lleva a reconstruir y reconceptualizar nuestras identidades como iniciados académicos. Una característica central de los puntos de inflexión que hemos identificado y examinado en este self-study colaborativo, fue una pérdida de confianza en nosotros mismos, tanto como profesores como investigadores. Jason se vio afectado por lo que percibía como una crítica negativa acerca de sus habilidades como formador de profesores. Shawn esbozó un nuevo programa de investigación, un poco más tradicional, como una forma de protegerse a sí mismo en el camino a la permanencia.

Aunque los puntos de inflexión que destacamos aquí se centran en las tensiones que experimentamos en nuestra inducción inicial en la escuela, también hemos capturado algo del poder del self-study colaborativo. Somos conscientes que las oportunidades de investigación y metodología relacionadas con el self-study sobre las prácticas de formación de docentes proporcionan una forma importante para mediar en la tensión entre nuestras identidades como investigadores y nuestras identidades como maestros. El self-study colaborativo promete seguir siendo relevante, en la medida en que ambos buscamos maneras de cumplir con mayor eficacia nuestras responsabilidades como formadores de formadores e investigadores. Aunque podría decirse que el único desafío de un académico principiante es trabajar hacia la permanencia, nuestro self-study colaborativo nos ayudó a replantear esta caracterización hacia una comprensión de que estamos construyendo nuestra identidad como formadores de docentes e investigadores de forma simultánea; las dos no son mutuamente excluyentes.

El self-study colaborativo ha sido una manera para nosotros de entender mejor los puntos de inflexión en nuestra evolución como formadores de formadores-investigadores y ha actuado como un catalizador para ayudarnos a replantear nuestra identidad como investigadores que enseñan a profesores. En este sentido, el self-study colaborativo se puede considerar como una forma de desarrollo profesional, pero también representa algo más potente. Cuando se realiza firmemente como forma de apoyo pero también de manera crítica, el self-study colaborativo tiene el potencial para impulsar a sus participantes a que salgan de la soledad de su cabeza para comprometerse con los valores personales y los valores de los demás y construir un nuevo significado en su papel de académicos. De esta manera, el self-study colaborativo representa nada menos que una manera de cumplir con el compromiso ontológico (Pinnegar y Hamilton, 2009) sostenido por los formadores de formadores.

Conclusiones

Este capítulo comenzó situando nuestro self-study en la literatura en torno a convertirse en un formador de profesores (BTE), que ha sido históricamente el lugar para que los noveles formadores de formadores exploren la relación entre sus identidades en desarrollo y sus pedagogías, mientras representan sus múltiples roles. El self-study ha emergido como una metodología importante a través de la cual los formadores de docentes en todas las etapas de sus carreras construyen el conocimiento profesional de la práctica. Aunque ambos hemos tenido experiencias como formadores de docentes durante nuestro trabajo de doctorado, nuestra transición a la formación del profesorado estaba lejos de ser completa.

Tuvimos un fuerte deseo de desarrollar nuestras pedagogías y recurrimos al software de medios de comunicación social—en forma de blogs— para ayudarnos a comprometernos en el self-study colaborativo. Nuestro self-study colaborativo dio un giro inesperado cuando nos dimos cuenta de que nuestros datos se centraban más en los problemas de construcción de identidad en la escuela que en los problemas de pedagogía en el aula de formación docente. Identificamos tres puntos de inflexión que hablaban a nuestro sentido de los problemas que enfrentamos. El primero, “*¿Pensé que la enseñanza era mi fortaleza?*”, habla de cómo fuimos desafiados a replantear lo que cuenta como una enseñanza de calidad en la escuela. El segundo, “*¿Quién soy yo? ¿Quién está dictando los términos?*”, reveló nuestra sensación de que es importante ser estratégico sobre la investigación que llevamos a cabo para garantizar suficientes oportunidades para su publicación. Nos dimos cuenta de lo conscientes que habíamos sido de las restricciones externas que se nos imponían como investigadores. Por último, el tercer punto de inflexión, “*Sobresalir en todo*”, fue una expresión de la presión que sentimos por hacer un trabajo excepcional en cada uno de los tres componentes de nuestras funciones: docencia, investigación y servicio. Aunque las expectativas de nuestros roles no fueron ninguna sorpresa, a los dos nos hubiera gustado estar en funciones académicas donde también se esperara que fuéramos investigadores. La medida en que nos sentimos desequilibrados en nuestros roles fue sorprendente.

Nuestros resultados indican que el self-study en colaboración entre dos académicos principiantes ofrece una lente a través de la cual es posible nombrar e interpretar los desafíos de la construcción de identidades durante el período de socialización inicial en la academia. Aunque nuestra investigación previa y revisión de la literatura habían revelado que el camino del pro-

fesor con experiencia al de estudiante graduado y luego a nuevo formador de formadores, era más complicado de lo que pudiera pensarse, este estudio reveló cómo rápidamente los problemas de la pedagogía pueden ser sustituidos por la erudición y su condición de investigador. El “blogging” (acto de interactuar mediante un blog), a pesar de su naturaleza asincrónica, puede proporcionar una poderosa forma de desarrollo profesional para los formadores de profesores-investigadores.

REFERENCIAS

- Arizona Group: Guilfoyle, K., Hamilton, M.L. & Pinnegar, S. (1997). Obligations to unseen children. In J. Loughran, T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion, and pedagogy in teacher education* (pp. 183-209). London: Falmer Press.
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying Teacher Education*, 3(2), 117-134.
- Bullock, S.M. (2007). Finding my way from teacher to teacher educator: Valuing innovative pedagogy and inquiry into practice. In T. Russell, J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education* (pp. 77-94). London: Routledge.
- Bullock, S.M. (2009). Learning to think like a teacher educator: Making the substantive and syntactic structures of teaching explicit through self-study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), pp. 291-304.
- Bullough, R.V. Jr. & Pinnegar, S.E. (2004). Thinking about the thinking about self-study: An analysis of eight chapters. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 313-342). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Burch, B.G. (1989). Perceptions of the role and scholarly reputation of the education professoriate. In R. Wisniewski, E.R. Ducharme (Eds.), *The professors of teaching: An inquiry* (pp. 87-104). Albany: State University of New York Press.
- Chauvot, J.B. (2009). Grounding practice in scholarship, grounding scholarship in practice: Knowledge of a mathematics teacher educator-researcher. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), pp. 357-370.
- Costa, A.L. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), pp. 49-51.
- Dinkelman, T., Margolis, J. & Sikkenga, K. (2006). From teacher to teacher educator: Reframing knowledge in practice. *Studying Teacher Education*, 2(2), pp. 119-136.
- Ducharme, E.R. (1993). *The lives of teacher educators*. New York: Teachers College Press.
- Goodlad, J.I., Soder, R. & Sirotnik, K.A. (Eds.) (1990). *Places where teachers are taught*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Grierson, A.L. (2010). Changing conceptions of effective teacher education: The journey of a novice teacher educator. *Studying Teacher Education*, 6(1), pp. 3-15.

Guilfoyle, K., Hamilton, M.L., Pinnegar, S., & Placier, M. (1995). Becoming teachers of teachers: The paths of four beginners. In T. Russell, F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 35-55). London: Falmer Press.

Heston, M.L., Tidwell, D.L., East, K.K. & Fitzgerald, L.M. (Eds.) (2008). Pathways to change in teacher education: Dialogue, diversity, and self-study. *The Sixth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices*. Cedar Falls: University of Northern Iowa.

Kitchen, J. (2005a). Conveying respect and empathy: Becoming a relational teacher educator. *Studying Teacher Education*, 1(2), pp. 195-207.

Kitchen, J. (2005b). Looking backward, moving forward: Understanding my narrative as a teacher educator. *Studying Teacher Education*, 1(1), pp. 17-30.

Kitchen, J. (2008). The tenure track as a tender trap: Balancing teaching and scholarship as an education professor. In M.L. Heston, D.L. Tidwell, K.K. East, L.M. Fitzgerald (Eds.), *Pathways to change in teacher education: Dialogue, diversity, and self-study (Proceedings of the Sixth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices, pp. 192-196)*. Cedar Falls, IA: University of Northern Iowa.

Kremer-Hayon, L. & Zuzovsky, R. (1995). Themes, processes and trends in the professional development of teacher educators. In T. Russell, F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 155-171). London: Falmer Press.

Labaree, D.F. (2004). *The trouble with ed schools*. New Haven, CT: Yale University Press.

LaBoskey, V.K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of selfstudy of teaching and teacher education practices* (pp. 817-870). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Loughran, J. (2005). Researching teaching about teaching: Self-study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 1(1), pp. 5-16.

Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), pp. 125-142.

Pinnegar, S. (1995) (Re-)Experiencing beginning. *Teacher Education Quarterly*, 22(3), 65-83. Pinnegar, S. & Hamilton, M.L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Raths, J., Katz, L. & McAninch, A. (1989). A plight of teacher educators: Clinical mentalities in a scientific culture. In R. Wisniewski, E. Ducharme (Eds.), *The professors of teaching: An inquiry* (pp. 105-118). Albany: State University of New York Press.

Ritter, J.K. (2007). Forging a pedagogy of teacher education: The challenges of moving from classroom teacher to teacher educator. *Studying Teacher Education*, 3(1), pp. 5-22.

De profesor de escuela a formador de profesores: experiencias, expectativas y expatriación¹

Todd Dinkelman,² Jason Margolis³ y Karl Sikkenga⁴

Este trabajo informa sobre un estudio de dos formadores de profesores principiantes que hacen la transición de profesor de aula a profesor en la universidad. Se utilizó una metodología cualitativa híbrida que combinó el estudio de caso y el self-study sobre prácticas de formación docente. Ambas permitieron investigar las características del contexto que ellos encontraron, el conocimiento base que emplearon en su toma de decisiones, así como en la fusión de su identidad anterior como profesor de aula y la nueva como formador de formadores.

Este capítulo informa sobre las preguntas que guiaron el estudio, sus marcos de referencia y la metodología, y las dos primeras categorías de resultados: Contexto institucional y el cambio en la identificación del rol.

Estos resultados ofrecen perspectivas respecto de la forma en que ambos formadores de formadores principiantes logran reformular sus identidades. Un artículo posterior permite, a partir de estos hallazgos, comprender los marcos de referencia y conocimientos empleados en esta transición en el campo de la práctica de la formación docente.

El proceso de convertirse en un formador formadores fue un proceso mucho más complicado de lo que fue el convertirse en profesor de aula (Karl Sikkenga).

La trayectoria profesional de la mayoría de los formadores de formadores en la universidad se inicia en las aulas de educación básica o media, ya que la mayoría de éstos fueron profesores practicantes (de escuelas) en algún momento de sus carreras (American Association of Colleges of Teacher Education, 1992). Con respecto a la identificación formal del rol, en muchos casos, la transición entre estos dos mundos es muy abrupta y con frecuencia ocurre en cuanto uno deja el mundo de la práctica para formar parte como estudiante de posgrado en una escuela de educación (Tom, 1997). Con esta ruta común para ingresar a la formación docente, los profesores de aula se convierten en formadores de formadores tan pronto como aceptan enseñar y supervisar en programas de formación docente, a menudo como una fuente de apoyo en lo que dura su programa de graduados (Zeichner, 2005). Sin embargo convertirse en un forma-

1 Publicado online el 23 de agosto de 2006 en la revista *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*. "From Teacher to Teacher Educator: Experiences, expectations, and expatriation", Volume 2, Issue 1, May 2006, pp. 5-23

2 University of Georgia, Estados Unidos.

3 Washington State University (Vancouver), Estados Unidos.

4 University of Michigan, Estados Unidos.

dor de formadores involucra mucho más que un título o un puesto de trabajo. Incluso si uno se convierte en formador de profesores en el momento en que uno comienza a trabajar, la identidad profesional de uno como formador, se construye en el tiempo. En este sentido, el desarrollo de una identidad y de un conjunto de prácticas exitosas en la formación docente se entiende mejor como un proceso que se construye en el tiempo. Aunque el trabajo de la enseñanza tiene mucho en común con el trabajo de la formación docente, los dos puestos (enseñar en la escuela, enseñar en la universidad) presentan diferencias importantes en múltiples aspectos.

El cómo los formadores de formadores negocian tempranamente su transición desde la enseñanza en el aula escolar al aula universitaria es una pregunta poco analizada, y una historia raramente contada (ver Korthagen, Loughran, y Lunenberg, 2005; Russell y Korthagen, 1995; Zeichner, 2005). Esta investigación buscó indagar sobre este proceso con el fin de alimentar la discusión sobre cómo los formadores de profesores desarrollan su capacidad para preparar a los futuros profesores. En este estudio, Todd, un formador de formadores universitario e investigador, trabajó con dos profesores que habían sido de aula escolar, Karl y Jason, para investigar sus experiencias iniciales en formación docente como estudiantes de posgrado. Karl ingresó al departamento de Fundamentos de la educación como un antiguo profesor de estudios sociales con diez años de experiencia en educación secundaria. Jason comenzó en un programa en formación docente como un antiguo profesor de seis años de clases de inglés en secundaria. Una pregunta central y tres preguntas derivadas de ésta orientaron nuestra investigación.

¿Qué sucede cuando un profesor hace la transición del aula escolar a la universidad para convertirse en formador de profesores?

- ¿Qué conocimiento de base emplean los formadores de profesores en su toma de decisiones? ¿Cómo se desarrollan estas fuentes de conocimiento?
- ¿Qué desafíos, tanto contextuales como institucionales, y apoyos son vivenciados en este proceso de transformación de profesor de aula escolar a universitario?
- ¿Cómo estos formadores de formadores principiantes dan forma a su identidad profesional, y en qué medida difiere de la identidad como profesor de aula?

Marco de referencia

Hasta donde sabemos, no existe una teoría del desarrollo profesional de los formadores de docentes que explique la transición que estamos investigando. Como tradicionalmente ha sido el caso de muchas preguntas importantes acerca de la formación del profesorado, la inducción de los formadores de formadores en la profesión ha sido un tema poco considerado (Ducharme y Ducharme, 1996). La investigación sobre la formación del profesorado ha descuidado en gran medida preguntas respecto de lo que el formador de formadores necesita saber y cómo ellos aprenden (Cochran-Smith, 2003). Producto de una serie de estudios realizados por investigadores de la Asociación Americana de Escuelas de Formación de Docentes (Research About Teacher Education Project, RATE), se sabe bastante acerca de la composición, la experiencia, y la procedencia demográfica de los formadores de formadores. Más recientemente, un número limitado de otros estudios han comenzado a abordar la pregunta respecto del trayecto de do-

cente a formador de formadores, tratando de ir más allá del “quién, qué y cuándo”, transitando hacia el “cómo” de la inducción en la formación docente (por , Bullough, 2005; Guilfoyle, Hamilton, Pinnegar y Placier, 1995; Murray y Male, 2005).

El más poderoso impulso para el creciente cuerpo de investigación sobre la identidad del formador de formadores, su competencia, y su práctica ha sido la creciente popularidad de los self-studies en las prácticas de formación docente (ver Loughran, Hamilton, Laboskey y Russell, 2004). Como una aproximación investigativa que valora contextos, perspectivas alternativas, el yo y la práctica en la formación docente, el self-study lo describe Zeichner (1999, p. 8) como “probablemente el avance más significativo en el campo de la investigación de la formación docente”. Un creciente número de self-studies realizados por formadores de formadores busca entender sus experiencias iniciales como tales. Por ejemplo , Kitchen (2005) utiliza el self-study para describir cómo llegó a adoptar un enfoque “relacional en la formación docente” cuando trabajaba con profesores principiantes. Crowe y Whitlock (1999) examinaron su crecimiento como formadores de formadores siendo estudiantes de doctorado, y destacaron su programa por contemplar una comunidad que valora la experiencia y la reflexión sobre ésta. Nicol (1997) compartió su experiencia sobre los retos intelectuales que enfrentó como una nueva formadora de formadores, incluyendo sus primeras dificultades en la identificación de tareas y actividades apropiadas y útiles para sus estudiantes de métodos matemáticos. Dentro de un curso de formación docente sobre investigación acción, Feldman (1996) y varios de sus estudiantes de posgrado investigaron su propia práctica como formadores de formadores, explorando las tensiones e incertidumbres de ser nuevos formadores de formadores y estudiantes de doctorado, y ubicaron temas dominantes, como poder, crecimiento y desarrollo profesional y práctica reflexiva. Guilfoyle et al. (1995) proporcionaron un detallado marco de referencia para el examen de sus experiencias como nuevos formadores de formadores en una facultad –un marco que abordaba cómo la memoria, la experiencia, y la biografía dan forma a esta experiencia. Aunque estos estudios exploran la complejidad de la formación docente para los recién iniciados en la formación de formadores, en su mayor parte no se centran en la transición de la enseñanza primaria y secundaria, o sobre cómo esta transición interactúa con las biografías en la conformación de las identidades como formadores de formadores.

En ausencia de teorías disponibles para dar cuenta de la transición del aula a la formación docente universitaria, partimos del supuesto que el proceso de socialización de los formadores de formadores se da de la misma manera que para otros educadores. Así nos basamos en la literatura socialización docente (ver Zeichner y Gore, 1990) y asumimos un enfoque interpretativo para entender el proceso de cómo los individuos pasan a ser miembros participantes de una comunidad profesional (Battersby, 1983; Lacey, 1977, 1985). El paradigma interpretativo enfatiza el rol activo que juegan las personas en la mediación y la creación de significados dentro de situaciones sociales (Becker, Geer, Hughes y Strauss, 1961; Burrell y Morgan, 1979). Entender las experiencias de los nuevos formadores de formadores, sus perspectivas, pensamientos y acciones se torna crucial. Asumimos que el profesor, al moverse desde su sala de clases escolar al escenario de la formación de profesores, juega un rol importante en el desarrollo de su propia identidad y práctica en medio de los múltiples, complejos y variables escenarios en los cuales su labor se desarrolla.

Para esta investigación es central la noción de Dewey (1933) referida a que la actividad profesional se mueve en un continuo que va desde la rutina a la reflexión. En parte asumimos que

hay un código de práctica que los formadores de formadores interiorizan de manera acrítica e irreflexiva, o de manera rutinaria. Al mismo tiempo, asumimos que hay “interrogantes de práctica profesional” (Munby y Russell, 1990, p. 117) que inspiran la examinación reflexiva. Siguiendo a Schön (1983, 1987) entendimos que dicha reflexión toma lugar tanto en la acción como sobre la acción. Pusimos atención a lo que era rutina y qué provocaba la reflexión. Hemos tratado de entender cómo Jason y Karl construyeron sus identidades y prácticas como formadores de formadores con respecto a sus creencias existentes, expectativas, deseos, necesidades percibidas, biografía y los factores institucionales, culturales y sociales que encontraron en este período de transición. Nuestro objetivo es contribuir al desarrollo inicial de la teoría que pueda explicar cómo los profesores de aula (escolar) se convierten en formadores de formadores.

Método

Un caso y self-study híbrido

Dar sentido a las preguntas de investigación nos acercó a una aproximación cualitativa de la investigación centrada en las experiencias de los profesores que se desplazan desde el rol de profesor de aula a formador de formadores. Nuestro marco teórico sugirió el valor de la profunda implicación de los participantes en la exploración de las respuestas a las preguntas de investigación. En efecto, necesitaban convertirse en investigadores de sus propias experiencias. El resultado fue una metodología híbrida que combinó dos enfoques complementarios de investigación cualitativos: estudio de casos y el self-study. El estudio es entonces un tipo de indagación cooperativa (Reason, 1994) que combinó elementos tanto de la formación de profesores y de self-study con estudio de caso para llevar a cabo una investigación que se describe mejor como un estudio de caso colaborativo (cf. Fleischer, 1995).

En ausencia de cualquier teoría establecida que explique el desarrollo inicial de los formadores de formadores, el estudio de caso cualitativo es especialmente adecuado para esta investigación. Los estudios de caso permiten aproximaciones particularistas y descriptivas de experiencias que apuntan a teorías de trabajo acerca de tipos de fenómenos más amplios a los cuales pertenece dicha experiencia (Merriam, 1998). Las experiencias de Karl y Jason proveyeron de un “sistema acotado” para el estudio de caso (Stake, 1995) y se convirtió en el piso base de la investigación para esta indagación. Se usaron herramientas de investigación cualitativa para localizar temas, patrones y procesos que en su conjunto podrían servir como base de una heurística para avanzar en nuestra forma de pensar acerca de la socialización profesional inicial de los formadores de formadores. Las preguntas de investigación llevaron a un examen de un fenómeno poco explorado en la formación docente con el fin de establecer los límites tentativos, como un paso hacia posteriores intentos de construcción de teoría.

El estudio de casos por sí solo no describe plenamente la metodología de este estudio. Fundamentados en un marco teórico interpretativo, los métodos de estudio también se basaron en la tradición emergente del self-study sobre prácticas de formación docente (Loughran, 2005; Russell, 2005). La creciente popularidad de los self-study en la comunidad investigativa de formación de profesores se puede leer en parte como respuesta a las formas predominantes de la investigación educativa que examinaron los procesos y efectos de la formación docente solamente desde el exterior (Zeichner, 1999). La formación del profesorado fue objeto de la mi-

rada externa del investigador, un fenómeno que fue examinado por medio del uso de marcos interpretativos de análisis llevados al lugar de estudio, y no basándose en dichos marcos. En contraste, el self-study releva los conocimientos y la comprensión de los formadores de formadores en sus propias prácticas, y opera bajo una epistemología que valida los conocimientos y entendimientos generados en la práctica de la formación de profesores (Hamilton, 1998).

En este estudio, entonces, Karl y Jason desarrollaron self-studies independientes respecto de las transiciones que hicieron desde su rol de profesor de aula escolar a formador de formadores. Como participantes de un estudio de caso mayor, ellos tuvieron en cuenta las preguntas que orientaban esta investigación. En efecto, sus self-study fueron los componentes sistémicos subsumidos en el proyecto de investigación mayor. El acuerdo recíproco entre el estudio de caso y las dimensiones del self-study de la investigación guiaron la reflexión en este estudio. La indagación sistemática y formal realizada por Jason y Karl respecto a su propio progreso demostró ser algo más que una fuente de datos para alimentar el caso de estudio más amplio. Más que ello, las comprensiones reveladas en ambos self-studies conformaron la naturaleza y dirección del estudio de caso. De igual manera, su participación en el estudio de caso influyó en la dirección y naturaleza de sus self-studies. Los dos enfoques de investigación se combinaron para formar una metodología híbrida que permitió una visión amplia de los fenómenos en estudio que incorporaron al mismo tiempo las perspectivas de desarrollo y el conocimiento de Karl y Jason.

Fuentes de los datos

El estudio de caso se desplegó en la medida que los investigadores se basaron en múltiples e interconectados métodos interpretativos para recoger una variedad de información sacada de múltiples fuentes. Los investigadores fueron eclécticos toda vez que hicieron uso de múltiples herramientas, propias de la investigación cualitativa. Todd montó sets de datos separados e independientes a lo largo del año académico de Karl y Jason, en la medida que ambos iban ganando experiencia como formadores de formadores. Dichos sets abarcaron diversos tipos de datos. Primero, y los más importantes, una serie de entrevistas semiestructuradas (Patton, 1990) que fueron administradas al inicio, a la mitad y al final de cada semestre del estudio. Segundo, Todd tomó notas de campo de las prácticas de formador de formadores de Jason y Karl (por ejemplo, conduciendo las observaciones de los futuros profesores, dirigiendo los seminarios en la universidad, participando en reuniones periódicas de supervisores). Finalmente, se recolectaron y catalogaron objetos de su práctica como formadores de futuros profesores (tales como tareas dadas y registro de observaciones).

Karl y Jason complementaron también ese set de datos toda vez que ellos eran a su vez investigadores de su propia práctica. Ambos estaban conscientes de, y reflexionaban, en torno a los objetivos de esta investigación desde que iniciaron su primer año como formadores de docentes. Sus propias reflexiones sobre su trabajo influyeron en los temas explorados en las entrevistas semiestructuradas. Independiente de esto, ambos registraron de manera semanal en un diario reflexivo, centrado inicialmente en la pregunta general de su transición de profesor a formador de formadores. Estos diarios fueron progresivamente centrándose en temas y preguntas particulares que surgieron tanto de su participación como co-investigadores en el proyecto y como formador de formadores que investigan su propia práctica. Los primeros

conjuntos de datos resultantes se consideraron completos al final del último semestre de estudio, luego que Karl y Jason habían completado sus dos primeros semestres como supervisores universitarios.

Análisis de los datos

Como una forma de indagación naturalista (Lincoln y Guba, 1986), nuestro análisis de datos inductivo fue impulsado por dos metas. En primer lugar, simplemente tratamos de interpretar y describir con precisión la gama de experiencias de Karl y de Jason como nuevos formadores de docentes recién fuera del aula escolar. También tratamos de focalizarnos en los temas predominantes, preocupaciones, problemas e ideas asociadas al proceso de su aprendizaje como formador de formadores. Una vez que los dos conjuntos de datos estuvieron completos, comenzamos la primera de varias revisiones (algunas completas, algunas parciales) donde cada miembro del equipo buscaba temas emergentes y temas comunes. Luego llevamos dichos resultados a reuniones de equipo donde compartimos los resultados, explorando diferentes interpretaciones, para llegar a un consenso sobre los procedimientos de codificación de los hallazgos.

Surgieron categorías de codificación generales de los datos recogidos en los dos semestres y se centraron en el rol de la transición de profesor (escolar) a formador de formadores. La Tabla 1 presenta esto como Categorías Centrales. Un conjunto de categorías de codificación más detalladas se derivaron de las preguntas de investigación relacionadas con el desarrollo de su identidad como formadores de formadores, las limitaciones institucionales que enfrentaban, y la relación entre sus experiencias de enseñanza en el aula y las decisiones que tomaron como formadores de docentes. La Tabla 1 enumera estos como subtemas.

Tabla 1. Categorías de codificación para el análisis de datos

CATEGORÍAS CENTRALES SUB TEMAS	
Cambio Identificación del Rol	<ul style="list-style-type: none"> * Buscando confianza * Identidad autoconstruida * Identidad educada * Credibilidad en comunidades múltiples * ¿Es la formación docente sólo enseñanza?
Contexto Institucional y Cultural	<ul style="list-style-type: none"> * Escuelas vs. Campus universitarios: semejanzas y diferencias * Apoyos institucionales en una universidad de Investigación * Demandas institucionales en una universidad de Investigación
Marcos de Comprensión y Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> * Objetivos de la experiencia de enseñanza en aula * Nuevos cuerpos de expertise * Independencia de variedades expertise (¿falso?) * Hacer (y reflexionar) es aprender formación Docente
Apoyo y Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> * Valor de la mentoría * Oportunidades reales para la reflexión genuina * (¿Benigno?) Descuido institucional
Campo de Práctica	<ul style="list-style-type: none"> * Niveles de consejería * Necesidades/desafíos detectados de la práctica * Formadores de formadores como modelos

A la luz de la naturaleza colaborativa de esta investigación, una característica de nuestra metodología tiene especial atención: la naturaleza recursiva tanto de la recopilación de los datos como de su análisis. Karl y Jason tuvieron una profunda implicación en la interpretación de su propio set de datos así como del otro, teniendo momentos de clarificación y comprensión que llevaron a lo que sólo puede ser descrito como oportunidades adicionales para la recopilación de datos. En efecto, el análisis de datos llegó a ser una segunda fuente de datos, así como las interpretaciones compartidas provocaron entendimientos más completos y profundos de ellos. A su vez estos nuevos entendimientos influenciaron esfuerzos posteriores para analizarlos. La recolección de datos se extendió hasta bien entrado el período de análisis de los mismos, inclusive cuando los dos semestres habían terminado. Además, la distancia relativa entre la experiencia de Todd y la inmediatez de las experiencias de Karl y de Jason sirvió para que surgieran más preguntas durante el análisis, lo que permitió que se enriquecieran los datos una vez que la recolección de datos primarios estuvo completa. En este sentido, co-investigar significó que la recogida y análisis de datos se unieron en formas que normalmente no se encuentran en la investigación con estudio de casos. El aspecto de colaboración descubierto en nuestra metodología permitió rescatar mayor riqueza de significado que si lo hubiésemos realizado en solitario. Ante cualquier riesgo de interpretación que esta sinergia presentara, creemos que el dar y recibir constante interpretación fortaleció la calidad de nuestros resultados.

Hallazgos

Nuestro estudio arroja importantes categorías que representan temas e inquietudes comunes experimentadas por Karl y Jason mientras negociaban su transición desde el aula escolar hasta el entorno de educación universitaria. Sus experiencias estaban lejos de ser las mismas, y hubo una variación considerable en el significado que le dieron a sus esfuerzos iniciales como formadores de formadores. Por supuesto, alguna disparidad era posible. No hay dos personas que experimenten el mismo evento exactamente de la misma manera; en este caso, los hechos no eran en realidad los mismos, más allá de que todas eran instancias donde los profesores se convertían en formador de formadores. Karl supervisaba profesores de historia, y Jason trabajó con futuros profesores de inglés. Ambos mantuvieron su propia visión sobre lo que se considera una buena enseñanza, cómo aprenden los maestros, y sus propias fortalezas como educadores. Trajeron biografías distintas e historias personales para el proyecto. A pesar de estas diferencias, los análisis de los datos arrojaron algunos temas comunes que dieron cuenta de la transición de escenarios. En esta sección, trabajamos sobre dichos temas.

Contexto institucional

Uno de los factores que medió en la transición a formador de formadores de Karl y Jason fue el Contexto institucional: referido al explícito e implícito set de normas, mensajes, apoyos y requerimientos establecidos por el programa de graduados de la universidad y por el programa de formación de profesores en que ellos trabajaron. La universidad, categorizada como Universidad de Investigación/Compleja (McCormick, 2001), fue el escenario de su trabajo. Ambos fueron influidos de manera significativa por las relaciones y disposiciones institucionales que estructuraban sus programas, y ambos encontraron desafíos y oportunidades específicas en dicho contexto. Los hallazgos relacionados con el contexto institucional se enmarcaron en dos categorías: Contexto institucional y cultural, y Apoyo y desarrollo (y sus respectivos sub temas).

Nosotros discutimos los hallazgos en tres secciones: 1) el contexto universitario comparado con el contexto escolar, 2) apoyos ofrecidos por la universidad a los nuevos formadores de formadores, y 3) requerimientos y expectativas de la universidad para con los nuevos formadores de formadores.

Escuelas y Universidad. Existe un obvio elemento común compartido tanto en la Universidad como en la Escuela que los profesores deben asumir. Nos referimos al acto de la enseñanza. Sin embargo, las diferencias entre ambos resultaron sorprendentes en su transición. En el desarrollo de sus identidades y prácticas como formadores de formadores, Karl y Jason lucharon para entender y organizar estas diferencias. El proceso de dar sentido a las diferencias fue un proyecto que duró todo el año y fue un importante aspecto en el desarrollo como formador de formadores.

Una notable diferencia fue la cantidad de tiempo que les dieron para hacer su trabajo como formador de formadores. El horario relativamente abierto con tiempos para las prácticas, el ritmo de trabajo, y el inusual número de momentos de calma, fueron los que evidenciaron la mayor diferencia entre las culturas de la escuela y la universidad. El tiempo significó oportunidades para la reflexión, situación que ellos raramente experimentaron cuando estaban como profesores de aula escolar. Tempranamente, Karl notó la diferencia entre el tipo de reflexión posible de experimentar como profesor de escuela y el tipo que ahora era posible como formador de formadores. Pese a que reflexionó en ambos escenarios, la connotación local fue claramente distintiva.

[En la universidad, la reflexión es] un tipo de reflexión en la que yo probablemente no habría enganchado. Yo tuve algún tipo de esta reflexión como profesor de escuela, pero fue muy informal en mis conversaciones con colegas y gente a quien yo respetaba, compañía con la cual yo disfrutaba, pero sin un fin o un objetivo en mente (Entrevista, 3 de noviembre).

Unos pocos meses después en su programa universitario, Karl enmendada su afirmación:

Como profesor de aula no tuve tiempo para reflexionar (Entrevista 21 de enero).

Jason también notó el incremento en su tiempo para la reflexión, pero este nuevo espacio en su vida laboral condujo a diversos grados de culpa y confusión. Él luchó con sus sentimientos al dejar atrás a sus colegas docentes que no tuvieron el lujo de tiempo que se le permitió como formador de formadores. Estas emociones pesaron más que el placer de tener su propio tiempo para gastarlo. Algunas de las aprensiones de Jason respecto de la transición al contexto universitario giraban en torno a la culpabilidad por dejar la enseñanza en el medio escolar. El miedo de “quedar a la deriva más y más lejos de la realidad de las aulas” (Entrevista, 11 de mayo) le llevó a “conseguir un trabajo donde yo podré enseñar a niños de secundaria” durante el verano después de su primer año como formador de formadores. Karl hizo lo mismo. En ambos casos, su preocupación respecto de perder “la credibilidad de la calle” amenazaba después de un año en la universidad. Con un toque de rebeldía Jason se comprometió al inicio de su segundo semestre “a nunca cegarse por tres letras: P H D” (Entrevista, 10 de enero). En su primer año como formador de formadores, ambos buscaban volver a la seguridad de lo que conocían –enseñar a estudiantes en edad de secundaria.

El escenario institucional de su trabajo también condujo a Jason a luchar con un sentimiento de contradicción entre el inspirar a nuevos profesores sobre la enseñanza habiendo dejado la profesión, y proveyó momentos incómodos cuando el sintió que necesitaba justificar porqué dejó la enseñanza en el primer lugar. Después de su primer seminario, él escribió acerca de uno de estos incidentes:

Hubo un momento extraño –sobre todo en mi cabeza, más que en la clase–, donde un estudiante me desafió a articular lo que yo he tenido miedo de articular. Yo estaba explicando mi experiencia docente, como me encantaba enseñar, lo hice por seis años, y no llegué a este lugar porque estaba agotado. Entonces él me preguntó “¿Por qué viniste?”. Fue una muy buena pregunta (Diario, 4 de enero).

A lo largo del estudio, Jason desde su nuevo contexto institucional se vio en la necesidad de proveer una explicación satisfactoria que pudiese responder a la pregunta de su derecho de ayudar a la gente que espera disfrutar de la profesión que él recientemente había abandonado. Ambos, Jason y Karl buscaban una explicación y justificación del porqué ellos dejaron la sala de clases.

Jason notó una similitud entre el contexto escolar y el universitario, relacionado con su experiencia de servir como profesor guía tres veces durante sus años de enseñanza, experiencia que Karl nunca tuvo en sus diez años de enseñanza. Él frecuentemente hacía referencia a sus antiguos maestros. Por ejemplo, escribió:

Mucho de esto me recuerda cuando yo estaba en el programa de formación de profesores –mis fortaleza a menudo también son mis faltas... mi tema–. Y yo recuerdo esto desde mi trayecto como profesor guía –es cómo hablarles [a los futuros profesores] después de clases (Diario, 8 de febrero).

La experiencia previa con futuros profesores (y en un sentido entonces, como formador de formadores) en el contexto escolar sirvió de puente en su nuevo rol en la universidad. El tiempo y los temas de identidad emergieron como temas comunes tanto para Karl como Jason mientras ellos se ajustaban a su nuevo mundo en la universidad. Karl se focalizó más en el tiempo de reflexión, mientras que Jason buscaba relaciones entre los dos contextos. Para ambos, Karl y Jason una de las principales diferencias entre la enseñanza en el mundo escolar y la universidad fue tener que responder, en algún momento y de alguna manera, a la pregunta: “Bueno, entonces, ¿por qué te fuiste?”.

Lo que la institución (a veces) ofrece. Mientras se instalaban en sus nuevos roles de formador de formadores, las experiencias de Karl y Jason fueron influidas por un clima institucional que envió mensajes contradictorios sobre la formación docente. Por un lado, hubo numerosos apoyos proporcionados por la universidad que ayudaron a Karl y Jason a desarrollar sus identidades como formador de formadores. Por otro lado, ambos percibieron mensajes claros de que la práctica in situ en la formación docente es subvalorada en una institución cuya reputación nacional se basa en investigaciones y publicaciones. El proceso de desarrollo de un sentido de práctica profesional requirió de la construcción de significados en un ambiente que a la vez valoraba y subvaloraba su trabajo como formador de formadores.

Jason y Karl trajeron con ellos las expectativas de que sus cursos les enseñarían sobre la formación del profesorado, expectativas que se cumplieron sólo parcialmente. Para Karl, el grado

en que iba a tener acceso a una base de conocimientos en la formación docente y, de hecho, asumiendo que existiera tal base de conocimientos, eran preguntas sin respuesta cuando comenzó el programa. Inicialmente, él expresó su deseo de que los cursos de posgrado apoyaran la decisión que tomó como formador de formadores. Notó que un curso universitario le ayudó a interpretar una observación de clases de un estudiante de manera diferente:

Después de leer a Sizer, estaba bastante sensible a estos temas. Hubo claridad allí donde creo que no había (Diario, 26 de enero).

Sin embargo, esos momentos eran raros, ya Karl durante su primer año no contó con ningún curso similar de formación de profesores. Sobre todo, Karl sintió que sus decisiones estuvieron guiadas a partir de sus experiencias, tanto pasadas como presentes, pero permaneció abierto al valor de los cursos de formación docente. Explicó:

Estoy adquiriendo conocimientos al hacer el trabajo real, y la forma en que mi carrera docente fue, pero de nuevo, probablemente no tan eficientemente como si hubiese tenido un poco de cursos referidos a cómo lograrlo (Entrevista, 3 de noviembre).

Más tarde, en el estudio él se hizo eco de este tema:

Estoy confiando en mi propia experiencia profesional para suplir una gran cantidad de cosas que un curso de formación docente debería considerar (Entrevista, 21 de enero).

Como Karl llegó a darse cuenta del desafío de aprender de formación de profesores sobre todo por su cuenta, anhelaba un apoyo de alguien que “haría el comentario de color” en su trabajo y “equilibrar lo que estaba sucediendo en un momento dado, lo que es difícil de hacer en aislamiento y lidiando con el pantano burbujeante de la experiencia”. (Entrevista, 25 de mayo). Aunque Karl se las había arreglado para hacer observaciones conjuntas con un miembro de la facultad, el plan se extinguió ya que esta persona estaba sobrecargada con otras responsabilidades profesionales, responsabilidades asociadas con el trabajo en un ambiente de universidad de investigación importante. Karl señaló:

Fue realmente agobiante este año. Cada vez que iba a la escuela a las 7 PM, él estaba ahí. Quiero decir, cada vez (Entrevista, 25 de mayo).

Jason también habló sobre la necesidad de una clase que explorara más profundamente el trabajo del formador de formadores. Él explicó:

Yo necesito alguien que me presione a hacer eso, a clarificar mis creencias y supuestos respecto de la formación docente. Ésta es la razón de porqué yo pienso que un tipo de clases como ésa sería algo muy valiosa... Tú necesitas gente que te recuerde cuáles son las preguntas correctas por hacer en el momento preciso, porque es realmente muy fácil quedar atrapado en tu propia cabeza y sólo hacer, hacer, hacer, hacer y nunca pensar (Entrevista, 11 de mayo).

Jason atribuyó la ausencia de una clase como esa a la creencia que la institución no valoraba plenamente el día a día de la práctica en la formación docente:

Hay una escasez de profesores que estén involucrados en la formación docente ayudando a la gente a hacerse estas preguntas y teniendo esas conversaciones porque ellos necesitan estar investigando.

En este nivel, los apoyos que Jason percibió como necesarios para su crecimiento no estuvieron siempre disponibles.

A pesar de estas limitaciones, Jason y Karl también vieron oportunidades de desarrollo como formadores de formadores dentro del contexto universitario. Una de ellas fue la oportunidad de realmente enseñar a docentes en formación, oportunidad que fue posible por el hecho de que muchos profesores investigadores requerían estar fuera del aula por sus trabajos, generando un vacío en el que se necesitan los estudiantes de posgrado para impartir cursos. Para Jason enseñar en el seminario semanal se convirtió en una fuente de inspiración ya que lo vio como una oportunidad para: “*Formar profesores*, y, al mismo tiempo, donde puedo tener incidencia en la vida de las personas, y también pueden ayudarme a hacer mi vida tenga más significado” (Diario, 18 de abril, énfasis en el original).

También se dio cuenta de que “la enseñanza en una universidad puede ser tan mágica como la enseñanza en una escuela secundaria” (Diario, 11 de abril).

Aunque el ámbito universitario a veces parecía carente de apoyo para su trabajo, Jason descubrió formas en las que la tensión entre la investigación y la práctica podría ser superada a través del self-study. Conversando con pares que también estaban trabajando como formadores de formadores, así como su participación en este estudio, sirvió de estímulo a Jason para investigar y escribir sobre su trabajo con sus estudiantes de pedagogía:

La idea de que algo tan significativo pudiera tener implicaciones para un panorama más amplio de la formación docente me hizo darme cuenta de que la *investigación* en sí puede ser producción de conocimiento, riguroso, y ayudar a transformar gente en el proceso (Diario, 11 de abril, énfasis en el original).

Cuando Karl buscó guía en sus cursos rara vez llegó, Jason se sintió apoyado por varias de sus clases. Por ejemplo, describió cómo su clase de métodos cualitativos “me ayuda a ‘ver mejor’ en las aulas que observo, y me da las herramientas (como el formato de página dividida - Febrero 3 Descripción del 3 de enero normativo) para hacer mi trabajo” (Diario, 17 de febrero). Aun cuando un poco disgustado por la falta de mentoría planificada institucionalmente, Jason encontró alguna orientación desde su curso y en la oportunidad de aplicar las teorías con sus profesores en formación en los seminarios y en las escuelas.

Jason y Karl notaron que la institución estaba empezando a hacer una mayor inversión en la formación del profesorado. Su primer año coincidió con los esfuerzos de reorganización en el programa de formación docente para secundaria, nuevos puestos en la formación docente, y esfuerzos sistemáticos para incluir a los estudiantes de posgrado (incluyendo Karl y Jason) en la evaluación de programas de formación docente. Jason notó y alabó la oportunidad de ser parte de un “movimiento institucional para tomarse la formación de profesores más seriamente” y “tener más información de lo que sucede con el programa de formación docente” (entrevista, 10 de enero). Sin embargo, estas reformas siempre fueron eclipsadas por la idea de que lo que realmente importaba era la investigación, no la práctica.

Un tema importante en términos de apoyo tanto para Karl y Jason, pero en particular para el primero, fue su participación en este estudio. Sus roles como co-investigadores con Todd proporcionaron una relación de mentoría de facto que llenó un vacío institucional y también ofreció oportunidades para un tipo de reflexión sostenida, guiada, que no era una parte estructurada de su programa de doctorado. A lo largo del año, Karl se refirió a esta relación de investigación, diciendo que lo hizo sentirse “muy bien apoyado” (entrevista, 9 de septiembre), y que tuvo “mucho influencia en ahorrarme el dar palos de ciego... una especie de reflexión que probablemente no hubiese tenido de otra forma” (entrevista, 3 de noviembre). Afirmó que era un proceso a través del cual podía cristalizar su filosofía respecto de la formación docente. Karl también hizo hincapié en el valor de la naturaleza prolongada y sostenida de la relación, que calificó de una conversación en curso que ha sido “enormemente de colaboración” (entrevista, 25 de mayo). Del mismo modo, Jason también se refirió a la relación de investigación como una importante fuente de apoyo, aunque no tan a menudo como lo hizo Karl. Jason dijo que el proceso de investigación –las entrevistas y el diario– “consiguieron hacerme pensar más de lo que probablemente lo habría hecho”, y fue una oportunidad para colaborar de una manera que era “hacer algo de lo que se debe hacer en una escala más amplia” (entrevista, 11 de mayo).

Lo que la institución (a veces) requiere y espera. Los requisitos explícitos de trabajo de un nuevo formador de formadores que realiza supervisión en la universidad –las visitas, los seminarios semanales, los reportes de observación– no capturaron todas las actividades que Karl y Jason asumieron en sus nuevos roles como estudiantes de posgrado y formador de formadores. Como estaban aprendiendo de formación docente, también estaban encontrando su lugar en la cultura de la universidad. Esto significó cursos, nuevas redes sociales, trabajo con la facultad, reuniones, investigación y similares. Estas obligaciones y las formas en que se valoraban dejaron a Karl creyendo que el aprendizaje de lo que significa ser un formador de formadores en la universidad era más difícil de lo que podría ser en otros lugares debido a las múltiples obligaciones que tenían que cumplir. Su trabajo involucró mucho más que la formación docente; él “hace esto [la formación del profesorado] junto con un montón de otras cosas” (entrevista, 25 de mayo).

Aunque sentían que los respetaban por el trabajo que hacían con los estudiantes de pedagogía, también se sintieron diluir en un entorno donde el trabajo de formación docente era una de las muchas expectativas que había respecto de ellos, y una no muy valiosa. Particularmente revelador fue el consejo que un catedrático les dio el primer semestre. En un claro intento de empujar a Karl, “más allá de la comodidad conocida de enseñar”, hacia el nuevo mundo de la investigación, le aconsejó no trabajar con estudiantes de pedagogía porque él estaba “aquí para aprender formación docente y no para enseñar a los docentes” (entrevista, 10 de enero). Al recibir Jason un consejo similar se preguntó qué significaba el que rápidamente llegara a un nivel de comodidad en su puesto de supervisor:

Me siento cómodo en este puesto... ¿Es esta la razón de porqué dicen que no hay que tomar un trabajo en el que sea bueno? ¿Porque estoy aprendiendo menos? (Diario, 13 de enero).

Jason también vio el consejo como un mensaje sobre la protección de un tiempo valioso:

Aquellos que me dijeron que el trabajo puede subsumir tu vida, tenían razón en parte... el trabajo es más demandante emocionalmente que un proyecto de investigación, y

probablemente más intenso en tiempo que su cita promedio de investigación del trimestre como graduado (Diario, 18 de abril).

Sin embargo, Jason progresivamente se dio cuenta de la posibilidad de que “mi investigación saldría de mi trabajo” (Diario, 27 de enero) y, al final del año, había presentado su primer artículo arbitrado, basado en su trabajo con estudiantes de pedagogía.

Karl también batalló con lo que significaba hacer formación docente en una universidad en la que la investigación y las publicaciones atraían mucho más. Sólo hacia finales de año comenzó a aclarar la confusión sobre su trabajo y estudio en un programa de formación docente que parecía tan desinteresado en su práctica como formador de formadores.

Ayer... el uso de una investigación de una institución finalmente permeó mi mente de manera importante... finalmente se hundió en... que se necesitan, tienen que haber filósofos, tiene que haber gente que sólo piense en pensar y piense en la forma en que vemos el mundo y lo vivimos (Entrevista, 25 de mayo).

Como profesor de aula, Karl se acostumbró a ver sus valores representados en su trabajo con los estudiantes, no en leer libros y asistir a clases. Al igual que Jason, pudo reconciliar las a veces conflictivas expectativas sobre la formación docente en una universidad de investigación, sólo cuando logró ver la universidad de investigación como un lugar para “practicar la teoría”, un lugar donde los profesores no tenían que renunciar a sus identidades para convertirse en investigadores.

Resumen del Contexto institucional. El contexto institucional fue una dimensión potente de las experiencias que Karl y Jason tuvieron, ya que negociaron para cambiarse de su clase secundaria a un puesto de formación docente en la universidad. El clima universitario funcionó de varias maneras para apoyarlos y desafiarlos durante esta transición. El escenario para la formación docente en la universidad era muy diferente al escenario escolar que habían dejado el año anterior. En este nuevo mundo, moldeado como estaba por la orientación de la investigación de sus programas de posgrado, asumir su rol como formador de formadores fue un proceso que se caracterizó por señales mezcladas sobre el valor de su trabajo. Ambos percibieron diferencias importantes entre las universidades y el aula escolar y vieron estas diferencias tanto como oportunidades y responsabilidades. El apoyo institucional no era fácil de conseguir y se obtenía de manera más sustancial cuando estaba ligado a la investigación. La fuente de apoyo principal de Karl fue su participación en el proceso de investigación con Todd y Jason. Mucha de la ansiedad de Jason se alivió cuando se dio cuenta que la práctica de investigación era un esfuerzo aceptable dentro de la institución, o al menos dentro del contexto de la formación docente. Aunque los cursos y el énfasis institucional en investigación a veces competían con sus esfuerzos por desarrollarse como formador de formadores, Karl y Jason finalmente elaboraron para estas responsabilidades en competencia, enfoques que les ayudaron en su transición de docentes a formador de formadores.

Identificación del cambio de rol

Karl y Jason ingresaron a la universidad viéndose a sí mismos como profesores. Esta sección se centra en la medida en que sus identidades profesionales se formaron alrededor de sus

roles como formador de formadores. En la medida que llevaban a cabo sus responsabilidades como nuevos formadores de formadores, ¿aún se veían a sí mismos como profesores de aula simplemente operando en un nuevo contexto inusual? ¿O desarrollaron nuevas identidades como formador de formadores? Responder a estas preguntas puso atención a las formas en que buscaban validación sobre las decisiones que tomaban en sus nuevos roles. Además, sus nuevas identidades surgieron de un proceso que involucró comparaciones frecuentes entre los dos mundos de aula secundaria y la universidad. Los datos del cambio de identificación de roles se agruparon en cuatro subtemas, y éstos se presentan aquí en términos de una búsqueda de confianza y de identidades que van y vienen que hicieron que Karl y Jason se sintiesen como profesores expatriados en el nuevo mundo de la formación docente.

Decidir en qué pierna pararse: una búsqueda de confianza. Para Karl y Jason, parte de lo que significaba convertirse en formador de formadores tenía que ver con encontrar un sentido de competencia en este nuevo mundo. En las primeras experiencias de Karl como formador de formadores, él confiaba bastante en su experiencia anterior como docente secundario:

A veces me siento muy confiado, siento que soy la persona correcta para hacer este tipo de cosas, porque he estado en la sala de clases y he visto distintos tipos de docencia... a veces me siento muy confiado y a veces tengo esa ola de inseguridad (Entrevista, 9 de septiembre).

Las olas de inseguridad de Karl estaban unidas a su frustración con la resistencia de sus estudiantes de pedagogía al “tipo de trabajo mental, hablar sobre docencia, el trabajo reflexivo” (Entrevista, 25 de mayo) que estaba tratando de promover. Este problema de práctica envió a Karl buscar la justificación que no podía encontrar al mirar atrás a su vida anterior como profesor. En vez de eso, trabajó para desarrollar lo que llamó una misión: ideas y principios aparte de su expertise como docente de aula en las que pudiera basarse para enmarcar su trabajo con los profesores principiantes. La enseñanza reflexiva y la justicia social se convirtieron más claramente en los componentes articulados de un fundamento emergente que él desarrolló para su trabajo como formador de formadores. Este nuevo fundamento sirvió para complementar la experiencia de docencia en aula como una fuente guía al llevar a cabo su nuevo rol. En efecto, Karl llegó a depender menos de su experiencia previa en la sala de clases para su identidad como formador de formadores. En la medida en que se convertía más en formador de formadores basado en fundamentos, se profundizaba su afiliación con el mundo de la formación docente.

Al igual que Karl, Jason comenzó sus primeros días como formador de formadores viendo su experiencia como profesor secundario como guía, particularmente al relacionarse y mantener credibilidad tanto con los estudiantes de pedagogía y sus profesores guías. A mediados de su primer semestre, Jason escribió:

Al tratar con profesores guías... uso el sentido común. Pero este sentido común deriva de lo que sé sobre profesores y colegios y las realidades del aula en la docencia. Entonces, cuando los tres nos sentamos, creo que trato de retratar, “No te preocupes, entiendo de dónde vienes –yo soy todo enseñanza”. De alguna manera estoy proyectando el hecho que llego aquí como un profesor experimentado, no como un dios universitario (Diario, 16 de marzo).

Aquí Jason usa su experiencia de seis años de docencia tanto para reclamar identidad como formador de formadores como para mantener ciudadanía en el mundo de la docencia. Al igual que con Karl, sin embargo, Jason añadió a esta base de experiencias el basarse en lo que estaba aprendiendo en el escenario de la universidad. Por ejemplo, planificó todo su seminario de vuelta al campus para sus estudiantes de pedagogía centrado en hacerles escribir casos de estudio creativos de sus experiencias en sus salas de clases, una idea que había trabajado en el semestre anterior en uno de sus cursos requeridos de formación docente a nivel doctoral.

En ningún momento Karl y Jason estuvieron dispuestos a renunciar totalmente a una noción de sí mismos como docentes, y ambos usaron sus biografías de profesores como base para una postura más confiable de formador de formadores. Sin embargo, Karl comenzó a basarse más en las ideas a las que estaba expuesto en la universidad por confianza en su nuevo rol de formador de formadores, mientras que Jason se basaba más en la experiencia del aula escolar secundaria para la confirmación de las decisiones que tomaba como formador de formadores. Sin embargo, para el final del estudio, tanto Karl como Jason tenían confianza en que habían ayudado a sus estudiantes de pedagogía a crecer, y ambos usaron una combinación de lo mejor de su experiencia anterior en secundaria y lo mejor de sus nuevas ideas inspiradas en la universidad para construir sus roles e identidades de formador de formadores.

“Estoy enseñando, ¿pero soy todavía un profesor?” - Una crisis de identidad profesional. Como la fuente de su confianza cambió para incluir comprensiones recién adquiridas de la universidad, las percepciones de Karl de las similitudes entre la enseñanza de aula y la práctica como un formador de formadores también ha cambiado. Sus primeras percepciones lo llevaron a ver comparaciones claras entre los dos roles:

Este rol es acerca de lo mismo que era cuando enseñaba en la secundaria (Entrevista, 9 de septiembre).

Karl sintió un temprano espíritu de equipo con sus estudiantes de pedagogía:

Somos todos profesores aquí... esa es una de las razones por las que hablo de mis propias experiencias en los colegios... Al mismo tiempo que los veo como colegas, también estoy enseñando una clase que está de muchas maneras estructurada de la forma en que enseñaría a una clase de secundaria (Entrevista, 3 de noviembre).

A medida que el año avanzaba, sin embargo, Karl llegó a ver ambos roles menos parecidos. Al finalizar el año, comentó sobre las diferencias que vio entre la enseñanza y la formación docente:

Comparando cosas que no se pueden comparar... el ser un formador de formadores es más complicado... Estoy tratando de pensar al mismo tiempo si estoy o no practicando lo que predico... Entonces el proceso, este proceso apropiado, es mucho más complicado para mí, de lo que fue el proceso de convertirme en profesor... Esto también es complicado por el hecho de que estoy haciendo muchas otras cosas al mismo tiempo (Entrevista, 25 de mayo).

El mayor tiempo para reflexionar en sus acciones además de los múltiples tipos de responsabilidades –como ser un estudiante de posgrado y la presión por modelar sus creencias a los profesores en formación– progresivamente crearon dentro de Karl una percepción de que el mundo de un formador de formadores no se puede comparar con el del docente (de escuela) y posiblemente es más complejo.

Jason también batalló con las similitudes y diferencias entre los dos roles, mientras al mismo tiempo luchaba con la diferencia. Frecuentemente trataba de posicionarse de manera que estuviera alineado con los profesores secundarios. Afirmaba, “Fundamentalmente, soy un profesor” (Diario, 30 de marzo), pero también sentía una dicotomía entre universidad y colegio que se centraba en torno a una tensión entre “lo real y lo intelectual”. En su última anotación de su diario del año académico, Jason habla sobre su última observación en terreno. Durante esa visita al colegio, prefirió no tomar notas para poder interactuar más libremente con su clase de estudiantes de pedagogía. Se encontró espontáneamente puesto en la encrucijada por una estudiante de pedagogía, quien le había pedido a Jason que enseñara veinte minutos de la clase. La reflexión de Jason sobre este episodio evoca temas que también fueron importantes para Karl –credibilidad en la calle y practicar lo que se predica:

Pensé que estaba ocurriendo algo más profundo. Debe haber sido realmente interesante para ella verme enseñando y liderando la clase que ella había enseñado durante tres meses, después de verme como un evaluador de su docencia por tanto tiempo. Ahí estaba yo haciéndolo! (de alguna manera) y me hizo pensar que tal vez los supervisores deberían modelar una clase en los colegios al menos una o dos veces como FF [formadores de formadores]. Si le estamos enseñando a los estudiantes de pedagogía a liderar con el ejemplo, ¿no debiéramos nosotros [liderar] como formador de formadores? (Diario, 11 de abril).

Al sugerir que los formadores de formadores debieran “modelar las clases” en colegios de secundaria, Jason resiste la división entre profesor y formador de formadores. Sin embargo, también está claramente consciente de que, al enseñar su clase, no es un profesor, sino un formador de formadores. Tales negociaciones de ida y vuelta fueron comunes tanto para Jason como para Karl.

En algún nivel, la búsqueda de la identidad de la docencia llevó a ambos a escenarios más familiares de salas de secundaria. Por muchas de las mismas razones que Pinnegar (1995) y Russell (1995) volvieron a las aulas; Karl sugirió:

Sería ideal para mí enseñar una sola clase de secundaria a través de mi experiencia de posgrado. Si pudiera dictar una clase de historia de 9 a 10 todos los días, creo que haría un mejor trabajo como formador de formadores... No hay sustituto para la enseñanza de una clase (Entrevista, 25 de mayo).

Este deseo de “volver a la patria” pone de relieve las importantes diferencias entre los dos roles, indicando algo de lo que está involucrado en el desarrollo de una identidad como formador de formadores y llamando la atención sobre la relación entre enseñar y enseñar a profesores.

Identificación del cambio de roles: Resumen. ¿Llegaron a verse Karl y Jason como formadores de formadores? En su mayor parte lo hicieron. Hacer el trabajo real de supervisar a los estudiantes

de pedagogía fue una fuerza poderosa que los llevó a ambos a desarrollar identidades más fuertes como formadores de formadores al final del estudio. En el caso de Karl más que en el de Jason, el asumir una identidad como formador de formadores se vio facilitado por lo que aprendió acerca de la formación docente a través del estudio más formal, ya que lo ayudó a construir fundamentos para su nuevo yo de docencia. Para ambos, la identificación del cambio de roles fue un proceso sumido en preocupaciones acerca de volver al aula de secundaria en la medida que desarrollaban competencias en la formación docente. El proceso no fue un simple intercambio de sus identidades como profesores de aula por una nueva identidad de formador de formadores. Retuvieron elementos de la anterior en la medida que batallaban para construir la última. A través de todo el estudio, Karl y Jason buscaron formas de integrar ambas identidades. La medida en la que esta nueva identificación de roles indicaba una independencia de, y seguir en conflicto con, sus identidades previas como profesores de aula fueron una dimensión importante de sus experiencias al negociar la transición de profesor de aula a formador de formadores en la universidad.

Un artículo posterior continúa la discusión de nuestros datos al abordar los marcos de entendimiento y conocimiento empleados en la transición de profesor a formador de formadores y al mostrar cómo estos marcos informaron de las decisiones tomadas por Jason y Karl en el ámbito de la práctica de la formación docente. Ese artículo también considera las implicancias de nuestros descubrimientos al indicar la necesidad de varios tipos de apoyo en la medida que los individuos hacen la transición de profesor (de escuela) a formador de formadores.

REFERENCIAS

American Association of Colleges of Teacher Education (1992). *Teaching teachers: Facts and figures*. RATE V: Research about teacher education project. Washington, DC: Author.

Battersby, D. (1983). The politics of teacher socialization. In R.K. Brown, L.E. Foster (Eds.), *Sociology of education*, 3rd ed. (pp. 325-335). Melbourne, Australia: Macmillan.

Becker, H.S., Geer, B., Hughes, E.C. & Strauss, A.L. (1961). *Boys in white*. Chicago: University of Chicago Press.

Bullough, R.V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 143-155.

Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.

Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 5-28.

Crowe, A. & Whitlock, T. (1999, April). The education of teacher educators: A self-study of the professional development of two doctoral students in teacher education. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Canada.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.

Ducharme, M. & Ducharme, E. (1996). Needed research in teacher. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research in teacher education*, 2nd ed. (pp. 1030-1046). New York: Macmillan.

Feldman, A. (1996). Enhancing the practice of physics teachers: Mechanisms for the generation and sharing of knowledge and understanding in collaborative action research. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, pp. 513-540.

Fleisher, C. (1995). *Composing teacher-research: A prosaic history*. Albany, NY: State University of New York Press.

Guilfoyle, K., Hamilton, M.L., Pinnegar, S. & Placier, M. (1995). Becoming teachers of teachers: The paths of four beginners. In T. Russell, F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 35-55). London: Falmer Press.

Hamilton, M.L. (Ed.) (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer Press.

Kitchen, J. (2005). Looking backward, moving forward: Understanding my narrative as a teacher educator. *Studying Teacher Education*, 1, pp. 17-30.

Korthagen, F., Loughran, J. & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 107-115.

Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.

Lacey, C. (1985). Professional socialization of teachers. In T. Husen, T.N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 4073-4084).

Oxford, England: Pergamon Press. Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1986). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Loughran, J.J. (2005). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 7-39). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K. & Russell, T. (Eds.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

McCormick, A. C. (Ed.) (2001). *The Carnegie classification of institutions of higher education, 2000 edition*. Menlo Park, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Munby, H. & Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice*, 29(2), 116-121.

Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 125-142.

Nicol, C. (1997). Learning to teach prospective teachers to teach mathematics: The struggles of a beginning teacher educator. In J. Loughran, T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 95-117). London: Falmer Press.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*, 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage.

Pinnegar, S. (1995) (Re)experiencing student teaching. In T. Russell, F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 56-67). London: Falmer Press.

Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 324-339). Thousand Oaks, CA: Sage.

Russell, T. (1995). Returning to the physics classroom to re-think how one learns to teach physics. In T. Russell, F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 95-109). London: Falmer Press.

Russell, T. (2005). Tracing the development of self-study in teacher education research and practice. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. Laboskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 1191-1210). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Russell, T. & Korthagen, F. (Eds.) (1995). *Teachers who teacher teachers: Reflections on teacher education*. London: Falmer Press.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tom, A. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.

Zeichner, K.M. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), pp. 4-15.

Zeichner, K.M. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), pp. 117-124.

Zeichner, K.M. & Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

De profesor de escuela a formador de profesores: reconceptualizando la teoría en la práctica¹

Todd Dinkelman,² Jason Margolis³ y Karl Sikkenga⁴

Este capítulo entrega las conclusiones de nuestro informe de investigación acerca de dos profesores principiantes en la formación de formadores, que pasan de la docencia en el aula escolar a formadores de formadores en la universidad. Los autores combinaron el estudio de casos con el “self-study” de las prácticas de formación de profesores, para investigar acerca de las características del contexto institucional que encontraron, el conocimiento empleado en la toma de decisiones, y la fusión de sus anteriores identidades como profesores de aula escolar con las nuevas identidades como formadores de formadores. Nuestro trabajo inicial describe el marco teórico, metodología, y dos categorías de hallazgos –contexto institucional y la identificación del cambio de rol. Este capítulo se basa en aquellas percepciones, abordando los marcos de comprensión y conocimiento empleados en esta transición, y cómo estos marcos informaron las decisiones adoptadas en el terreno de las prácticas de formación docente. También exploramos las implicancias de estos hallazgos al discutir la necesidad de apoyo en la medida que estos educadores hacen la transición de profesor a formador de formadores.

Este capítulo entrega las conclusiones de nuestro informe de una investigación acerca de cómo los noveles formadores de formadores negociaron la transición de la enseñanza del mundo del aula escolar a la formación docente universitaria. El estudio fue propuesto por Todd, un investigador universitario, que incorporó a Jason y Karl en una investigación colaborativa acerca de su transición desde profesores en escuelas secundarias a formadores de formadores en una universidad dedicada a la investigación. Empleando una metodología híbrida de estudio de caso/ “self-study”, la investigación se centró en varios aspectos de esta transición relativamente no-examinada, incluyendo cómo se construyen las bases del conocimiento, cómo se experimentan los límites y apoyos institucionales y cómo nuevas identidades profesionales emergen de otras anteriores. El artículo inicial (Dinkelman, Margolis y Sikkenga, 2006) describió el marco teórico, metodología y dos categorías de hallazgos –Contexto Institucional e Identificación del cambio de rol, resumido más abajo.

Al trasladarse desde la escuela K-12 al mundo universitario, Karl y Jason tenían perder su credibilidad social como profesores. Por momentos, se sentían culpables como expatriados de la en-

1 Publicado online el 24 de enero de 2007 en la revista *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*. “From Teacher to Teacher Educator: Reframing knowledge in practice”, Volume 2, Issue 2, November 2006, pp.119-136.

2 University of Georgia, Estados Unidos.

3 Washington State University (Vancouver), Estados Unidos.

4 University of Michigan, Estados Unidos.

señanza K-12 y al principio de la transición tendían a mirar sus experiencias pasadas como profesores de escuela para informar sus decisiones como formadores de formadores. Gran parte de su desempeño en la formación docente aprendió en forma improvisada, trabajando. Debido al estatus relativamente bajo de la práctica en la formación de profesores en la universidad, Karl y Jason experimentaron escasas oportunidades de aprendizaje aprobado y estructurado institucionalmente. El curso de doctorado de formación docente les proporcionó un apoyo limitado. A medida que se fueron socializando con la cultura académica de la universidad, Jason y Karl buscaron formas de enlazar la práctica de la formación docente con la investigación sobre formación docente. Este enlace se vio complicado por los consejos de mentores de la facultad para “aprender sobre formación docente, y no hacer formación docente”.

Una variedad de señales influyeron desde la universidad en el cambio de rol de identificación de Karl y Jason. Luego de un año en esta investigación, sus identidades como formadores de formadores se basaron cada vez más en su experiencia universitaria, aun cuando buscaban mantener sus identidades como profesores. Inicialmente, ambos consideraban la formación de profesores como otro tipo de enseñanza, pero a medida que el estudio progresaba, comenzaron a observar mayores diferencias entre ambos roles. Mientras comenzaban a verse a sí mismos como formadores de profesores, Jason y Karl mantenían características de su reciente identidad docente K-12 y continuamente buscaban maneras de integrar ambos mundos, valorando progresivamente la naturaleza dual de su identidad profesional.

Este trabajo de carácter conclusivo, amplía la discusión orientándola a los marcos de comprensión y conocimiento empleados por Karl y Jason en su transición desde profesores de escuela a formadores de formadores; y describiendo cómo estos marcos influyeron en la toma de decisiones en sus prácticas educativas. Este trabajo discute posibles apoyos que podrían ser más útiles para los profesores en esta transición. Concluimos enmarcando los hallazgos en términos teóricos acerca de la iniciación profesional de formadores de formadores.

Marcos de comprensión y conocimiento

La identificación del rol profesional fue en gran medida un proceso interno que demandó a Jason y Karl ordenar dos fuentes de expertise profesional: su experiencia pasada como docentes de aula y el desarrollo creciente de un nuevo conocimiento proveniente de sus prácticas como formadores de profesores, neófitos en el contexto universitario. Los marcos de Comprensión y Conocimiento definen esta misma dinámica y delimitan el espacio conceptual en el que Karl y Jason comenzaron a conectar estos dos mundos del saber. Esta sección ilustra cómo Karl y Jason desarrollaron una base de conocimiento para la toma de decisiones como formador de formadores. Durante los semestres de este estudio se concentró el foco de atención de éstos en la formación docente, como un esfuerzo distinto a la enseñanza en el aula, un esfuerzo que tuvo sus propios lineamientos, principios y conocimientos. Quisimos profundizar para entender de qué forma pensaron que obtuvieron acceso a este conocimiento. En las tres subsecciones que siguen, abordamos los marcos de conocimiento que emplean como nuevos formadores de formadores.

Credibilidad social y estrategias de sobrevivencia

Inicialmente, el conocimiento acerca de cómo actuar como formadores de formadores provino directamente, como se esperaría, de las experiencias anteriores que Jason y Karl tuvieron como docentes de aula. ¿De dónde más podría haber procedido ese conocimiento, considerando que no tenían experiencia previa ni habían recibido educación formal como formadores de formadores? Su iniciación al mundo de la formación docente colocó en primer plano la necesidad de sobrevivencia y credibilidad profesional, tal como ocurrió cuando comenzaron a enseñar en la escuela secundaria. Tanto Jason como Karl, escribieron acerca de la relevancia de su experiencia como profesores en sus primeros artículos, con Karl articulando estrategias aprendidas de un admirado antiguo profesor, y Jason diciendo simplemente que formar a futuros docentes era “algo tan natural para mí; tal como fue enseñar en secundaria” (Diario, 4 de enero). En un registro del diario, Jason se preguntó, “Cuando tomo decisiones como formador de formadores, sobre qué base o fuente de conocimiento estoy decidiendo?” (Diario, 16 de marzo). Él identificó tres áreas de toma de decisiones: la conducción del seminario semanal; la observación en terreno de futuros docentes y la interacción con profesores guía. Esta última instancia fue la menos parecida a la enseñanza en el aula, el área en la cual él se sentía más confiado según su sentido común. No obstante, incluso la nueva experiencia de reunirse con profesores de aula en su nuevo rol como formador de formadores, se basaba en su experiencia de enseñanza “derivada de lo que sé de los profesores, el colegio y las realidades de la enseñanza” (Diario, 16 de marzo, énfasis en el original).

Tanto a Karl como a Jason, les preocupaba perder su credibilidad social. No obstante, detrás de la apariencia de credibilidad, ambos estaban inquietos por el hecho de que su falta de experiencia real con estudiantes en escuelas, comprometiera su habilidad para guiar adecuadamente a los estudiantes de pedagogía. Jason indicó que los “docentes son escépticos” (Diario, 30 de marzo) a quienes se debe convencer que el “cabeza parlante” del mundo ideal de la universidad (Diario, 8 de febrero) tiene algo valioso que comunicar. Ambos, Jason y Karl, coincidieron en que esta apreciación era cierta tanto para estudiantes de pedagogía en sus seminarios como para los profesores guía con los que trabajaban en los colegios. Este sentimiento no disminuyó durante el año; ninguno tampoco sugirió que su experiencia en *formación docente* les diera credibilidad o les entregaran conocimiento más útil del adquirido en las aulas de secundaria. Un mes después del fin del año académico, Karl afirmó que “la base del conocimiento (requerida) está involucrada en la experiencia de enseñar” (Entrevista, 25 de mayo). Igualmente, Jason terminó el año estimando que “el 80% [de mi conocimiento] proviene de lo que sé como profesor” (Entrevista, 11 de mayo).

Aprender haciendo, aprender pensando

Las experiencias de Karl y de Jason como maestros de escuela fue la fuente inagotable de conocimiento que guió sus primeros pasos como formadores de docentes y continuó influyendo durante su primer año de trabajo. Una razón del porqué sus experiencias en el aula secundaria fueron tan poderosas en moldear su base de conocimiento apoyando su trabajo como formadores de profesores, puede estar relacionada con sus biografías, particularmente con las formas en que ellos mismos aprendieron a enseñar. Ambos, Jason y Karl, recordaban sus primeros tiempos de docencia escolar como una prueba de fuego. Jason se sentía sin apoyo en su ense-

ñanza a estudiantes, trabajó con una profesora guía “quien básicamente me arrojó ahí. Yo rápidamente me hice cargo de sus cinco cursos y ella sentía que debería haber estado listo para hacerlo, y yo realmente no lo estaba” (Entrevista, 10 de enero). Karl no tenía experiencia como maestro de escuela, y no tuvo una evaluación formal acerca de su desempeño docente hasta su tercer año de formación, y a esa altura ya había enseñado en seis cursos diferentes. Ambos, Jason y Karl, aprendieron a enseñar enseñando, así que estaban acostumbrados a un modelo de aprendizaje de la enseñanza en la acción y de su experiencia directa como pedagogos.

No es sorprendente, a medida que el tiempo avanzaba y acumulaban experiencia formando a nóveles profesores, que su trabajo como formadores de formadores creara otra fuente de conocimiento en el área. Ambos sugirieron en revistas y entrevistas que el modo de formar futuros profesores era una fuente crucial de conocimiento. Jason admitió la existencia de “un debate sobre si los maestros tienen alguna expertise, o si ésta emerge únicamente sobre la base de su práctica”, y luego afirmó “creo que sí la tienen” (Entrevista, 21 de enero). Él continuó estableciendo diferencias entre la experiencia como maestro (pasado) y su práctica continua (presente).

La reflexión surgió aquí como un elemento nuevo y crítico, trascendiendo la mera actividad en la formación de profesores. Ambos encontraron oportunidades para reflexionar sobre su práctica en la universidad que no habían tenido como maestros en los colegios. Karl se percató que el desarrollo de su base de conocimiento era un “trabajo ya en curso” (Entrevista, 3 de noviembre). “Si no tenía ese concepto de reflexión”, se dio cuenta más tarde, “entonces sería más difícil basarse en aquellas experiencias [como profesor de colegio]” (Entrevista, 25 de mayo). Jason también conectó la práctica y la oportunidad de considerarla, al percatarse que sus bases de conocimiento se basaron en su experiencia como maestro y “especialmente del acto de enseñar y la reflexión sobre esto” (Diario, 30 de marzo). Karl manifestó que él iba “adquiriendo [conocimiento] en parte buscándolo... y también usando mis propias experiencias” (Entrevista, 3 de noviembre), concluyendo finalmente que “dudo, por eso existo” (Entrevista, 25 de mayo). Ambos, afirmaron que aprendieron haciendo, como siempre lo hicieron siendo maestros de aula. Una característica más sobresaliente del proceso fue la atenta consideración de las consecuencias y posibilidades inherentes a la actividad de formación de profesores. Para esto, hicieron uso de los recursos disponibles para ellos a través de sus cursos universitarios y de colegas y, en particular, a través de este estudio.

La suciedad en el fondo de la zanja: nuevas áreas de expertise

Una fuente de expertise que parecía tener poca influencia al explicar cómo Jason y Karl formaron sus nociones acerca de las buenas prácticas en la formación docente, es una fuente que se debería pensar que tiene una significativa influencia –cursos formales en la formación de profesores. Ni Jason ni Karl, sintieron que sus cursos estaban siendo un apoyo y una referencia para sus prácticas como formadores de formadores. En el caso de Karl, esto fue menos sorprendente porque se matriculó como estudiante en fundaciones educativas. En contraste, Jason se matriculó en un programa para formación de formadores.

Al principio de su experiencia como formadores de formadores, Karl y Jason encontraron escasa conexión entre sus cursos de posgrado y su práctica como formadores de formadores.

Como muchos profesores exitosos de colegio, ellos confiaban en su propia intuición, biografía y experiencia. Por su parte, Karl encontró un apoyo importante en sus conversaciones con dos colegas en particular: un colega educador con un año de experiencia, y Todd, quien organizó este estudio (Entrevista, 3 de noviembre). Karl no mencionó nada acerca de la literatura sobre formación docente o su curso en la universidad hasta mucho después en su primer año.

Jason, al igual que Karl, se focalizó casi completamente en la experiencia de enseñanza en el aula como fundamento para la toma de decisiones. Él comentó acerca de unas clases sobre uso de métodos cualitativos de investigación que le sirvieron como estrategia para el registro de observaciones (Diario, 17 de febrero). Ambos comentaron también acerca de un curso que les ofreció interesantes perspectivas para la formación de formadores y para crear un clima agradable en el colegio. Este curso fue el único en el que ambos se matricularon durante el año de este estudio. Irónicamente, no fue un curso de educación sino de políticas públicas acerca de la creación de dos colegios subvencionados en Detroit metropolitano. Las clases crearon discusión acerca de varios temas de interés, incluido el desarrollo profesional docente, relacionado con la creación de colegios subvencionados basados en la investigación en contextos urbanos y condujo a Jason y Karl a examinar su trabajo de formación de estudiantes de pedagogía.

Finalmente, Karl concluyó que su curso “No va a llenar el vacío, sino que va a poner un poco de suciedad en el fondo de la zanja” (Entrevista, 25 de mayo). Jason le dio mayor importancia al valor de realizar estudios formales para capacitarse en la formación de profesores. Ambos tomaron conciencia de cuán difícil es realmente poder saber y dimensionar el grado de influencia que tuvo su formación en sus prácticas educativas. Ellos podían decir con confianza que se sentían menos que satisfechos por la contribución que los estudios formales proporcionaron a su conocimiento en la formación docente, aunque al menos le dieron algo de crédito, como admitió Jason: “Te apuesto que mis lecturas están influyendo en mí más de lo que me doy cuenta” (Entrevista, 17 de febrero). Más adelante Jason sugirió que “un sólido 15% de su base teórica provenía de conversaciones con Todd y de lecturas del curso” (Entrevista, 11 de mayo).

Los marcos del conocimiento: síntesis

Durante su ejercicio como nuevos formadores, el conocimiento sobre el cual Karl y Jason se basaron para la toma de decisiones no era fijo, ni se trató de un crecimiento meramente aditivo. Por lo contrario, el cuerpo de expertise acerca de su trabajo docente fue remodelado a través de un proceso reflexivo que comenzó con lo que sabían acerca de la enseñanza en su desempeño como maestros de aula secundaria. Karl se encontró desarrollando al menos los inicios de una lógica de la formación docente, concluyendo finalmente que su desarrollo práctico construido a través de la acción, reflexión, formación continua y conversación, era una especie de conocimiento en sí mismo y sobre sí mismo. Al igual que Jason, Karl sostenía que él estaba “más que nada basándose en sus experiencias como docente de colegio secundario (Entrevista, 25 de mayo) en su trabajo con estudiantes de pedagogía. Para el nuevo formador de profesores, acceder a esta base de conocimientos resultaría crucial para el éxito en esta nueva etapa. El grado de conocimiento que Karl y Jason desarrollaron se relacionó en gran parte con sus habilidades para sintetizar sus experiencias previas trabajando con estudiantes de secundaria, su primer año de experiencia enseñando a estudiantes de pedagogía, y las futuras experiencias ofrecidas por los cursos en la escuela de educación.

El terreno de la práctica

Jason y Karl encontraron numerosos catalizadores para crecer en sus primeras experiencias como formadores de formadores: sus biografías profesionales en evolución; el apoyo recibido y las prioridades contradictorias dentro de la universidad y las estructuras de conocimiento que desarrollaron en el transcurso de su primer año formando profesores. La confluencia de estos elementos se produjo dentro de las cuatro paredes de las aulas donde se impartían los seminarios semanales de “regreso al campus”, en las visitas de observación a cada uno de sus estudiantes de pedagogía en las escuelas, y en numerosos encuentros informales con sus estudiantes. Fue en la práctica que Jason y Karl se enfrentaron a los desafíos de su transición, y fue en la práctica donde comenzaron a aparecer los límites que separan la enseñanza escolar de la enseñanza a profesores. Aquí Karl y Jason identificaron temas, estrategias planificadas, y actuaron a medida que enfrentaban numerosos problemas que los desafiaron a reconsiderar el significado de asumir sus nuevas identidades como formadores de profesores. El rol crucial jugado en estos momentos de desconcierto, nacidos de la experiencia directa, llama a separarlos y destacar su contribución a la historia del desarrollo de dos formadores de formadores. En esta sección, discutimos los hallazgos relacionados con las tres categorías en el área de la práctica, re-enmarcando los problemas de la práctica, la asesoría y el modelado.

Replanteándose las interrogantes: ¿qué necesito repensar a fin de sobrevivir hoy en día?

El análisis de su trabajo como formadores de formadores ocurrió en varios niveles. Hubo momentos (a menudo estimulados por su participación en este estudio) en que dieron un paso atrás para reconsiderar la formación docente en abstracto. En otro nivel, ellos enmarcaban e interpretaban sus experiencias en respuesta a los desafíos inmediatos, en medio de la “acción presente”, descrita por Schön (1983, p. 62). Tales interrogantes de la práctica en sus experiencias de enseñanza a futuros profesores, influyeron en moldear su inducción a la formación docente. Más adelante, Jason escuchó a sus estudiantes y se identificó fuertemente con su necesidad expresada de estar en aulas de escuelas secundarias para ver la aplicación práctica de la pedagogía. Numerosas veces volvió a su obligación de identificarse con las interrogantes y dudas de los estudiantes de pedagogía a su cargo. Por su parte, Karl comenzó el año con la observación de que “tú tienes que estar ahí primero y tienes que estar haciéndolo por un tiempo antes de darte cuenta cuán útil será” (Entrevista, 9 de septiembre). Karl señaló en su carta inicial a estudiantes de pedagogía que “pararse al frente de la sala es impresionantemente distinto a estar sentado atrás”. Recién llegados de sus puestos como docentes de aula, Karl y Jason enmarcaron el problema de la formación docente en términos de adquirir experiencia real de la enseñanza.

A partir de este punto, los desafíos inmediatos de Jason y Karl divergieron, en particular aquellos que experimentaron en sus respectivas salas de clases de seminarios de “regreso al campus”. Los estudiantes de Jason estaban abocados a sus seminarios de pedagogía desde el principio, mientras que tres de los ocho estudiantes de Karl en las vacaciones de primavera habían manifestado resistencia a los seminarios de “regreso al campus” durante sus clases de métodos y continuaron demostrando escepticismo, si no activa resistencia, a lo largo de todo el semestre. Con esto, Jason y Karl enfrentaron diferentes interrogantes de la práctica. Karl tuvo que hacer más trabajo para convencer a sus estudiantes acerca del valor que tenían los seminarios, y esto demostró ser una clave reflexiva para Karl. En un punto se dio cuenta que

había estado “dándole vueltas a dos temas en la semana: (un estudiante resistente), y si les estoy asignando un trabajo que vale la pena” (Diario, 14 de febrero). En retrospectiva parecía obvio que los dos asuntos estaban estrechamente relacionados. Karl quería estar seguro que su trabajo era pertinente y que el motivo de escepticismo de sus estudiantes no se debía a las tareas que les asignaba.

En una carta a su estudiante más resistente, Karl escribió que “una de las cosas que me he dado cuenta en el último semestre, a través de uno de los estudiantes en el [seminario de “regreso al campus”], es que los asuntos de disciplina y gestión del curso son secundarios, incluso simples, cuando los estudiantes se sienten comprometidos con el curso” (Diario, 25 de enero). Karl luego invitó al estudiante a dialogar acerca de las inquietudes que él pudiera tener sobre la estructura y propósito del seminario. En términos del desarrollo profesional de Karl como formador de profesores, el episodio fue instructivo en dos niveles. Primero, Karl se vio obligado a establecer relaciones con ciertas prácticas cruciales de estudiante-profesor, no como un consejo, *sino como un medio para la enseñanza en el seminario de pedagogía de los estudiantes*. En otras palabras, el incidente fue una respuesta a un desafío inmediato. Segundo, Karl intentó modelar respeto y honestidad en su comunicado y un diálogo productivo con los estudiantes, considerando sus dudas sobre las dos horas semanales del seminario de “regreso al campus” (aunque los estudiantes mantuvieron su resistencia a las reuniones de seminario a lo largo de todo el semestre).

Jason abordó sus desafíos con similar empatía y franqueza, interviniendo temprana y asertivamente durante ese tiempo, cuando un estudiante de pedagogía experimentaba conflicto con su profesor guía. La inmediatez del problema de este profesor principiante se convirtió en un momento de definición del rol docente; ahí Jason tuvo que decidir cómo interpretar la crisis percibida por su estudiante y cuando tuvo que decidir cómo actuar como formador de profesores. Jason enmarcó su rol de formador de formadores en términos de la importancia de creer en los estudiantes para representar sus inquietudes en forma apropiada: “Tuve que creer en su habilidad de la misma manera que un maestro necesita creer que todos sus estudiantes pueden aprender” (Diario, 27 de enero). En esta instancia, Jason visualizó un problema poco familiar como una instancia de un principio proveniente de sus días de clases en el colegio. La complejidad de esta situación, que involucraba no sólo al estudiante de pedagogía, sino también al profesor guía, exigió una respuesta más compleja que la que él, como profesor, le podría haber dado a un estudiante en clases.

Estos casos destacan la manera en que el desarrollo de Jason y Karl como formadores de formadores se facilitó a través de la acción de repensar los problemas diarios de la práctica. Ciertamente, las dificultades encontradas se destacaron en gran parte porque eran problemas de formación del profesorado, y no problemas de enseñanza. Sin haber enfrentado estos problemas anteriormente, Jason y Karl debieron abordar estos desafíos desde puestos que eran nuevos para ellos. Al trabajar en torno a estas interrogantes personales, ellos también trabajaron su transición de profesores de secundaria a formadores de profesores.

Asesoría: para quién y cómo

La inquietud por la asesoría apareció como un asunto relevante para Karl y Jason, en medio de la navegación por los nuevos mundos de la práctica educacional. En sus intentos por trabajar

lo que significa pensar y actuar como formador de formadores, uno de los aspectos consistió en poner en orden sus obligaciones con los distintos actores en los escenarios de formación docente, lo que incluía a sus estudiantes de pedagogía, a los estudiantes de sus estudiantes de pedagogía, a los profesores guía, sus compañeros formadores de formadores, y a ellos mismos. Incluso más, decidir por quiénes estaban ahí era sólo una pequeña parte del problema de la asesoría. Entre los asuntos más importantes estuvo el tener que decidir qué acciones proponer para asesorar a un grupo de participantes en particular y qué acciones eran apropiadas cuando las necesidades aparentes de las diferentes partes estaban en conflicto. Por el contrario, como profesores de aula, el tema de la asesoría fue mucho más directo porque ellos debían lidiar principalmente con los estudiantes que estaban ante ellos, en sus salas de clases.

Desde el comienzo, Karl y Jason, se veían a sí mismos como asesores de sus estudiantes de pedagogía –como defensores, protectores y confidentes. “Estoy aquí”, afirmó Jason, “para darle sentido a la experiencia que ellos están a punto de vivir” (Entrevista, 10 de enero). Incorporando al profesor guía al grupo, Karl expresó así sus objetivos: “Ambos estamos ahí para facilitar el crecimiento del estudiante de pedagogía” (Entrevista, 3 de noviembre). Su preocupación inicial por sus estudiantes de pedagogía es comprensible y se asemeja a la preocupación que manifestaron por sus propios estudiantes el año anterior, cuando eran profesores de colegio.

Con el tiempo, el tema de la asesoría se volvió más complejo. Por ejemplo, en el incidente mencionado anteriormente, Jason sintió cierta solidaridad con el profesor guía, como otro miembro de la comunidad docente. Su identificación con un estudiante de pedagogía en práctica planteó un problema de la práctica, cuya resolución le dio un claro sentido de lo que significa ser un formador de formadores. Al final, buscó abogar por su estudiante de pedagogía en este conflicto, pero estaba consciente de la complejidad de hacerlo. Explicó:

Como yo, los profesores guías parecen estar atrapados entre el rol de abogar por sus estudiantes... y abogar por sus estudiantes de pedagogía. Algunos de ellos son muy protectores de sus estudiantes y más críticos en su observación acerca de qué es lo que sus estudiantes están recibiendo, más que de los estudiantes de pedagogía, y ellos de tratan de hacer lo mismo. (Entrevista, 3 de abril)

De manera similar, Karl abordó el tema de la asesoría numerosas veces al contemplar el conflicto entre profesores de pregrado y sus profesores guía: “Me he sorprendido por el grado de dificultad que nuestros estudiantes han tenido con profesores que se supone deberían estar apoyándolos” (Entrevista, 3 de noviembre). Aunque ambos adquirieron un mayor nivel de apreciación por la complejidad de los temas de la asesoría, Jason y Karl sostuvieron repetidamente que su primera responsabilidad era con los estudiantes de pedagogía a su cargo. A lo largo de este estudio, el foco de ambos estuvo claramente en los estudiantes de pedagogía. Definir el propio rol como asesor de los estudiantes de pedagogía y saber cómo actuar en su interés superior, son dos asuntos muy diferentes. Un asunto importante fue determinar qué acciones iban en dirección del poder superior de sus estudiantes de pedagogía, todos los cuales eran profesores principiantes que debían responder a diversos participantes en situaciones de estrés y espacios de aprendizaje poco familiares. Cuando se le pidió a Karl que definiera las lecciones más importantes que él esperaba impartir a sus futuros profesores, éste respondió con franqueza que “lo único importante es comprender específicamente cuáles son sus propias fortalezas” (Entrevista, 9 de septiembre). Todd, quien dirigía la entrevista, notó con cierta

sorprende: “Respondiste eso con mucha rapidez”. Ante la misma pregunta, Jason afirmó que sus profesores de pregrado necesitaban comprender que “convertirse en el maestro que uno quiere [ser] es... un proceso para siempre” (Entrevista, 3 de abril). Al final del primer semestre, al evaluar sus propias contribuciones a este proceso, Karl amplió este tema a las responsabilidades del formador de formadores: “No es un rol prescriptivo, es un rol receptivo (Entrevista, 3 de noviembre). De igual manera, Jason se sentía “orgulloso de facilitar un espacio para ellos” en el que pudieran florecer como nuevos profesores (Entrevista, 17 de febrero).

Con menor frecuencia se mencionaba en los informes, el sentido subyacente de abogar en favor de los estudiantes de los estudiantes de pedagogía. Karl y Jason estaban bien conscientes del estatus jerárquico de empleabilidad, no registrado por escrito, de los estudiantes graduados en su facultad de educación. Ellos aprendieron rápidamente que los nombramientos de posgrado en los proyectos de investigación de más alto nivel, tienen mucha mayor valoración que la práctica en terreno en la formación docente, sin embargo, ambos eligieron el trabajo en terreno. Jason temía “quedar atrapado detrás del computador” para trabajar en un proyecto de investigación importante, ya que vio ese trabajo como muy alejado del apoyo a estudiantes para que aprendan en clases; mientras que trabajar con profesores que recién comienzan “tiene un impacto inmediato y de largo plazo no sólo en los futuros docentes, sino también en sus futuros estudiantes” (Entrevista, 11 de mayo). La elección de ambos de formar docentes y estudiar sobre formación docente, tenía sus raíces en el deseo de abogar por los estudiantes en clases, el mismo grupo al que habían servido en sus roles como profesores de aula escolar. Jason se dio cuenta que “los buenos formadores de formadores siempre deben tener su vida, escuelas y cursos en su mente. Nunca hay que alejarse mucho de los estudiantes, sus procesos de aprendizaje y salas de clases”. En el mismo sentido, Karl habló del deseo de volver al aula y ayudar a “hacer de las escuelas un lugar donde los niños pueden darse cuenta de que cada uno de ellos es igualmente poderoso, valioso, importante, ya que en nuestra sociedad y en el mundo se transmiten muchos mensajes a algunos niños de que ellos no son tan importantes como otros” (Entrevista, 25 de mayo).

En el proceso de identificar nuevos asuntos por los cuales abogar, Jason y Karl nunca perdieron de vista quién era el receptor final de la escolarización. Forjar una nueva identidad como formador de profesores no significó que olvidaran lo que los condujo a la profesión docente en un principio.

Modelado: ¿estoy practicando lo que predico?

El modelado fue un tercer tema relevante relacionado con las preocupaciones de la práctica experimentadas por Jason y Karl en su transición desde maestros de escuela a formadores de maestros. Ambos manifestaron un profundo interés en asegurar que su pedagogía como formadores de profesores coincidía con las ideas sobre las buenas prácticas que ellos esperaban desarrollar con sus estudiantes de pedagogía. Al igual que Loughran (1996), llegaron a estar muy conscientes del poder formativo de sus acciones como formadores de maestros. Su consciencia fue una partida desde sus días como maestros de aula, ya que lo que estaban enseñando en la universidad no se trataba sólo de estudios sociales o de inglés. Ahora lo que estaban enseñando era a enseñar propiamente tal. Como resultado, cada uno se preguntó repetidamente si se había ganado el respeto profesional de los estudiantes de pedagogía a su cargo.

Jason vio la necesidad de poner sobre la mesa su propio conocimiento, no sólo permitir que sus estudiantes de pedagogía lo construyeran por sí mismos: “No sé realmente cómo ayudarlos a convertirse en verdaderamente buenos en el aula escolar, sin que sea modelándoles buenas prácticas y compartiendo ideas de mis carpetas” (Entrevista, 3 de mayo). El modelado era igualmente importante para Karl: “Me vuelve loco cuando las personas emplean prácticas educacionales pobres para tratar de comunicar lo que son las buenas prácticas” (Entrevista, 9 de septiembre). Para Karl, se convirtió en una prioridad muy poderosa practicar con sus estudiantes de pedagogía lo que predicaba a sus estudiantes: “Estoy muy consciente de estar intentando ser consistente con el principio que estoy enseñando” (Entrevista, 25 de mayo). En una solicitud inicial de realizar un ensayo, les pidió a sus estudiantes evaluar una de las dos sesiones de seminario en términos de las definiciones en desarrollo sobre lo que es una buena enseñanza, proporcionando sin darse cuenta, excelente material para el ensayo enseñando lo que él sintió fue una muy buena y una muy mala clase: “¡Mal modelado! ¡Pésimo!” escribió en su bitácora, después de esa mala clase (25 de noviembre).

Finalmente, tanto Jason como Karl, llegaron a dos conclusiones acerca de modelar buenas prácticas. Primero, aunque con un enfoque constructivista, ambos sentían la necesidad de liderar. Para Karl, el sentido de su misión y su agenda de trabajo con su curso se clarificaron a medida que intentaba trabajar con los miembros más resistentes dentro de su seminario. Jason se sintió obligado a ofrecer materiales propios de sus tiempos en la escuela, aun cuando el trabajo de su grupo era más productivo que el de Karl. “Al final logras conseguir enseñar bien”, observó Jason, “y quieres que tus estudiantes hagan lo mismo” (Entrevista, 10 de enero). En esta instancia, modelar se basaba en la idea de que Jason había aprendido algo sobre buena enseñanza que quería que sus estudiantes comprendieran. Aunque Jason comunicaba su visión acerca de la formación de maestros como proveer un “espacio para facilitar” el propio desarrollo de sus estudiantes a su propio ritmo, él también llegó a ver un aspecto directivo en sus esfuerzos por enseñar a través del modelado.

Es igualmente importante reconocer que el modelado sirvió como una segunda función más allá de la inmediata preocupación por instruir; significó legitimidad. La búsqueda de Jason y Karl de ganar confianza, los condujo a buscar credibilidad entre sus estudiantes de pedagogía (y en menor medida entre los profesores guía) a través de dos roles separados pero relacionados. Primero, ambos sentían la presión por demostrar una importantísima credibilidad social como profesores. Ellos necesitaban saber que sus estudiantes los veían realizados con la enseñanza en el aula, aunque éste fuera sólo un punto de partida. Hacer la transición de profesores a formadores de formadores también requería que Jason y Karl demostraran su competencia como tales. El modelado sirvió como una aproximación a la práctica que les permitió lograr ambos aspectos al mismo tiempo. Con esto, modelar se convirtió en una característica clave respecto de cómo Jason y Karl pensaban acerca de sus identidades emergentes como formadores de formadores.

Práctica: resumen

Tal como fue el caso cuando eran profesores en práctica, Jason y Karl encontraron uno de los más poderosos catalizadores para su desarrollo como formadores de maestros en sus interacciones con aquellos a los que estaban enseñando. Como se relata en el marco de la sección del

conocimiento, gran parte de esto se logró en el proceso de reflexión. En muchas instancias, su práctica avanzaba a saltos a medida que abordaban nuevos desafíos al contemplar sus acciones de una nueva forma. Los paralelismos con la enseñanza son claros, ya que en el crisol del aula los nóveles practicantes buscaban, igualmente, perfeccionar su práctica. Para Jason y Karl, aprender a enseñar a los profesores principiantes parecía similar en muchas formas a aprender a enseñar a los estudiantes de secundaria. Sin embargo, la formación docente también puso su toque personal a los problemas que parecían ser compartidos por ambos escenarios. Las luchas de cada día con casos complejos, el significado de la asesoría, y las necesidades particulares que el modelado implicaba, diferenciaban al formador de formadores. Estas categorías proveen el marco para pensar acerca de la manera en que la práctica, inevitable y necesariamente, le daba forma a la transición del profesor de aula escolar a formador de formadores.

Discusión

Este estudio examina a dos educadores haciendo la transición de profesor de aula escolar a formador de formadores universitario. A falta de una orientación, en el intento formal por desarrollar una investigación de base para conceptualizar esta transición, nos dispusimos a documentar e interpretar las experiencias de dos formadores de profesores que recién comienzan, a través de la identificación de los temas y dinámicas que dieron forma a sus vidas en sus nuevos roles docentes. De alguna manera, Karl y Jason, viniendo directamente de carreras exitosas en aulas secundarias, procesaron su primer año como formadores de formadores de manera diferente. Sin embargo la comparación de cerca de sus experiencias permitió acceder a varios elementos comunes, o problemáticas de la práctica, que sugieren los inicios de un marco que podría favorecer nuestra comprensión acerca de la manera en que los formadores principiantes de formadores, establecen inicialmente sus patrones de práctica y reflexión. Estos temas comunes iluminan aquello que los nuevos formadores de docentes responden en un nuevo contexto institucional, la construcción de una nueva base de conocimientos para su trabajo, y la formación de nuevas identidades. Estos temas merecen nuestra atención porque proporcionan nuevas ideas empíricamente fundadas acerca de qué puede hacerse para responder al llamado de Zeichner (2005a) de apoyar a los profesores en su transición del aula escolar a la universidad o entrar en nuevos acuerdos que unan los dos escenarios. Prestar mucha atención a esta transición se justifica además por la creciente demanda a las facultades de llenar las filas del profesorado de formación docente (Blair, 2001). Es probable que las primeras experiencias de los formadores de profesores sean muy influyentes en el establecimiento de la trayectoria inicial de la actividad profesional que modela el desarrollo futuro de manera poderosa. Aquí extendemos la discusión de nuestros hallazgos para hacer frente a las implicaciones de esta investigación, en los esfuerzos tanto por avanzar en su comprensión como también para apoyar este importante período de desarrollo de los profesores que enseñan a profesores.

El contexto importa

En la transición del K-12 al escenario universitario, los nuevos formadores de formadores llevan su ciudadanía como maestros, aun mientras trabajan para solicitar su nueva residencia en la casa de alto aprendizaje. Este estudio sugiere que la mediación de la experiencia previa de K-12 es moldeada por el contexto institucional que rodea sus esfuerzos iniciales como forma-

dores de formadores. Para Jason y Karl, el clima de formación de profesores en una importante universidad de investigación es visto a veces como un apoyo y a veces como negligente en su desarrollo como profesores de profesores. Jason y Karl tuvieron que trabajar demasiado para mantener sus valores de profesores de aula escolar en una nueva situación que claramente les enviaba el mensaje que la investigación sobre la formación docente es mucho más valiosa que la práctica de la formación docente.

Si las experiencias de Karl y Jason son típicas, entonces existe un riesgo considerable de que los estudiantes de posgrado se vean pasados por alto al realizar sus primeros intentos en la enseñanza a estudiantes de pregrado en instituciones donde la investigación es prioritaria. Zeichner (2005a) explica que las facultades de educación en universidades de élite entienden claramente que las prioridades institucionales desalientan la mentoría y el apoyo de formadores principiantes de formadores a favor de la investigación y publicación. “Es muy difícil en universidades dedicadas a la investigación comprometer a las facultades de educación en un trabajo serio y sostenido... con la misma forma académica con que se abordan la áreas de expertise” (p. 119).

Los estudiantes de posgrado se pueden sentir desilusionados si esperan un apoyo personalizado al desarrollar sus prácticas como formadores de docentes en carreras de pedagogía en instituciones que son altamente reconocidas como líderes en investigación. Tom (1997) sugiere que las instituciones que se caracterizan menos por su énfasis en la producción en investigación, igualmente pueden ofrecer escaso apoyo. Sin embargo, hay señales alentadoras de cambio evidentes como la “nueva beca de formación del profesorado” que evoluciona hacia una mayor apreciación de formas de investigación colaborativas y basadas en la práctica (Zeichner, 1999). Aunque los patrones de *laissez faire* pueden ser la norma, la creciente aceptación de la investigación sobre la práctica en la formación docente, en particular la de los propios practicantes, es prometedora. Aun cuando si el real compañerismo en torno a la práctica de la formación del profesorado sigue siendo difícil de alcanzar, el clima de apoyo en la educación superior puede mejorar, teniendo en cuenta las tendencias recientes en la investigación sobre formación del profesorado.

Aunque el ámbito universitario proporcionó escaso apoyo en términos de una mentoría personalizada de experimentados formadores de profesores, Karl y Jason encontraron aspectos importantes y útiles en este nuevo mundo. Las instituciones pueden ofrecer a los nuevos formadores de maestros un gran suministro de recursos no disponibles en escuelas K-12. Los cursos de formación docente en pedagogía sirvieron a Jason y Karl para desarrollar una comprensión más profunda de la experiencia previa en K-12 y, en el caso de Jason, le permitieron plantearse nuevas ideas para desarrollar formas efectivas de enseñanza a profesores principiantes. El trabajo colaborativo de self-study fue un medio de apoyo, un vínculo académico entre la presión por hacer investigación y el deseo de enseñar a profesores. El self-study fue también una forma de consulta que representó el enfoque reflexivo a la enseñanza que esperaban que sus estudiantes aprendieran (Dinkelman, 2003). Este estudio ejemplifica el tipo de investigación que puede reunir a nuevos y experimentados formadores de profesores para generar un nuevo conocimiento acerca de la formación docente.

La enseñanza en sí misma es otra conexión entre los dos mundos, el del colegio y el de la universidad. Para asumir sus nuevos roles como formadores de maestros, Karl y Jason se aferraron a la experiencia que habían adquirido a través de años de enseñanza a estudiantes de

secundaria. Como formadores de profesores, se les pidió asumir responsabilidades (como las visitas de observación a los colegios y negociaciones con los profesores guías) que eran en gran medida externas a la escuela. La oportunidad de trabajar con los profesores principiantes en el escenario de las salas de clases representó un nuevo trabajo en un terreno familiar. En sus seminarios de regreso al campus, lograron la credibilidad de sus estudiantes y encontraron un espacio de trabajo en el que se sintieron competentes. En el aula universitaria, los nuevos formadores de formadores pueden tener la sensación de que están haciendo un aporte diferente y que pueden tener un impacto inmediato en el aprendizaje de sus profesores de pregrado.

Quizás el elemento más importante del contexto universitario para ayudar al formador principiante de profesores a negociar la transición desde el aula escolar, es considerar la calidad, la naturaleza y la organización del tiempo. El tiempo de reflexión fue una parte importante de este proceso para Karl y Jason. A pesar de ser estudiantes graduados y formadores de maestros, verse enfrentados a demandas pesadas en sus horarios diarios, poder escapar del cumplimiento de una rutina diaria de cinco o seis clases cinco veces a la semana, dio a Karl y Jason oportunidades fuera de lo común de revisar sus prácticas y desarrollar nuevas perspectivas en respuesta a eventos inesperados. Las oportunidades se pierden si no se toman. En este caso, el tiempo de reflexión se hizo más significativo cuando fue planeado, deliberado y estructurado dentro de sus nuevos roles. La transición de profesor a formador de profesores se puede facilitar en programas que proporcionan una mentoría sostenida, que ofrecen cursos de formación del profesorado, que fomentan y apoyan la investigación sistemática de las prácticas de formación docente y acogen comunidades de los formadores de formadores (tanto nuevos como más experimentados) que comparten una pasión por formar profesores. Sin estas características, la institución falla en el apoyo a una valiosa reflexión que puede facilitar una transición productiva en el rol docente.

Por último, este estudio llama la atención sobre los temas afectivos involucrados en renunciar a los colegios K-12 para seguir una carrera en la formación docente a través de la ruta universitaria. Esto puede incluir sentimientos de desplazamiento, de culpa (por dejar a sus estudiantes, colegas y familias detrás), y de temor (de volver a las escuelas como visitante y representante de la universidad, y de tener que justificar la propia salida de la enseñanza en K-12). Las universidades debieran crear espacios de conversación en los que estos aspectos personales de la transición puedan hacerse explícitos mediante el diálogo compartido y abierto.

Fuentes de conocimiento

La mayoría de los noveles formadores de formadores traen la experiencia de enseñanza en el aula escolar al ejercicio de su nuevo rol. La pregunta desafiante es cómo hacer para que los años empleados en planificación de clases, corrección de pruebas, colaboración con colegas y conversaciones con estudiantes, se transfiera a una fuente de conocimiento para la formación de profesores. Kremer-Hayon y Zuzovsky (1995) han propuesto un modelo continuo de adquisición del conocimiento en la formación docente. Ellos sostienen que el formador novato de formadores “parece percibir que el conocimiento profesional existe ‘en algún lugar—allá afuera’ y espera que le sea expuesto... [mientras] que los formadores experimentados de profesores ven el saber profesional como una construcción personal de una forma integral” (p. 168). Nuestros hallazgos sugieren un modelo más complejo. Jason y Karl no comenzaron con ideas sólidas acerca de una base de conocimiento para la formación docente.

Ellos creían que existía abundante investigación acerca de la formación docente y que los formadores experimentados probablemente habían aprendido de sus experiencias pasadas. Sin embargo, no tenían la expectativa, ni se mostraron especialmente decepcionados cuando fallaron al descubrir una gran cantidad de conocimiento especializado sobre el cual podían construir sus prácticas como formadores de formadores. Ellos confiaron fuertemente en sus experiencias previas de enseñanza y en sus instintos para tomar decisiones. La documentación y análisis de los resultados de sus decisiones y, en una menor medida, los cursos de formación de la escuela de educación, les ayudaron a construir su propia base de conocimiento para su nuevo trabajo.

Tanto Jason como Karl vieron la formación de maestros, desde el principio, como una extensión de su trabajo con estudiantes de educación superior. Ambos expresaron alguna aprensión previa en sus primeros seminarios y observación de clases a estudiantes de pedagogía. Ambos declararon que su propia experiencia en el aula escolar sería la que los conduciría. Mientras que Karl y Jason tuvieron algunas sorpresas –por ejemplo, que los profesores guías eran menos que colaboradores, que algunos estudiantes se resistían a la reflexión, y que las universidades tenían una relación no muy fácil con los colegios– con todo se puede decir que sus expectativas fueron largamente cumplidas, al punto que se convirtió en una profecía autocumplida. Como Todd señaló a Karl en el otoño, el mayor énfasis que dio a las reuniones de seminario por sobre las visitas de observación fue razonable para alguien con años de experiencia impartiendo clases, pero con poca experiencia en trabajar en forma personalizada con los nuevos maestros. Karl se centró más en lo que él sabía mejor.

Al pensar sobre cómo dar apoyo a la transición de profesor a formador de profesores, se debe prestar mucha atención a las teorías personales sobre la enseñanza que los nuevos profesores traen consigo. Al igual que aquellos experimentados formadores de profesores estudiados por Kremer-Hayon y Zuzovsky (1995), Karl y Jason adquirieron su conocimiento acerca de la formación docente en forma ascendente. Sin embargo, se basaron más que sólo en sus experiencias inmediatas de formación docente. En su primer año, a menudo volvieron su mirada a sus experiencias como profesores para orientarse sobre la manera de actuar como formadores de profesores. Así, las experiencias nuevas y pasadas de enseñanza se entrelazaron para generar conocimiento sobre la práctica de la formación docente.

La transición de un medio de secundaria a uno universitario marca una partida –una expatriación. Pero este término en sí mismo tiene numerosas definiciones. Los expatriados pueden estar buscando nuevas oportunidades; pueden verse arrastrados a un nuevo país por su atractivo especial; pueden sentirse sedientos de nuevas experiencias; pueden estar retirándose del fracaso o infortunio. Para el nuevo formador de profesores, es esencial, en el nuevo país universitario, hacer uso del tiempo anterior de permanencia en el país de la educación secundaria o del aula escolar primaria. Al escribir para sí mismo y para otros dos formadores de docentes, Loughran (1997, pp. 3-4) reflexionó en torno a las fuentes de experiencia que habían adquirido sobre la formación del profesorado:

Nosotros tres somos experimentados profesores de secundaria, pero el conocimiento de pedagogía que adquirimos enseñando no fue en sí lo suficiente para la tarea de enseñar sobre la enseñanza. Sin embargo, fue claramente un punto de partida esencial. Lo que se hizo cada vez más y más visible fue el conocimiento profesional de la enseñanza

sobre la enseñanza que habíamos desarrollado a través de nuestras experiencias enseñando a profesores de pregrado.

Lo mismo le ocurrió a Karl y Jason. Su transición comenzó con la epistemología de la práctica del K-12 y se nutrió al punto que encontraron apoyo para la reflexión sobre sus experiencias como formadores de formadores.

El entorno universitario puede proporcionar recursos para ayudar a formadores principiantes de formadores, que luchan por sintetizar sus teorías-fundadas-en la experiencia sobre la enseñanza, con nuevas ideas acerca de la enseñanza a profesores. Estos recursos incluyen la expertise de profesores con experiencia en la enseñanza; los hallazgos de la investigación actual sobre la enseñanza y el aprendizaje; la capacidad de adquirir una visión amplia de éstos; y aproximaciones a la investigación en torno a la formación docente que valora las perspectivas de aquellos involucrados en la formación de profesores. La creciente familiaridad con la investigación-acción, por ejemplo, ayudó a Jason a observar sus propias experiencias pasadas y presentes como parte de una tradición más amplia de producción de conocimiento. Por supuesto, el acto mismo de reunir recursos institucionales para facilitar el desarrollo profesional de los docentes como formadores de formadores, asume que aquellos dentro de la universidad no sólo admiten, sino también reconocen y valoran, las experiencias docentes anteriores de los que aprenden a enseñar a profesores (Northfield y Gunstone, 1997).

Para Jason y Karl, la oportunidad de documentar, analizar y construir nuevas perspectivas desde la práctica fue fundamental para el enriquecimiento de sus primeras experiencias como formadores de profesores. Algo nuevo en el territorio de la universidad, fue que aprovecharon la oportunidad de considerar la relevancia de sus experiencias anteriores en las salas de clases de la escuela secundaria y sus nuevas experiencias, recibidas del tiempo que pasaron como estudiantes en los pasillos universitarios. La reflexión crítica dotó a estos expatriados con las herramientas para considerar, utilizar y aprender de sus experiencias nuevas como formadores de profesores. Estas experiencias modelaron las expectativas de Jason y Karl para la formación docente, y ayudaron a aliviar la expatriación de los formadores jóvenes de profesores en su arribo a las costas de la academia.

El cambio de identidades

¿Cómo forman sus identidades profesionales los nóveles formadores de profesores? ¿En qué medida sus identidades son distintas de sus identidades como profesores? En ambos casos, el proceso de cambio de la identificación de rol fue siempre mediante negociación y nunca por desplazamiento. Karl y Jason no abandonaron sus identidades como profesores para reclamar nuevas identidades como formadores de formadores. Siguiendo con la metáfora, estos expatriados mantuvieron doble ciudadanía. Sin duda, sus identidades estuvieron más atadas a sus carreras como profesores de aula escolar al inicio de este estudio y se fueron identificando más con la formación del profesorado a través de la experiencia, el tiempo y la reflexión. Menos claro es si la creciente presencia de formación docente continuará en forma incesante durante el tiempo hasta el punto que pierda su sentido de pertenencia al mundo de profesores de aula escolar. El grado en que ambos se apoyaban en sus experiencias en las escuelas secundarias y sintieron fuerte urgencia de volver a ese escenario (como Jason dijo, “para mantenerlo real”)

indica que se podrían seguir identificando con el mundo de los profesores de aula escolar, mientras trabajen en la formación docente.

Surge la pregunta: “¿Qué está en juego si los formadores de formadores se identifican con un mundo o el otro?” La respuesta a esta pregunta depende de cómo se conciben los fundamentos teóricos, ideológicos y prácticos de la formación docente. Diversas tradiciones de reforma en formación docente expresan estas preocupaciones de diferentes maneras (Feiman-Nemser, 1990; Liston y Zeichner, 1991). Sin embargo, un argumento de la importancia de asumir una identidad como formador de formadores puede abarcar diversas perspectivas sobre la formación docente. La manera en que uno piensa acerca de los problemas de la práctica en la formación docente es diferente de cómo uno piensa en los mismos problemas como profesor de aula escolar. Lo que está en juego son los problemas que uno ve o no ve en el trabajo con profesores principiantes, las posibles soluciones identificadas para abordar esos problemas, y los recursos a los que se podría recurrir para guiar la reflexión sobre la práctica de la formación docente. Los problemas que enfrentan los profesores principiantes al aprender lo que significa enseñar, son posiblemente más complejos cuando se ven como problemas de la formación docente, que cuando se ven sólo como problemas de enseñanza. De un modo que podría no ocurrir desde la perspectiva de un profesor de aula escolar, los formadores de profesores fundamentan su toma de decisiones en el reconocimiento del proceso de aprender a enseñar, en medio de las obligaciones de asesorías, y en los fundamentos del conocimiento (derivadas de ambas, práctica e investigación) afines al campo.

La importancia de acercarse al trabajo de la formación docente como formador de profesores, no disminuye el valor de mantener conexiones profundas con el mundo de la enseñanza en el aula escolar. Por lo menos, apelar a sus identidades como profesores de escuela, pareció darles credibilidad a Jason y Karl con sus alumnos de pregrado y sus profesores guías. Además, la conexión de éstos con el aula escolar fue importante por la manera en que les ayudó a hacer frente a su propio sentido de ser competentes en sus nuevas funciones, los sentimientos encontrados que tenían respecto de dejar mundos en los que habían habitado durante tanto tiempo, y sus deseos de seguir sintiendo que podían “hacer la diferencia” en las vidas de los estudiantes de escuelas secundarias.

Nuestro desafío, entonces, es ayudar a los nóveles formadores de profesores a resolver de manera complementaria lo que inicialmente parecen ser conflictos de roles de responsabilidad, ya que hay pocas razones para considerar el tema de la identificación del rol como una propuesta en sí. Uno puede mantener la doble ciudadanía, pero desarrollar un equilibrio cómodo y productivo requiere atención y apoyo en aquellos entornos en los que los nóveles formadores de profesores se comprometen en sus primeros intentos de práctica (Murray y Hombre, 2005).

Las experiencias de Karl y Jason sugieren que este apoyo puede adoptar muchas formas, incluyendo la colaboración con otros formadores de formadores; el tiempo para la reflexión y la investigación sistemática sobre la propia práctica; la exposición a la investigación educativa, y la conexión continua con las aulas. Sus self-studies y colaboración en esta investigación son ejemplos de ello. Estos soportes desafiaron a Karl y Jason para ver la formación docente como un problema de enseñanza que requiere más que la mera aplicación de todo lo que habían aprendido como profesores de escuela. En última instancia, estos soportes ayudaron a Karl y Jason a verse a sí mismos como formadores de formadores.

Puntos finales

La importancia educativa de este estudio reside en su doble contribución a nuestro conocimiento limitado del desarrollo profesional de los formadores de profesores. El estudio sugiere posibles direcciones para los intentos de construir teoría sobre el desarrollo inicial de los formadores de profesores y también para pensar maneras de apoyar a los que están haciendo la transición de profesores a formador de formadores.

Hay poca investigación publicada que se ocupe de cómo los formadores de profesores desarrollan su competencia como practicantes (Zeichner, 2005b). Independientemente de cómo se desarrolla, la falta de atención a la idea misma de la competencia en la formación docente, es una limitación adicional. En el más reciente Manual de Investigación sobre Formación Docente (Sikula, 1996), ninguno de los 48 capítulos aborda directamente el proceso por el cual los formadores de docentes desarrollan y ejercen su expertise. Algunos trabajos han abordado las experiencias de los nuevos profesores en la facultad de educación (Guilfoyle, Hamilton, Pinnegar y Placier, 1995; Pinnegar, 1995), y otra investigación examina el tema de la formación docente desde la perspectiva de los formadores de profesores más experimentados (Clandinin, 1995; Zeichner, 1995). Sin embargo, es preocupante la ausencia de intentos por basarse en este reducido ámbito de trabajo. Al igual que con la socialización profesional de los docentes (Zeichner y Gore, 1990), es razonable creer que la experiencia inicial de ejercer formación docente durante sus carreras, es una fuerza poderosa en el modelado de la práctica profesional de los formadores de profesores. Asumiendo que tienen un rol que desempeñar en el desarrollo de los profesores con buenos índices de efectividad, entender más sobre cómo experimentan su entrada en la profesión podría ser una contribución importante a la literatura de la reforma educacional.

Otro de los beneficios de esta investigación es la manera en que se sensibiliza a la comunidad de investigadores sobre formación docente respecto de las maneras en que los nuevos formadores de formadores necesitan estar apoyados al hacer la transición de maestros de escuela a formadores de maestros. Las problemáticas que hemos identificado dan curso a la consideración de cómo la inducción en terreno se lleva a cabo. El valor que Karl y Jason le dieron a las oportunidades para realizar una auténtica reflexión, desafía a las carreras de educación que confían a los estudiantes de posgrado la ejecución de sus programas de formación docente, a reconsiderar el grado en que estimulan un análisis significativo sobre el trabajo de formación docente. Nuestra investigación sugiere que la ausencia de una mentoría significativa, análisis y apoyo para el self-study en las carreras de educación, es una oportunidad perdida para mejorar la formación docente.

REFERENCIAS

- Blair, J. (2001). Colleges seeking teacher educators. *Education Week*, 20(27), pp. 1, 12, 13.
- Clandinin, D.J. (1995). Still learning to teach. In T. Russell, F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 25-31). London: Falmer Press.
- Dinkelman, T.D. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54, pp. 6-18.
- Dinkelman, T., Margolis, J. & Sikkenga, K. (2006). From teacher to teacher educator: Experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education*, 2, pp. 5-23.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Guilfoyle, K., Hamilton, M.L., Pinnegar, S. & Placier, M. (1995). Becoming teachers of teachers: The paths of four beginners. In T. Russell, F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 35-55). London: Falmer Press.
- Kremer-Hayon, L. & Zuzovsky, R. (1995). Themes, processes, and trends in the professional development of teacher educators. In T. Russell, F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 155-171). London: Falmer Press.
- Liston, D.P. & Zeichner, K.M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Loughran, J. (1997). An introduction to purpose, passion and pedagogy. In J. Loughran, T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 3-9). London: Falmer Press.
- Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 125-142.
- Northfield, J. & Gunstone, R. (1997). Teacher education as a process of developing teacher knowledge. In J. Loughran, T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 48-56). London: Falmer Press.
- Pinnegar, S. (1995) (Re)experiencing student teaching. In T. Russell, F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 56-67). London: Falmer Press.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. From *Teacher to Teacher Educator* 135. Downloaded by [Pontificia Universidad Católica de Chile] at 19: 4 20 February 2015.

Sikula, J. (Ed.) (1996). *Handbook of research on teacher education*, 2nd ed. New York: Macmillan.

Tom, A.R. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany: State University of New York Press.

Zeichner, K.M. (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. In T. Russell, F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 11-24). London: Falmer Press.

Zeichner, K.M. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), pp. 4-15.

Zeichner, K.M. (2005a). Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 117-124.

Zeichner, K.M. (2005b). A research agenda for teacher education. In M. Cochran-Smith, K.M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 737-759). Washington, DC: American Educational Research Association.

Zeichner, K.M. & Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan Publishing Company.

Mirando al pasado, avanzando hacia el futuro: comprendiendo mi narrativa como formador de formadores¹

Julian Kitchen²

Este es el primero de dos self-studies (del original en inglés) de mis primeros cinco años como formador de formadores intentando preparar docentes de pregrado para las realidades prácticas del aula, que al mismo tiempo respeten su conocimiento personal profesional. Acuñé el término “formación relacional del docente” para transmitir mi enfoque, el que informa Rogers (1961) ayudando a las relaciones y el de Hollingsworth y col. (1993) “conocimiento relacional”. En este capítulo, exploro mi autocomprensión en desarrollo al examinar mis experiencias como docente de pregrado y de aula, mi desarrollo como formador de formadores, y mi comprensión del panorama educativo.

Este es el primero de dos self-studies en el que presento la formación relacional del docente (Kitchen, 2002, 2005) como un enfoque en la formación docente. Subyacente a este trabajo está la comprensión que “la educación es el desarrollo desde dentro” (Dewey, 1938, p. 17) y la convicción de que los formadores de formadores tienen un rol importantísimo en el fomento de “experiencias que llevan al crecimiento” (Dewey, 1938, p. 40) en los docentes de pregrado. La formación relacional del docente es un enfoque recíproco que le permite ir construyendo su ser formador a partir del darse cuenta de lo que sabemos en relación a otros. La educación relacional de los profesores es sensible al rol que cada participante tiene como profesor y como alumno en la relación, los entornos en los que cada uno vive y trabaja; hace hincapié en la necesidad de presentar el yo auténtico de cada uno en relaciones que son abiertas, sin prejuicios y de confianza. Fundamental para tal enfoque es el respeto hacia los docentes de pregrado como constructores del currículo (Clandinin y Connelly, 1992) quienes recurren a su propio conocimiento práctico (Connelly y Clandinin, 1988) para informar sobre su práctica en el aula y quienes admiten que “saber a través de las relaciones con uno y con otros es esencial para la enseñanza” (Hollingsworth, Dybdahl Y Minarik, 1993, p. 8). Identificó siete características como importantes para la formación relacional del docente:

1 Publicado online el 17 de agosto 2006 en la revista *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*. “Looking Backward, Moving Forward: Understanding my Narrative as a Teacher Educator”, Volume 1, Issue 1, pages 17-30.

2 Universidad de Toronto, Canadá.

1. Comprensión del conocimiento práctico de uno mismo.
2. Mejora de la propia práctica en la formación de profesores.
3. Comprensión del panorama de la formación de profesores.
4. Respeto y empatía con los profesores de pregrado.
5. Transmisión de respeto y empatía.
6. Ayuda a los profesores en formación inicial a enfrentar problemas.
7. Receptividad para crecer en la relación.

La formación relacional de los docentes es un enfoque que surgió desde mi investigación en terreno sobre las prácticas en el aula y el desarrollo profesional de un profesor de aula, Bob Fitzgerald (Kitchen, 2005). Bob y yo desarrollamos una relación de ayuda (Rogers, 1961) en la que apoyé a Bob mientras él adaptaba su práctica en respuesta a una pobre evaluación de desempeño y, a su vez, aprendí de mí mismo como investigador y educador. Mientras luchaba por darle sentido a mis experiencias personales y a las nuevas comprensiones de mí mismo que surgieron a partir de mi relación con Bob, me di cuenta que a menudo actuaba como un experto que juzgaba la práctica de profesores usando criterios externos más que como un colaborador celebrando la experiencia y buscando ayudar a los profesores a descubrir el orden en los procesos fluidos y cambiantes de la vida. En esta búsqueda de sentido a nuestra relación, encontré resonancia en el trabajo de Rogers (1961) quien “dejándose llevar por la compleja corriente de la experiencia” llegó a considerar la experiencia como la más alta autoridad y descubrió que “lo que es más personal es más general” (1961, pp. 26-27). Rogers, en la introducción del libro *El proceso de convertirse en persona* (*On becoming a person*, en inglés), escribe: “Este libro es acerca de mí, mientras me siento con ese cliente, frente a él, participando tan profunda y delicadamente en esa batalla como puedo hacerlo” (p. 4). En la medida que me he reflejado en estas experiencias en los años que siguieron, estas nuevas visiones necesitaron una reconceptualización de mis experiencias (Vygotsky, 1962) como profesor. Al año siguiente de este incidente crítico (Tripp, 1993) y mientras todavía estaba lidiando con sus implicancias durante los siguientes tres años de investigación en terreno, comencé a trabajar como formador de profesores en el Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto (OISE/UT). Durante este tiempo, me involucré en un self-study de mi práctica como formador de docentes intentando aplicar estas nuevas visiones a mi práctica universitaria.

Los defensores del self-study, junto con otros investigadores cualitativos, han reconocido desde hace tiempo la importancia de examinar nuestras experiencias profesionales y personales para convertirnos en mejores profesores y formadores de profesores (Bullough y Pinnegar, 2001). Si uno siempre “enseña el yo” (Pinar, 1980), es fundamental que los formadores de docentes se involucren en un self-study riguroso para desarrollar la autocomprensión y la comprensión de la educación para otros. En este documento, me baso en más de diez años de escritos profesionales y personales (narrativas personales, diarios, correspondencia, respuestas escritas a peticiones de estudiantes) y productos recolectados de los docentes de pregrado (tareas, correspondencia y evaluaciones de cursos). La recolección de escritos debería ayudarme

a comprender mejor cómo la compleja interacción entre el conocimiento práctico personal, la práctica profesional, la sala de clases universitaria y el ambiente escolar informan mi trabajo. En el segundo documento, examino más atentamente cómo esta comprensión de mí mismo y el panorama profesional refleja mis esfuerzos para instaurar “las condiciones para el tipo de experiencia presente que tenga un efecto favorable en el futuro” (Dewey, 1938, p. 50).

El foco de este self-study es mi historia como formador de docentes esforzándome para “re-figurar el pasado y crear propósitos para el futuro” (Connelly y Clandinin, 1988, p. 24). Uso las tres primeras características de la educación relacional como un marco para volver a conceptualizar mis experiencias y como medio para ilustrar la importancia de mirar hacia atrás la experiencia para obtener autocomprensión. En “Comprendiendo el conocimiento práctico personal” (“Understanding One’s Own Personal Practical Knowledge”), digo, vuelvo a decir y reexamino (Clandinin y Connelly, 2000) mis experiencias como profesor de pregrado, profesor tutor y formador de profesores para identificar muchos de los desafíos que enfrenta la formación de profesores. Sin embargo, en forma más significativa, desarrollo empatía por las experiencias de los profesores de pregrado en mis clases. Si bien comprender que la experiencia es importante, tiene un valor limitado si no se apoya en principios y estrategias pedagógicas apropiadas. En “Mejorando la propia práctica en la formación de formadores” (“Improving One’s Practice in Teacher Education”), comienzo mi aprendizaje con Michael Connelly, de quien aprendí la importancia de respetar a los profesores como constructores del currículo (Clandinin y Connelly, 1992) y cómo aplicar un rango de métodos de experiencia personal (Clandinin y Connelly, 1994). Entonces reflexiono sobre cómo estas lecciones me han ayudado a ser más empático y respetuoso en mi práctica como formador de profesores. Al reconocer los desafíos que enfrentan los profesores y los formadores de formadores, en “Comprendiendo el panorama de la formación de docentes” reflexiono sobre mi contexto institucional y sobre cómo trato de encontrar modalidades de trabajar en forma relacional dentro de mi programa de formación para el profesor. En el segundo documento (ver *Studying Teacher Education*, 1(2)), examino cómo las últimas cuatro características de la educación relacional del profesor me han ayudado a transmitir respeto y empatía en mi trabajo como formador de profesores de pregrado.

Comprendiendo el conocimiento práctico personal: mi viaje hacia la formación relacional del profesor

Cuando me convertí en formador de profesores reconocí que estaba asumiendo un nivel importante de responsabilidad para el desarrollo profesional personal de otros. Mi tensión aumentó tanto por mi percepción de que el enfoque dominante de la educación de profesores no se basaba en el conocimiento profesional personal de los profesores de pregrado, como en mi preocupación de que carecía de la especialización profesional necesario para enseñar a nivel universitario. Reflexioné profundamente en mis experiencias como profesor de pregrado y profesor tutor para situarme como formador relacional de profesores.

Reflexionando sobre mis experiencias como profesor de pregrado

Los profesores entran en la profesión no como pizarras en blanco sino como personas moldeadas por una riqueza de experiencias pasadas. Como profesor en formación no sentí que

mis experiencias como aprendiz fueran valoradas. Recordando la “serie de cursos... desconectados” (Edmundson, 1990) que se ofrecían en los programas de formación para docentes en ese tiempo, ahora reconozco que no se daban cuenta o no apreciaban la influencia de la historia personal en las conclusiones que sacaban los docentes de pregrado del estudio formal de la enseñanza (Knowles y Holt-Reynolds, 1991). Recuerdo a profesores dando cátedra sobre la necesidad de una pedagogía centrada en el estudiante, sin basarse en nuestras experiencias como aprendices y sin modelar el aprendizaje basado en actividades. Para sobrevivir como profesor de pregrado y profesor novicio, me basé en mi conocimiento tácito sin examinar, más que en mi formación de pregrado.

La carga de hacer conexiones entre la teoría educacional y la práctica en el aula recayó en mis hombros durante las sesiones de formación práctica. Esta carga se reconoce ahora como “demasiado pesada e inmanejable para la mayoría de los estudiantes de pedagogía” (Aitken y Mildon, 1991). Si bien mis profesores tutores eran buenos modelos de roles que me permitieron experimentar en el aula, las asignaciones de prácticas laborales reforzaron mis experiencias de aprendizaje tradicional. Al adaptarme a mi situación de enseñanza práctica, me encontré apoyándome en el conocimiento tácito desarrollado durante mis veinte años como estudiante en entornos tradicionales más que en los nuevos métodos a los que había estado expuesto en mis pocas horas de instrucción de docente de pregrado. A veces me encuentro pensando, “¿qué haría mi profesor de inglés del colegio en esta situación?”. Rápidamente desarrollé una presencia de profesor autoritario mientras estructuraba actividades y dirigía la enseñanza en mi sala de clases. Si bien el basarme en mis experiencias me ayudó a obtener informes de práctica positivos de mis profesores tutores, hizo poco en reforzar la pedagogía centrada en el alumno que estaban presentando los formadores de formadores. Sin el reconocimiento y examen suficiente del conocimiento tácito que deriva de las experiencias personales, los profesores nuevos son más proclives a replicar irreflexivamente los enfoques de sus profesores.

Puedo recordar esfuerzos no estructurados para facilitar la reflexión o colaboración en mi programa de pregrado o durante mis primeros años como profesor. Los estudios de la vida de los profesores indican que mi sentimiento de aislamiento y foco en la sobrevivencia, durante la formación práctica y en los primeros años en el aula, fueron concordantes con las experiencias de la mayoría de los profesores (Huberman, 1993). A principios de los años noventa, se estaba comenzando a conocer la necesidad de compartir con los pares en la educación de pregrado de profesores y en los primeros años en el aula (Aitken y Mildon, 1991). Aunque se ha hecho un tremendo progreso en comprender la división teoría-práctica, es difícil traducir nuevas comprensiones en la práctica ya que la estructura de los programas de educación docente ha cambiado poco en respuesta a la crisis identificada por el Grupo Holmes (1986), Goodlad (1991), Fullan (1993), entre otros. Hoy en día, a los profesores de pregrado se les pide a menudo enlazar la teoría y la práctica, y hacer conexiones entre la experiencia personal y el aula contemporánea. Las visitas regulares a los colegios y la supervisión permanente de los equipos instruccionales de cohortes (Beck y Kosnik, 2002; Kitchen et al., 2002) refuerzan estas conexiones. No es fácil hacer conexiones y construir comunidad dentro de un largo año de programa de bachillerato que gradúa a miles de estudiantes al año, aunque los experimentos en pequeños programas de formación de docentes (e.g. LaBoskey, Cline, Mitchell, Salazar y Reicher, 2003) y en grandes programas (e.g. Bullough y Gitlin, 1995) sugieren que sí es posible.

Recordando mis experiencias como profesor tutor

Mis experiencias como profesor tutor en un programa basado en una cohorte también han conformado mi comprensión de la formación de profesores. Durante mi cuarto año de enseñanza, me involucré en el Programa Secundario 1 (SP 1, por su nombre en inglés), cuando el programa de mi colegio se convirtió en un socio del proyecto. En esta cohorte secundaria, los estudiantes pasaban un día a la semana en colegios mientras tenían una carga completa de cursos en cuatro días. No había evaluación formal del día adicional a la semana, por lo que se redujo el estrés y aumentaron las posibilidades de crecimiento. Los estudiantes de pedagogía observaban clases, enseñaban ocasionalmente y hacían muchas preguntas en el curso del año académico. Incluso cuando se les evaluaba como parte de su sesión de enseñanza práctica formal, las relaciones más auténticas de tutor-aprendiz disminuían la presión y aumentaban las oportunidades de crecimiento.

La posibilidad de tutoría más auténtica fue más atractiva para mi comprensión emergente del aprendizaje tanto personal como relacional. En 1992, mientras tomaba un curso de posgrado en inducción de profesores, reflexioné sobre las ventajas del SP1:

La observación es uno de los aspectos más valiosos del programa y el que más lamento perder en mi propia práctica y formación como profesor. El coordinador del programa, quien además imparte un curso sobre el tema, les proporciona cosas que buscar, como por ejemplo cómo se comportan los estudiantes seleccionados, cómo se organiza una clase y cómo se maneja la disciplina. Después de clases, hablo con mi estudiante de pedagogía sobre lo que hice y por qué, respondiendo cualquier pregunta que él/ella pueda tener. El estudiante de pedagogía desarrolla una mejor comprensión de una variedad de estrategias de enseñanza, procedimientos en el aula –cosa que rara vez se enseña– y el conocimiento tácito subyacente a las acciones del profesor. También valoro las perspectivas que esto ofrece para mi propia práctica. A veces mis adaptaciones exitosas a la situación no son ni siquiera hechas conscientemente; algunas veces mis decisiones no fueron las correctas.

El estudiante de pedagogía también imparte clases cuando él/ella está listo. He animado a mis estudiantes a impartir al menos una clase antes de la primera sesión de práctica de la enseñanza... A través del semestre de otoño, se les da más oportunidades para practicar. Jeremy, mi actual estudiante, afirma que esto le ha permitido ser más relajado y tener más confianza al enseñar. Además, le permite tomar riesgos; incluso lo aliento e incluso insisto en ello. El consejo que ofrezco además ayuda a los estudiantes a modificar y aumentar su práctica. Como resultado de esto, es más probable que internalicen nuevos enfoques beneficiosos. También encuentro valiosa la experiencia, ya que me permite ver diferentes técnicas y las reacciones de mis estudiantes.

La oportunidad de trabajar con una persona por un período determinado es otro aspecto beneficioso. Les da a los estudiantes de pedagogía la oportunidad de crecer en un espacio de tiempo con un tutor para ayudarles en el viaje... Discutimos sus sesiones de práctica de enseñanza, sus cursos y sus problemas haciendo malabares con su programa, ya que el programa es más un “accesorio” que una alternativa. Esta relación genuina conmigo como [un tutor] está complementada con una relación cercana con

un pequeño grupo de estudiantes en el programa alternativo (Informe del curso, diciembre de 1992).

El valor de este enfoque para tutoría fue confirmado por la evaluación de Jeremy de la experiencia; sus reflexiones revelan que él valoraba estar en una relación de tutoría que le permitiera hacer conexiones con significado.

Tal vez lo que me ha impactado más que cualquier aspecto del programa de Bachillerato es [SP1]... A pesar de ser sustancialmente más trabajo... Encuentro que el único estímulo real que recibo es estar en el colegio y tener la posibilidad de observar, enseñar de verdad, y discutir temas prácticos y teóricos con mi [tutor] (Diario del Bachillerato de Jeremy, 14 de octubre de 1992).

Viendo estas experiencias doce años después me recuerda que el desarrollo del profesor relacional está basado en cómo los humanos construyen conocimiento socialmente. El momento que mejor ilustra las ventajas de las relaciones con sentido basadas en auténticos escenarios escolares fue un almuerzo que compartí con Jeremy:

En el almuerzo, tuvimos una excelente discusión anárquica sobre la práctica y filosofía educacional, la que tenía gran valor para nosotros dos. Hicimos conexiones entre el criticismo post estructural y la investigación cognitiva, práctica integrada y filosofía y rediseñamos la formación del profesor. Fue una excelente discusión: no el intercambio de ideas sino el desarrollo de nuevas ideas juntos y por separado. Salí de ahí con un sentido más claro de lo que estoy haciendo y lo que podría estar haciendo. En particular, la barrera entre filosofía y práctica, que había visto como transparente, se destruyó. Como tutor, mi trabajo es darle al practicante experiencia práctica para complementar su trabajo teórico en la facultad. Los teóricos cognitivos han descubierto, sin embargo, que no podemos construir barreras artificiales entre los tipos de conocimiento. Sin embargo, esto es algo que todavía pasa en la formación de docentes. Un programa de aprendizaje con un tutor con habilidades en práctica y teoría sería un mejor enfoque. Mientras él y yo discutíamos sobre educación, hacíamos conexiones de ida y vuelta. Como su consejero práctico, también me estoy convirtiendo en la fuerza principal en el lado teórico de su desarrollo, haciendo referencia a teorías y autores actuales, conectándolos a mis y sus filosofías personales de educación (Diario, 10 de noviembre de 1992).

La evidencia de que las relaciones auténticas pueden llevar a poderosas oportunidades de aprendizaje ha conducido la investigación y la práctica de formación de profesores desde entonces.

Este registro del diario refleja un cambio en mi autopercepción de profesor tutor pasivo a profesor tutor activo y luego a formador de formadores. En mi primer año de profesor tutor, simplemente le ofrecía a un profesor de pregrado la oportunidad de observar y enseñar. En mi segundo año, me consideraba un tutor estructurando oportunidades de aprendizaje y compartiendo mis experiencias profesionales con un colega. Con Jeremy, en mi tercer año, comencé a sentir que me había convertido en un formador de formadores en terreno que estructuraba las oportunidades de aprendizaje, compartía experiencias profesionales, y conectaba experiencias prácticas a un trabajo de curso para que ambos fueran más significativos. La transición de teoría y práctica llevó a mi estudiante de pedagogía a decir que había aprendido más so-

bre la filosofía de la enseñanza en nuestras conversaciones del almuerzo que en un semestre completo de clases. Mientras es común para profesores en formación valorar las experiencias en terreno más que sus clases de la universidad, la importancia aquí es el valor que Jeremy le asignó a nuestras conversaciones como un puente entre los dos mundos. Desarrollar relaciones que sirvan de puente entre la práctica del aula y lo personal y teórico ha sido mi meta como formador relacional de profesores.

La investigación en mis experiencias como docente en formación me ha ayudado a reconocer muchas de las limitaciones de los enfoques tradicionales en la formación de profesores, mientras que las reflexiones sobre mi práctica como profesor tutor me han ayudado a reconocer que gran parte de mi práctica como formador de docentes se basaba en las lecciones aprendidas al reflexionar sobre la teoría y práctica de la formación del profesorado durante mis estudios de posgrado. La reflexión reforzó mis percepciones en las experiencias siguientes, y me motivó a buscar herramientas necesarias para mejorar mi práctica como formador de profesores. Como uno siempre enseña lo que uno es (Pinar, 1980), es esencial que cada profesor se comprometa en un proceso de self-study riguroso para desarrollar una mayor consciencia de sí mismo y una comprensión más profunda de la educación. Reflexionar sobre este riguroso proceso de self-study, ha llevado a una mayor comprensión de los desafíos que enfrentan los profesores de pregrado. Esta reflexión también me ha motivado a desarrollar el currículo y establecer ambientes de aula que fomenten colaboración y reflexión sobre experiencias personales para abordar los desafíos de la enseñanza en el aula.

Mejorando la propia práctica en la formación de formadores: convirtiéndose en formador relacional de formadores

Mientras puedo ver las semillas del desarrollo del profesor relacional en mis experiencias como docente en formación, de aula y tutor, esto es más evidente en mi transición de estudiante de posgrado a formador de profesores de pregrado. Los desafíos son formidables para los formadores de profesores comprometidos en conectar la separación teoría-práctica y en propiciar la reflexión sobre la experiencia personal. Si bien, comprender mi conocimiento práctico personal es importante, también lo fue mi habilidad de comunicar mi comprensión y estructurar clases con sentido. Al examinar estos desafíos, reflexiono sobre mi trabajo de doctorado en la investigación narrativa y en el desarrollo de profesores, lo que demuestra mis esfuerzos por desarrollar prácticas de formación de profesores relacionales.

Aprendiendo sobre el desarrollo del docente a través de la investigación narrativa

Mi práctica como formador de profesores relacionales está fuertemente influida por mis experiencias en el Centro para el Desarrollo del Profesor (Centre for Teacher Development), donde descubrí el poder de los métodos de experiencia personal y aprendí la importancia de la comunidad en el apoyo del aprendizaje individual. Michael Connelly proporcionó oportunidades educativas que alimentaban la reflexión sobre experiencias personales, mientras me instaban a desarrollar una comprensión crítica de la investigación narrativa y el campo más amplio del currículo. En sus cursos experimenté de primera mano la efectividad de los métodos de experiencia personal, incluyendo las entrevistas entre ellos en triadas, entregando retroalimenta-

ción a los presentadores en sesiones de trabajo continuo, y manteniendo diarios que involucraban “recuperación de significado”, “reconstrucción del significado” y “pensar en los márgenes”. Connelly diseñó cuidadosamente las experiencias narrativas y creó deliberadamente un espacio seguro donde negociar nuestro propósito de manera individual y colaborativa. Más que “salvar” a sus estudiantes proporcionándoles una fórmula, él usaba el currículo para propiciar una reflexión sobre nuestras experiencias y nos ayudaba a sacar provecho de nuestras experiencias a medida que construíamos sentido de las observaciones y de la literatura educacional (Clandinin, Connelly y Chan 2002).

Durante el verano de 1997, como profesor asistente, aprendí a propiciar la reflexión sobre la experiencia observando el enfoque de Connelly en la formación de estudiantes de posgrado y proporcionando retroalimentación oral y escrita a los estudiantes. Escribí (Correspondencia, 7 de agosto, 1997): “Michael, y nosotros como sus ayudantes, apoyamos a las personas a conectarse con otros y celebrar sus propias vidas... Al dar uno recibe mucho más; esta es una lección que me ha ayudado a aprender y practicar”. Al leer y responder los escritos y presentaciones de los estudiantes, tomé más conciencia del rango de respuestas narrativas y desarrollé habilidades para responder de manera efectiva:

Además me mostró la importancia de crear un espacio en el que los estudiantes se pudieran sentir seguros de ser ellos mismos... El escuchar y responder las narrativas de los estudiantes revitalizó mi fibra más íntima como relator. Las historias poderosas, vidas ricas, conexiones, valor, perspectivas, belleza y humanidad me inspiraron (Correspondencia, 7 de agosto de 1997).

Esta experiencia fue vital para mi transición desde un profesor que emplea investigación narrativa para comprender su propio conocimiento profesional personal a un formador de profesores que emplea métodos de experiencia personal para ayudar a otros a reflexionar sobre las suyas.

En mi desempeño continuo como formador de docentes, colaboro con pares y leo los self-studies de otros formadores de docentes. Por ejemplo, las metodologías ofrecidas por Bullough y Gitlin (1995) enriquecieron mis prácticas al expandir el repertorio de herramientas reflexivas y prácticas que les ofrezco a mis estudiantes. Las sesiones de self-study en el Grupo de Interés Especial de Formación de Docentes en la conferencia de la Asociación de Investigación Educativa Americana y en la conferencia bienal en Herstonceux Castle en Inglaterra, han demostrado ser excelentes foros para diálogo y crecimiento profesional permanente. Para crecer como formador de docentes relacionales, continuaré reflexionando sobre mi conocimiento práctico personal, estudiaré la efectividad de mis prácticas en formación de formadores, e investigaré las experiencias de los profesores de pregrado.

Desarrollando mi conocimiento y habilidades como formador de formadores

Los profesores de pregrado a menudo se sienten frustrados en sus esfuerzos por conectar la eterna separación teoría-práctica (Goodlad, 1991). La frustración viene de la falta de continuidad entre los cursos y las brechas importantes entre lo que se les enseña en el aula de la universidad y las percepciones de sus profesores tutores en el colegio. Los docentes de pregrado han agradecido mis esfuerzos para abordar este eterno problema a través de la reflexión per-

sonal y construcción de comunidad dentro del grupo. Cada año, en respuesta a las sugerencias de los docentes de pregrado, he aumentado la cantidad de retroalimentación formativa que les proporciono para ayudarles a realizar la transición a enseñar en colegios. Mientras he lidiado con esta separación y he adecuado mi práctica en el aula de acuerdo a esto, el desafío continuará siendo considerable hasta que los programas de educación para profesores cambien de manera significativa y se desarrollen relaciones más fuertes con los profesores en los colegios.

En esta sección, investigo en mi práctica como un formador del Seminario de Formación del Profesor, un curso obligatorio que enfatiza la práctica reflexiva mientras cubre también un gran rango de asuntos prácticos del aula. La tensión entre estos dos impulsos programáticos ha sido un gran desafío para mí como formador y un tema eterno para los formadores de ese seminario. Aunque siempre he estado comprometido para abordar ambos, la falta de tiempo a menudo me llevó a sacrificar uno para abordar el otro. En mi primer año, mientras batallaba para cubrir estas dos áreas, tuve una breve conversación con Michael Connelly en el ascensor. Cuando él preguntó si yo estaba incorporando investigación narrativa en mi curso, le comenté que estaba tratando de incorporarla a presión. Mientras se cerraba el ascensor, me sugirió que la reflexión debería incorporarse en el curso. Aunque me di cuenta de la validez de sus palabras, sobrevivir como formador de profesores de primer año limitaba mi tiempo para reflexionar (Teacher Education Journal, October 17, 2001). Mi self-study en los últimos cuatro años, sin embargo, me ha permitido basarme más efectivamente en las narrativas personales de los profesores³ de pregrado, además de acontecimientos críticos en sus lugares de práctica, para conectar la división artificial entre la reflexión y la práctica.

Aprovechando el poder de los portafolios reflexivos

Rory, un estudiante en mi curso electivo, me vio esta mañana. Me envió un correo electrónico en relación a su reflexión. Empezaba con palabras de agradecimiento, luego un comentario que sugería que estaba preocupado que yo pensara que no era reflexivo. Inmediatamente envié una nota disculpándome si así era como lo veía. Le sugerí que la reflexión no estaba presente en su escritura, aunque no tenía dudas que reflexionaba. Le ofrecí juntarnos y conversar. Me escribió de vuelta para decirme que no se había ofendido pero que no era bueno para reflexionar por escrito. Estuvo de acuerdo en juntarnos y definimos la oportunidad de hacerlo. En nuestro encuentro conversamos sobre su práctica, con la que estaba contento. ¡Su amor por la enseñanza y los estudiantes era evidente! Entonces le hice algunas sugerencias sobre cómo reflexionar en forma efectiva, frente a las cuales fue muy receptivo. Un comentario que pareció ayudar fue mi relato de mi dificultad de moverme desde la certeza de los ensayos de pregrado a la reflexión y la confusión (Teacher Education Journal, 30 de noviembre de 2001).

Rory no tenía experiencias positivas con la escritura reflexiva en sus cursos básicos. La combinación del ofrecimiento de retroalimentación y hacer una conexión personal posterior aumentó la calidad de su escritura y además profundizó el nivel de su reflexión. Nuestro compromiso sobre su escritura fue un poderoso momento educativo que mejoró su aprendizaje en el curso. Al reconocer que la reticencia de los profesores de pregrado a reflexionar con sentido se debió en parte a la falta de formación y modelado que recibieron, traté de abordar esto de manera más efectiva en mis clases.

3 Se refiere a estudiantes de pedagogía.

De hecho, ya había aprendido que el tiempo que había pasado respondiendo a las reflexiones ayudó a los profesores de pregrado a hacer conexiones importantes, a la vez que me permitía ser receptivo como formador de profesores. Una nota general que envié a los profesores en formación en diciembre de 2000 demuestra mi interés en ayudarlos a reflexionar de manera significativa en sus experiencias. La segunda parte del extracto también transmite mi compromiso de conectar sus incipientes concepciones profesionales y personales con las narrativas de los estudiantes en las aulas.

Busco comprometerme con ustedes y sus escritos para ayudarlos a explorar sus experiencias más plenamente y encontrar patrones en ellas. También buscaré validarlas y, a veces, establecer vínculos con mis experiencias como aprendiz y profesor. En mi opinión, es a través de la reflexión –reflexión real, no sólo con las formalidades– que se aprende a poner la teoría en la práctica y acceder a su pozo profundo de experiencias... Al leer sus historias, está claro que, mientras que su elección de profesión está basada en el amor al aprendizaje, sus experiencias escolares no fueron completamente positivas. Sus necesidades a menudo no se satisficieron en el aula y la autoridad educacional no siempre fue positiva. Su reflexión en estas historias refleja un esfuerzo para darle sentido a estas experiencias y desarrollar un enfoque de enseñanza que evite las dificultades que advierten. Recuerden que otros aprenden de manera distinta a ustedes. Piensen en cómo usan la energía en su aula de manera positiva (ya que no pueden renunciar a ella completamente). (Nota de clase, diciembre de 2000).

Mi compromiso con sus reflexiones personales y profesionales fue agradecido en general porque demostraba una dedicación genuina a su crecimiento profesional personal, modelaba la reflexión como un proceso riguroso, y los ayudaba a darse cuenta de patrones en sus experiencias. Al responder conscientemente a mis estudiantes, estaba poniendo en práctica las lecciones que aprendí a través de mis experiencias colaborativas con Bob Fitzgerald y colegas en el Centro para el Desarrollo del Profesor.

Aprovechando el poder de la buena pedagogía

Si bien los portafolios reflexivos pueden jugar un rol importante en el desarrollo de los profesores de pregrado, el aprendizaje que ocurre en el aula universitaria también es crucial. Escuchar las preocupaciones expresadas por los docentes de pregrado realzó mi apreciación de la pedagogía efectiva en el aula y el conocimiento relacional como puentes entre la teoría y la práctica.

Al escuchar las experiencias de los docentes de pregrado, temí que pudieran volver a caer en las técnicas pedagógicas tradicionales de sus profesores porque carecían del repertorio de habilidades necesarias para aplicar enfoques consistentes con sus creencias sobre enseñanza y aprendizaje. Así, comencé a integrar conscientemente actividades en mis cursos que modelaban enfoques alternativos. Entonces dediqué tiempo a examinar las actividades además del contenido del curso. En particular utilicé muchas técnicas de aprendizaje cooperativo, las que comprometen activamente a los estudiantes mientras mantienen la responsabilidad y el control. Kate, quien ingresó al programa de bachillerato en educación a los cuarenta años, escribió:

Inicialmente estaba un poco inhibida con el aprendizaje cooperativo, pero encontré después de un tiempo que era una herramienta muy efectiva para el currículo, además de habilidades de adaptación social. Si no hubiera participado en un aprendizaje grupal y muy colaborativo este año en mis clases [de universidad], no me hubiera sentido tan cómoda usándolo en el aula [de colegio] como lo hago ahora. Esto es importante como un estilo valioso de enseñanza y también porque creo en ello y me siento lo suficientemente cómoda con él ahora que no me intimida cuando mis propios estudiantes se rebelan en contra del trabajo en grupo (lo que a veces hacen). (Correspondencia, abril de 2001).

Mi familiaridad con una variedad de estrategias de enseñanza y aprendizaje demostró ser valiosa al ser tutor de profesores de pregrado en el desarrollo de currículo y procedimientos de aula que reflejan sus valores como educadores. Este repertorio de habilidades de enseñanza además ha mejorado mi efectividad como supervisor de prácticas. Cuando Marta, otra estudiante, estaba batallando por resolver las tensiones entre su necesidad de un aula tranquila y ordenada y su compromiso de aprendizaje auténtico a través de actividades de roles, tuve la oportunidad de ofrecer una cantidad de sugerencias prácticas que le ayudaron a estructurar las transiciones entre actividades de manera más efectiva (Notas de supervisión de prácticas, febrero de 2003).

Si bien un enfoque relacional de la educación de formadores es complejo –requiere receptividad al aprendizaje del estudiante, la habilidad de promover la práctica reflexiva, y un amplio conocimiento teórico y procedimental– es crucial para preparar a los profesores y mejorar como formador de formadores.

Comprendiendo el panorama de la formación de profesores: enmarcando el desafío

Si bien comprender el conocimiento práctico personal de cada uno y mejorar su propia práctica son cualidades esenciales en un formador de formadores relacional, también es importante comprender el escenario más allá del aula universitaria, para enmarcar el desafío individual dentro de un desafío mayor institucional y social. En esta sección, examino cómo el programa de educación de docentes OISE/UT ha cambiado en respuesta a la presión externa y a las iniciativas de reforma interna.

Aunque he sido un profesor tutor, un mentor par para profesores nuevos, y un profesor invitado a clases universitarias, no reflexioné con profundidad en la educación del docente hasta que me inscribí en un curso universitario en inducción de docentes. Bajo la supervisión de Mary Beattie, me di cuenta de los desafíos que enfrentaban los formadores de formadores y los consejos escolares mientras buscaban preparar profesores aspirantes y novicios para el éxito en el aula. En el informe de mi curso, escribí:

El Sistema educacional ha estado bajo constante ataque de los estudiantes, padres, líderes de negocios, la prensa y los políticos. Los colegios y profesores han sido desafiados tanto por sus acciones como por sus omisiones en el actuar. Esta crítica no siempre está bien fundada, pero a menudo da en el blanco ya que la mayoría de los profesores tampoco está completamente satisfecho. Lo mismo es válido para la formación de pro-

fesores, el proceso de convertirse en un profesor. De hecho, los principales formadores de formadores han dirigido el coro de críticas. Googlad (1991), después de una extensa investigación sobre la formación de profesores en Estados Unidos, concluyó que existía una “falla general para conectar la formación de los profesores con la enseñanza” y que las prácticas actuales “virtualmente garantizaban que se proteja el statu quo”, a pesar de sus resultados insatisfactorios (Trabajo del curso, diciembre de 1992).

Aunque la discusión se enmarcó en el discurso académico en relación a la inducción del profesor, lo que propició muchas propuestas para reformar la formación de profesores, también fuimos alentados a usar métodos de experiencia personal –como relatos, diarios y registros de lectura– para aterrizar el diálogo en nuestro conocimiento práctico personal como profesores. Así, mi lectura de la literatura fue avalada por reflexiones de mis experiencias como profesor de pregrado, profesor novato y profesor tutor.

Algunas de las soluciones propuestas, que incluían asociaciones colegio-universidad como “colegios de desarrollo profesional” (Darling-Hammond, 1994), y el establecimiento de coherencia a través de agrupaciones de cohortes (Holmes Group, 1986), fueron directamente relevantes para mi experiencia como profesor tutor. En respuesta al análisis de la Universidad de Toronto del programa de pregrado en 1990, el decano Michael Fullan estableció “las bases para que ocurra el proceso de cambio” (Stiegelbauer, 1996). Las “sociedades que resultaron de los sistemas escolares” (Fullan, 1993) incluyeron opciones primarias basadas en terreno y “programas alternativos” a nivel secundario. Como resultado de este curso de inducción a la docencia, comencé a darme cuenta que estaba involucrado en una importante iniciativa nueva en OISE/UT. Desde 1999, he sido el coordinador del Programa Secundario 1 y formador en el Departamento de educación secundaria.

Entre 1992 y 2003, el significativo impacto de los cambios políticos y culturales en los panoramas educativos y de la universidad desvió la atención de cambios programáticos posteriores. La fusión del programa de la Facultad de Licenciatura en Educación con los estudios de posgrado en la OISE en 1996 llevó a importantes desafíos organizacionales (Rolheiser, 1999). Luego la reforma curricular en toda la provincia y la reducción de costos, que dieron como resultado un aumento significativo en la tensión laboral (Gidney, 1999), limitó las oportunidades de construir sociedades con colegios. Sin embargo, las agrupaciones de cohortes se establecieron en el programa de primaria (Beck y Kosnik, 2002), junto con un pequeño programa de Maestría en Educación de dos años (Rolheiser, 1999). Entonces todo el programa de pregrado fue rediseñado para incorporar mejor la práctica reflexiva y una comprensión de la compleja relación entre colegio y sociedad (Kitchen y col., 2002).

Los cambios programáticos como el establecimiento de cohortes, un mayor enfoque en la práctica reflexiva y una mayor focalización en la relación entre colegio y sociedad, han aumentado las oportunidades para que los formadores de formadores individualmente desarrollen auténticas relaciones profesionales con los estudiantes y las comunidades de aprendizaje. Como se indica a continuación, he utilizado esta oportunidad para incorporar la educación relacional de profesores en mi trabajo con la cohorte SP1 y he desempeñado un papel en el apoyo a nuevos coordinadores de cohortes secundarios. Con más de la mitad de los estudiantes en 2003-2004 puestos en cohortes, las oportunidades de reflexión, relaciones y comunidad han crecido.

Desarrollar programas de formación de educadores que faciliten las relaciones aumenta las oportunidades de reflexión y colaboración significativa. Un enfoque relacional en la formación de educadores, independientemente de las oportunidades o desafíos que plantea el panorama institucional, pareciera estar supeditado a los formadores de formadores que demuestren empatía, respeto y un compromiso con la comunidad. Una forma de respetar y enfatizar con los docentes en formación es asumir un enfoque relacional para la enseñanza de adultos.

Conclusión

Durante mis cinco años como educador de pregrado, la formación relacional de los docentes ha demostrado ser una forma eficaz de construir en lo que sabemos acerca de las relaciones para desarrollar programas de formación docente que sean recíprocos, respetuosos y auténticos.

A través de un proceso de self-study de relatos, me he basado en mis experiencias formativas como profesor de pregrado, profesor de aula, como estudiante de posgrado y como formador de formadores para presentar a los docentes de pregrado la importancia central de la reflexión y relación en la formación de profesores.

Basándose en las visiones de Clandinin y Connelly (1992) sobre los profesores como constructores del currículo y la opinión de Hollingsworth y cols. (1993) acerca del saber relacional, la formación relacional de profesores ofrece formas en las que los formadores de formadores pueden comprender su propio conocimiento práctico personal, hacer sus prácticas de formación docente más adecuadas a las necesidades de los profesores de pregrado y situar su trabajo en sus escenarios profesionales. Mirar hacia atrás nos permite movernos hacia adelante como formadores relacionales de formadores que transmiten respeto y empatía a los docentes en formación y los equipan con los procesos reflexivos y las herramientas prácticas necesarias para ser educadores efectivos que dirigen su propio aprendizaje profesional.

REFERENCIAS

- Aitken, J.L. & Mildon, D. (1991). The dynamics of personal knowledge and teacher education. *Curriculum Inquiry*, 21, pp. 141-162.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 925-948.
- Bullough, R.V. & Gitlin, A. (1995). *Becoming a student of teaching*. New York: Garland.
- Bullough, R.V. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), pp. 13-21.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research in curriculum* (pp. 363-401). New York: MacMillan.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1994). Personal experience methods. In N.K. Denzin, Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clandinin, D.J., Connelly, F.M. & Chan, E. (2002). Three narrative teaching practices – One narrative teaching exercise. In N. Lyons, V. LaBoskey (Eds.), *Narrative knowing in teaching: Exemplars of reflective teaching, research and teacher education* (pp. 133-145). New York: Teachers College Press.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners*. Toronto, ON: OISE Press.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Edmundson, P. (1990). A normative look at the curriculum of teacher education. *Phi Delta Kappan*, 71(9), pp. 717-722.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Gidney, R. (1999). *From hope to Harris: The reshaping of Ontario schools*. Toronto, ON: University of Toronto Press.

Goodlad, J. (1991). Why we need a complete redesign of teacher education. *Educational Leadership*, 49(3), 4-10.

Hollingsworth, S., Dybdahl, M. & Minarik, L.T. (1993). By chart and chance and passion: The importance of relational knowing in learning to teach. *Curriculum Inquiry*, 23, pp. 5-35.

Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: Holmes Group.

Huberman, A.M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.

Kitchen, J. (2002). Becoming a relational teacher educator: A narrative inquirer's self-study. In C. Kosnik, A. Freese, A. Samaras (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study*. Proceedings of the Fourth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, UK, vol. 2 (pp. 36-40). Toronto: OISE University of Toronto.

Kitchen, J. (2005). *Relational teacher development: A quest for meaning in the garden of teacher experience*, Unpublished doctoral dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Toronto, ON.

Kitchen, J., Evans, M., Faraone, A., Shore, L., Holland, D. & Berol, L. (2002, May). Building coherence in secondary teacher education programs: What do cohorts offer? Poster presentation at the meeting of the Canadian Society for Studies in Education, Toronto.

Knowles, J.G. & Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies against personal histories in pre-service teacher education. *Teachers College Record*, 93, pp. 87-113.

LaBoskey, V., Cline, S., Mitchell, D., Salazar, L. & Reicher, T. (2003, April). Fostering the mutual growth of college supervisors and their student teachers. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Pinar, W.F. (1980). Life history and educational experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2, pp. 159-212.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Rolheiser, C. (1999). Redesigning teacher education: The delicate, demanding dance of "Ready, Fire, Aim". In M. Wideen, P. Lemma (Eds.), *Ground level reform in teacher education* (pp. 119-148). Calgary, AB: Detselig.

Stiegelbauer, S. (1996). Towards a philosophy of change. In D. Booth, N. Stiegelbauer (Eds.), *Teaching teachers: The Faculty of Education, University of Toronto, 1906-1996* (pp. 26-49). Hamilton, ON: Claburn.

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching*. London: RoutledgeFalmer.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

***Les enseñamos acerca de lectura
y escritura pero ¿qué aprendieron?
El impacto de un programa de formación
inicial docente en las prácticas
de profesores principiantes¹***

Clare Kosnik² y Clive Beck³

Este capítulo informa sobre un estudio de lectura y escritura en nuestro programa de pregrado de enseñanza primaria. Examina los puntos de vista y prácticas tanto de la facultad en pregrado que enseña lectura y escritura y una muestra de graduados del programa durante sus primeros tres años de docencia. Los profesores nuevos informaron haber aprendido muchas cosas del programa de pregrado, incluyendo la importancia de hacer participar a los estudiantes, las estrategias para el desarrollo de una comunidad inclusiva de clases, los nombres de las obras de gran calidad de la literatura infantil, y una variedad de estrategias de enseñanza general. Sin embargo, existían brechas entre lo que se enseñaba y lo que los nuevos docentes querían aprender. Éstos luchaban con la planificación del programa deseando una formación más directa en el desarrollo de un programa de lecto-escritura y necesitaban vínculos más cercanos entre la teoría y la práctica. Los formadores de formadores trataron de cubrir tanto material que los profesores principiantes no fueron capaces de desarrollar una pedagogía coherente, focalizada. Los autores describen la forma en que están actualizando sus cursos ante estos descubrimientos, modificando su enfoque de formación de pregrado y dándole prioridad a ciertos aspectos clave de la enseñanza.

Los estudiantes de pedagogía saben acerca de lecto-escritura pero a la vez no. Tienen ideas en cuanto a lo que pueden hacer pero no saben cómo construir un programa de lenguaje⁴ que sea coherente. Comprenden en cierta medida un currículo integrado y un programa de lenguaje, pero hacer que todo calce... les es muy difícil y es difícil para los formadores darles esto debido a las limitaciones de tiempo y debido al punto en que los estudiantes se encuentran (Ian, formador de pregrado de lectura y escritura).

Nuestro proyecto de investigación longitudinal a gran escala, Formación de Profesores para la lectura y escritura, está estudiando la formación de pregrado de lectura y escritura en primaria en tres universidades y un seguimiento a los graduados de programas durante sus primeros

¹ Publicado online el 24 de octubre de 2008 en la revista *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*. "We Taught Them about Literacy but What Did They Learn? The impact of a preservice teacher education program on the practices of beginning teacher", Vol. 4, Issue 2, November 2008, pages 115-128
² University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education. Canadá.
³ University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education. Canadá.
⁴ Los autores se refieren al programa de lectura y escritura, también como lecto-escritura y lenguaje (n. de la e.).

tres años de docencia. En este capítulo informamos de la investigación en una de sus sedes – The Ontario Institute for Studies in Education / University of Toronto (OISE/UT)– involucrando 10 profesores de lecto-escritura y 22 profesores principiantes. Se utilizan seudónimos a lo largo de todo este informe. Como indica en la cita de más arriba, los estudiantes de pedagogía adquieren a menudo un poco de información para la formación en lectura y escritura pero es cuestionable hasta qué punto nuestros cursos de lenguaje los preparan para que “todo calce”.

Como una gran universidad urbana con un programa de pregrado post-licenciatura, OISE/UT acredita a más de 600 profesores de educación primaria al año. La mayoría de los estudiantes se inscriben en un programa de un año, pero la OISE/UT también ofrece programas de dos años y diez de los profesores nuevos de nuestro estudio eran de estos programas bianuales. Este estudio se enfoca en la lectura y escritura porque, desde nuestro punto de vista, la formación en lecto-escritura es esencial en la enseñanza de los cursos de enseñanza básica (desde primero a octavo) y hemos estado involucrados durante largo tiempo en preparar estudiantes para que sean profesores de lenguaje. Uno de los objetivos principales de esta investigación fue descubrir qué tan efectivamente nuestros cursos prepararon a los profesores principiantes de lecto-escritura.

Teoría e investigación

La literatura en la formación de profesores de lectura y escritura aborda tres áreas principales: el impacto de la formación del profesor de pregrado en sus prácticas de profesores de lectura y escritura; contenido de los cursos de profesor de lenguaje y las prácticas pedagógicas de profesores de lenguaje de pregrado. Como en la mayoría de las discusiones acerca de la formación de profesores, no existe consenso de que éstas sean las áreas principales; sin embargo, creemos que la investigación en la última década ha profundizado en forma significativa nuestra comprensión del proceso para llegar a ser un profesor de lenguaje.

Muchas carreras de educación están siendo presionadas por el Estado y por los legisladores federales (Departamento de Educación de Estados Unidos, año 2002) y por los críticos de la educación para probar que sus programas de formación de profesores hacen una diferencia tanto en las prácticas de enseñanza como en el logro de los estudiantes. Existen actualmente estudios a gran escala llevándose a cabo en Ohio (Lasely, Siedentop y Yinger, 2006), New York City (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb y Michelli, 2006), y Louisiana (Noell y Burns, 2006) para estudiar el vínculo entre la formación de profesores y las prácticas docentes (ver también Profesores para una nueva era en: <http://www.teachersforanewera.org/>). La Comisión Nacional de Excelencia en la Preparación de Profesores de Enseñanza Básica para la Enseñanza de la Lectura, “creada para abordar algunas de las brechas importantes en esta literatura de la investigación de la formación de profesores” (Hoffman et al., 2005, p. 272) está estudiando 900 formadores de profesores de lectura y aproximadamente 92 profesores. La comisión hace un seguimiento a los graduados de programas de lectura modelo para examinar “sus ambientes de lecto-escritura en la sala de clases desde una perspectiva de práctica social” (p. 274). Tiene un particular interés para nosotros uno de los objetivos de su trabajo: abordar el problema que “aunque haya evidencia de efectos positivos en los programas de pregrado en las actitudes de los profesores y en el aprendizaje del alumno [...] la forma como ocurre este proceso es menos conocida” (p. 270).

Clift y Brady (2005) examinaron la investigación de los cursos de metodología de las artes del lenguaje e inglés desde 1995 hasta 2001 y encontraron 24 estudios de los cuales sólo uno “estudió la práctica más allá de la enseñanza al estudiante; la mayoría de los estudios se llevaron a cabo en un semestre, el semestre de enseñanza al estudiante” (p. 315). Llegaron a la conclusión que “la naturaleza a corto plazo de esta investigación limita nuestra capacidad de comprender cómo los cursos de metodología de formación del profesor y el trabajo en terreno conducen al crecimiento profesional a largo plazo” (p. 317). El único estudio longitudinal, realizado por Grossman et al. (2000), sostiene que es necesario estudiar las prácticas de los profesores principiantes en relación con su programa de formación del profesor para entenderlas totalmente. Grossman et al. (2000) sostienen que debemos fomentar una “visión de la enseñanza de la escritura hacia la cual puedan trabajar los profesores principiantes” (p. 658). Si bien la aplicación de esta visión puede no ser evidente durante el difícil primer año de docencia, es probable “estar con” los profesores principiantes y “resurgir de manera importante” en los años siguientes (p. 660). Ellos encontraron que “los profesores utilizaron herramientas pedagógicas introducidas durante la formación del profesor para desarrollar su práctica en la sala de clases. Las herramientas conceptuales fueron respaldadas con estrategias prácticas que demostraron ser más influyentes” (p. 631).

En un artículo clave en el conocimiento del contenido en la formación del profesor, Ball (2000) se centra principalmente en la enseñanza de las matemáticas, pero sus ideas son también relevantes para la lectura y escritura. Ella argumenta que los estudiantes de pedagogía y los profesores principiantes necesitan comprender la materia porque es “esencial para escuchar en forma flexible a los demás y escuchar lo que están diciendo y hacia donde van con lo que dicen” (p. 242). Ella identifica el “problema global” de esta área como el hecho de que “la conceptualización predominante y la organización del aprendizaje de los profesores tiende a fragmentar la práctica y dejar a cada profesor el reto de la integración del conocimiento de la materia y la pedagogía en el contexto de su trabajo” (p. 242). Tal como Ball, Phelps y Schilling (2004) creen que los profesores necesitan tener conocimientos específicos: “Los profesores necesitan conocer el contenido en formas que difieran de lo que se enseña y se aprende normalmente en los cursos universitarios” (p. 32). Ellos sugieren que debemos distinguir entre lo que los profesores de lectura necesitan saber en general y el conocimiento del contenido que se relaciona con la enseñanza de la lectura. Esto aún nos deja con una pregunta fundamental: ¿Cómo pueden los profesores principiantes adquirir este conjunto de conocimientos, consolidar su aprendizaje y desarrollar una pedagogía o enfoque apropiado que sea viable para los extremadamente difíciles primeros años de pedagogía?

Estamos interesados particularmente en lo que sucede en los cursos y clases: ¿De qué forma están organizados los cursos? ¿Qué contenido se enseña? ¿Cuáles estrategias pedagógicas usan los profesores? Maloch et al. (2003) están de acuerdo con Anders, Hoffman y Duffy (2000) en su observación de que el tema de cómo se debe enseñar a los profesores para que enseñen a leer “ha recibido poca atención de parte de la comunidad de investigación de la lectura... Relativamente pocos investigadores han preguntado acerca de los procesos por los que atraviesan los profesores mientras aprenden y siguen aprendiendo cómo enseñar a leer” (Maloch et al., 2003 p. 719). Al observar las experiencias dentro de los cursos reales creemos que estaremos mejor posicionados para abordar estos temas y llegar a un entendimiento de la relación entre la formación de profesores de pregrado y las prácticas posteriores de los profesores.

Incluimos un componente de self-study en nuestra investigación con el objeto de examinar más detenidamente nuestros cursos y mejorarlos, así como también aprender sobre el trabajo de otros formadores y las experiencias de profesores principiantes. La descripción de Hamilton y Pinnegar (1998) del self-study que implica un “examen crítico de la propia participación tanto en los aspectos del estudio como en el fenómeno en estudio” (p. 240), se aplica bien a nuestra investigación ya que estábamos estudiando tanto a nosotros mismos como el trabajo de nuestros colegas. La premisa de LaBoskey (2004) también es relevante para nuestro estudio: “La investigación en la formación de profesores está tratando de responder a preguntas en relación a la mejor manera de preparar a los profesores principiantes y facilitar el desarrollo permanente del profesorado. Normalmente, cuando los formadores de profesores plantean tales preguntas, las estamos obteniendo a partir de nuestra práctica” (p. 818). Los dos, de alguna manera, no estábamos satisfechos con nuestros cursos. Clare quiso hacer cambios en su curso pero no estaba segura de dónde o cómo empezar.

Al igual que Cole y Knowles (1998), comprendimos que habría muchos niveles en este estudio: las prácticas de otros formadores en OISE/UT, el trabajo de los profesores principiantes y nuestras propias prácticas como formadores. Con investigaciones de este tipo nos dimos cuenta que estaríamos yendo y viniendo entre uno mismo y otros, lo cual añade complejidad. Nos dimos cuenta también que no podíamos satisfacer a cada estudiante en cada situación. Tal como Samaras y Freese (2006) sugieren, “los propósitos están nivelados y son multifacéticos con objetivos que se superponen y con el propósito fundamental de refinar, reformular y renovar la educación” (p. 14). A medida que profundizábamos en esta investigación, nos dimos cuenta de que nuestros descubrimientos nos cambiarían, los cuales, a su vez, nos obligarían a modificar la forma en que abordamos nuestro trabajo como formador de formadores y la forma como continuaríamos el estudio de nuestra práctica y la comprensión de su impacto. Estábamos conscientes de las conclusiones de Korthagen y Lunenberg (2004, p. 429): “Aunque [estudiantes de pedagogía] desarrollan a menudo ideas sólidas sobre la enseñanza y aprendizaje durante su periodo de formación, los profesores abandonan rápidamente estas ideas en cuanto se convierten en profesores”. Por lo tanto, nos preguntábamos, ¿hasta qué punto nuestros egresados están abandonando los ideales que defendemos en nuestros cursos? De igual importancia, quisimos saber si nuestros ideales eran realistas y útiles para los profesores. ¿Necesitábamos cambiar nuestra postura?

Metodología y fuentes de datos

Entrevistamos a 10 de los 11 formadores de lectura y escritura de primaria que enseñan en OISE/UT y obtuvimos copias de la descripción de sus cursos y otros materiales. Las entrevistas semiestructuradas, cada una de aproximadamente 90 minutos, abordaban temas tales como: antecedentes, objetivos, estrategias de enseñanza, evaluación de los estudiantes de pedagogía, libros de texto/lectura, participación en la supervisión de práctica, sugerencias para mejorar el programa, y el aprendizaje e investigación en desarrollo. Los profesores principiantes fueron entrevistados y observados dos veces al año. Estas entrevistas, que duraron a lo menos una hora, incluyeron preguntas acerca de su enfoque de la enseñanza lecto-escritura, reflexiones sobre su programa de pregrado, sugerencias para mejorar el programa y los desafíos actuales. Luego de tres años, las preguntas cambiaron a medida que analizamos los datos. Por ejemplo, en el primer año nos centramos en la planificación del programa y los vínculos con el pregra-

do. En los años siguientes, específicamente en el tercer año, nos centramos en las prioridades para la formación de profesores de pregrado que estaban emergiendo desde nuestra base de datos. Las siete prioridades que hemos identificado ahora son la planificación del programa, la evaluación del alumnado, la comunidad y organización del aula, pedagogía inclusiva, conocimiento de temas específicos, visión de la enseñanza e identidad profesional.

Clive, quien dicta un curso de fundamentos sociales, y Clare, quien dicta un curso de lectura y escritura, llevaron a cabo más self-study. Los entrevistamos a ambos usando las preguntas desarrolladas por formadores de lectura y escritura. Habiendo identificado los temas que surgen del estudio de la facultad y los profesores principiantes, nos involucramos en discusiones semiestructuradas para determinar en qué medida la filosofía y prácticas fueron consistentes con estos temas y la literatura. Ambos leímos los mismos textos (por ejemplo, Allington, 2006; Bainbridge y Malicky, 2004) y los discutimos. Con el texto de Allington hablamos acerca de la viabilidad de los profesores principiantes que usan su enfoque para apoyar a los lectores que tienen dificultades; con el texto de Bainbridge, discutimos la problemática de un libro de texto ‘comprensivo’. Consideramos las diferencias en nuestros enfoques y sus fortalezas y debilidades. Revisamos nuestro programa y notas de clases para ver si abordábamos los temas tratados por nuestros compañeros formadores y la aplicabilidad de las principales preocupaciones de los profesores principiantes, especialmente las lagunas que ellos sentían en sus programas de pregrado. A medida que revisábamos nuestro programa, nos consultamos, a menudo teniendo que ‘defender’ los cambios que estábamos haciendo considerando los comentarios de los profesores principiantes.

Nuestro enfoque de investigación fue cualitativo, según la definición de Punch (2005). Por ejemplo, tuvimos una muestra relativamente pequeña de formadores de formadores (10) y de profesores principiantes (22), a quienes estudiamos en profundidad; nuestras sesiones de entrevistas eran en gran medida abiertas y los temas surgían a medida que el estudio progresaba. Se usó el software HyperResearch para analizar las transcripciones de los profesores en formación y se codificaron manualmente las entrevistas de los profesores principiantes. Leímos las transcripciones varias veces para identificar los temas o códigos relacionados con los temas centrales del estudio. HyperResearch nos permitió hacer coincidir fácilmente los temas con los entrevistados, registrando las referencias de cada tema. También estableció las frecuencias para cada código, lo que nos permitió desarrollar una estructura para nuestro informe. Por ejemplo, el código “toolkit” se aplicó 19 veces y el código “priorizar” sólo nueve veces. HyperResearch nos permitió duplicar o triplicar segmentos de códigos, mostrando cualquier superposición entre temas particulares. Comenzamos con más de 40 códigos para los formadores y eventualmente se redujeron a 29 temas. Teníamos 39 códigos para los profesores principiantes y se redujeron a siete temas. A medida que escribíamos el informe volvíamos a revisar los materiales para aclarar, seguir agregando, borrar y modificar temas. Por ejemplo, dividimos el código “investigación” en “realizando la investigación” y “basándose en la investigación”.

En este capítulo nos enfocamos sólo en tres temas. Debido a las limitaciones de espacio, no abordaremos temas tales como uso de libros de texto o las tareas que se requieren en cada curso. De los 10 formadores de lecto-escritura, tres eran varones, ocho eran mayores de cuarenta años y todos eran blancos. Los datos biográficos de los formadores revelan un grupo experimentado de formadores de formadores.

- Dos estaban a prueba y ocho estaban contratados.
- Seis habían completado un doctorado y otros dos estaban por completarlo.
- Sólo dos no habían sido profesores de aula, la mayoría tenía más de quince años de experiencia.
- Seis tenían más de cinco años de experiencia enseñando a candidatos de pre- grado.

Clive se ha relacionado tanto con la enseñanza como con la investigación de la formación docente por más de diez años, pero no ha sido profesor de aula escolar. Clare fue profesora de aula escolar por muchos años y ha participado en la formación de profesores de pregrado durante quince años.

Los profesores principiantes tenían algo de experiencia trabajando con niños antes de ingresar al programa de pregrado (por ejemplo como asistente educacional, monitor de campamentos o profesor de ESL en el extranjero) y todos tenían al menos un promedio B en su título de licenciatura. Su edad promedio era de veintiocho años cuando comenzaron el programa de pregrado; tres eran varones y tres eran miembros de una minoría evidente. En cuanto a los cursos para aquellos que están en el programa de pregrado de un año, sólo requieren un curso de lectura y escritura de (36 horas). En uno de los programas de dos años, los estudiantes hacen un curso de lecto-escritura (39 horas) cada año. En el otro programa de dos años, existe un curso de lecto-escritura de 39 horas que se ofrece en el primer año y los estudiantes pueden tomar un segundo curso electivo de lenguaje, lo que hace aproximadamente un tercio de ellos.

Descubrimientos

En esta sección discutimos tres temas principales en los datos: áreas de especialización de los formadores de profesores, organización del curso y preparación para las realidades de la enseñanza. En cada caso, proporcionamos inicialmente los puntos de vista de los formadores, seguidos de aquellos de los profesores principiantes.

Áreas de especialización de los formadores de formadores

Puntos de vista de formadores de formadores

Todos los formadores de formadores se comprometieron con su materia y con sus estudiantes, pasando a menudo una gran cantidad de tiempo preparando sus clases y trabajando con los estudiantes. En respuesta a la pregunta sobre el área de especialización, cada uno de los formadores creía que se destacaba en algún área en particular. Algunos como Sarah, señalaron: “Me encanta escribir, me encanta enseñar a escribir. Es el lugar donde radica mi investigación. Es probablemente sobre lo que más sé”. Jane creía que su conocimiento sobre multiliteracidad era su fortaleza. James y Martha, junto a Ian (a quien se cita más abajo) no identificaron su fortaleza en la enseñanza de la lecto-escritura, a pesar de que estaban realizando un curso de lecto-escritura.

Tengo el conocimiento de cómo funcionan los colegios y ya que muchos no lo tienen, es un gran estrés para ellos. Lo otro es que yo tengo el conocimiento de la enseñanza y aprendizaje, como un conocimiento general de la enseñanza efectiva y lo que realizan los profesores para ayudar y apoyar a los alumnos (Ian).

Deirdre, una profesora titular e investigadora desde hace mucho tiempo de la lectura, sintió que su fortaleza era el conocimiento de la investigación de la lectura y escritura. Por otra parte, Lenny, que es un experto en drama y literatura infantil, describió su punto fuerte de la siguiente manera:

Una de las cosas obvias es que me baso en la literatura de tal forma que los educo a través de la literatura, mirando al género de ella, libros de pintura, poesía y novelas. Esa es mi especialización. Utilizo eso como el centro... Por lo que una de las cosas acerca de mí es que yo uso la literatura y se los hago saber a los alumnos.

Curiosamente, todos los formadores identificaron al menos un área donde se sentían menos de lo adecuado. El área común a todos fue la de incorporar tecnología en sus cursos.

Clive identificó como una de sus fortalezas la de construir comunidad entre los estudiantes. Él pensó que esto era importante porque les daba a los estudiantes un sentido de pertenencia y una vez que se sintieran seguros dentro de la comunidad, los alentaría para comprometerse en franca discusión con temas como sus aprehensiones acerca de la enseñanza. Clare creía que sus fortalezas eran su experiencia como profesora de aula escolar y su amplia experiencia en investigación sobre la formación del profesorado y, en particular, su preparación para ser una formadora de lecto-escritura de lenguaje. Ella se sentía menos segura en relación a algunos temas como la lectura en los años de la secundaria.

Puntos de Vista de los profesores principiantes

Muchos de los profesores principiantes estaban conscientes de las áreas de especialización de sus formadores y parecían apreciar que les estuvieran enseñando expertos. Como comentó Paul: “Nuestro profesor de Lenguaje (Lenny) estaba muy interesado en poesía y drama, por lo que ponía mucho énfasis en eso. Y nuevamente, esas son las dos cosas en las cuales no tengo mucha experiencia” (Nota: aquí y en el resto de este artículo, las citas de los profesores principiantes aparecen con letra cursiva para distinguirlas claramente de las citas de sus formadores.) Tanya, cuyo formador de lenguaje era Sarah, sentía que se beneficiaba por el amplio conocimiento de su formadora en evaluación e hizo los siguientes comentarios:

La única tarea que realmente recuerdo de mi curso de lenguaje fue donde se evaluó la lectura de un estudiante e hicimos una encuesta de lectura de interés e hicimos un registro... Esa tarea en particular me hizo sentir cómoda, venir en septiembre [el inicio del año escolar] y saber que los podía evaluar y descubrir... lo que necesitaban aprender.

Marisa, a quien le enseñó Deirdre, se dio cuenta del valor del enfoque de su formadora y mencionó como esto siguió influyendo en su práctica.

Deirdre era fantástica. Sabe tanto de lenguaje y su curso se basó bastante en la investigación. Hicimos mucho de lo que menciona la investigación. No es suficiente usar tu intuición y pensar “oh, esto parece una actividad divertida y estoy segura que va a ser muy útil” y luego te das cuenta que en realidad no es efectivo y es en realidad una pérdida de tiempo. Saber eso y tener esa investigación en mi mente todo el tiempo me hace pensarlo dos veces. No voy a hacerlo tan sólo porque sea divertido porque sé que probablemente no será lo más efectivo. Por eso pienso que los antecedentes de la investigación realmente ayudan.

Sin embargo, algunos pensaban que sus formadores se enfocaban demasiado en sus áreas de interés particular. Por ejemplo un profesor nuevo encontró que el énfasis de su formador en la literatura infantil lo privó de oportunidades para adquirir otros conocimientos esenciales.

El desarrollo del lenguaje es tan complicado... y no estoy seguro que nos tomáramos el tiempo necesario en las teorías de la lectura y escritura. Hablamos acerca de muchos grandes libros, poesía maravillosa, actividades, etc., etc., pero lo que añoro es, ¿cuáles son las teorías reales? Entonces, ¿cuáles son las etapas del aprendizaje de la lectura? Boom, boom, boom, boom. Sé que hay diversas opiniones y esto está bien. Pero eso me habría ayudado para comprender realmente [cómo] hacer diagnósticos... Si veo ejemplos de escritura, para ser capaz de ver claramente, para diagnosticar y decir “O.K., este alumno tiene problemas con los verbos”... ese tipo de cosas ni siquiera se analizaban científicamente. Era más como “oh has esto, esto y eso”. Yo tiendo a ser un poco analítico por lo que pienso que esto podría haber sido útil para mí y podría haber obtenido mucho de eso.

Organización del curso

Puntos de vista del formador de profesores

La mayoría de los formadores trabajaron en forma sistemática a través de los temas principales de la lectura y escritura. El enfoque de James fue el típico “Cada año hago por lo menos una clase de escritura, una clase de ortografía y estudio de las palabras... Estoy enseñando 10 ramos este año”. Cada clase es de un tema diferente, y lo profundizaremos en la medida que podemos como grupo. Los formadores sentían que necesitaban abordar los componentes clave de la enseñanza de la lecto-escritura y trabajar a través de estos temas para asegurar que los alumnos tuvieran un sentido de la “visión global” de lenguaje. De todos los formadores, el curso de Deirdre tuvo probablemente la estructura más distintiva y elaborada.

El régimen de la lecto-escritura es un marco que diseñé para la preparación de profesores de pregrado y esto es poner la teoría en la práctica. Lo que hace es conceptualizar el aprender a leer y escribir en términos equivalentes a los grupos de comidas que necesitamos, con el objeto de aprender a leer y escribir. Estos son los componentes que hemos investigado, que sabemos son importantes. Algunos de ellos son más importantes en las primeras etapas del desarrollo del lenguaje, algunos son más importantes después y así sucesivamente.

Al igual que muchos involucrados en el pregrado, nuestros formadores de profesores lucharon para encontrar el equilibrio entre la teoría y la práctica. Todos incluían la teoría en sus cursos, pero el énfasis difería. Ian dijo:

Ya sea si comienzo o termino con la teoría o la integro en la práctica... si comienzo con un bloque de teoría antes de mostrar algunas ilustraciones o hago alguna actividad práctica para mostrar el lado funcional o hacer las dos juntas... la teoría está siempre presente.

Por el contrario, Jill se preguntó acerca del lugar de la teoría en el programa de formación del profesor:

Yo creo que podría pasar un poco más de teoría. Lucho con eso porque parte de mí piensa que necesitan aprender la teoría, pero otra parte de mí piensa que realmente necesitan saber el sentido práctico de la enseñanza de las artes del lenguaje [y], tal vez la teoría está más allá del pregrado.

Además de la teoría, todos los formadores les proporcionaron estrategias de enseñanza práctica a los estudiantes. Les entregaron paquetes de recursos a los cuales se referían como kits de supervivencia, kits de herramientas, recordatorios, etc.

Con respecto al marco teórico de sus cursos, seis de diez formadores indicaron que utilizaron un enfoque constructivista. Construyeron comunidad, trataron que sus estudiantes de pedagogía trabajaran desde sus propias creencias, presentaron muchas opiniones y utilizaron estrategias de enseñanza que permitieron que los estudiantes experimentaran de primera fuente muchos de los métodos sugeridos. Sin embargo, en la medida que analizábamos los datos, en especial la descripción del curso, nos dimos cuenta que muchos de los cursos eran muy inconexos, con los formadores “saltando” de un tema a otro. Aun cuando el hecho de abordar muchos temas tiene mérito, la conexión entre ellos no era evidente. Karen y Martha, quienes impartían un curso de lecto-escritura juntas, estaban conscientes de esta falta de cohesión.

Había un pequeño problema con nuestra planificación este año, lo que deberíamos haber hecho era tener una gran visión. Debimos haber sido capaces de segmentar nuestras lecciones desde principios de año, de tal forma que sabríamos qué íbamos a cubrir, no en detalle, pero sí los temas... No tuvimos esa visión. Por eso probablemente fue un poco más parcelado de lo que debería haber sido.

El curso de Clare había evolucionado un tanto al azar a lo largo de los años y aun cuando recibió altas evaluaciones de sus cursos, ella sentía que se había convertido en una caja de sorpresas. Elementos más contundentes incluían clases de poesía y estudio de novelas, pero algunos aspectos como el lenguaje emergente, se trataron en forma muy superficial y el marco global de la enseñanza de lecto-escritura era demasiado vago. Cada semana Clare cubría un nuevo tema (por ejemplo fonemas), pero sentía que no habían suficientes vínculos realizados entre clases. Además, las lecturas seleccionadas eran problemáticas. Eran demasiadas prácticas muy enfocadas en las estrategias y con insuficiente información sobre teoría. Ella pensaba que su curso estaba fragmentado pero se sentía insegura en cuanto a cómo hacerlo más coherente. Sentía que su entusiasmo y cuidado por los alumnos ocultaban la ausencia de una visión global del curso. Clive pensaba que su curso no era lo suficientemente explícito en relación a sus metas y principios subyacentes. Además, no existían los suficientes vínculos para conectar los puntos conceptuales con los elementos prácticos.

Puntos de vista de los profesores principiantes

Aun cuando muchos de los formadores de profesores creían que habían proporcionado un programa equilibrado, pocos de los profesores principiantes se sentían preparados para desarrollar un plan de trabajo comprensivo para su enseñanza que fuera estructurado, balanceado, integral y completo con una programación y rutinas. Según Tanya, “en el programa de pregrado hablaban de hacer y tratar muchas cosas diferentes, pero no sugerían un tipo de formato o estructura en particular”. Liane observó, “Definitivamente podría haber tenido más ayuda (del pregrado) en el desarrollo de programas equilibrados durante largos periodos de tiempo”. Anita comentó:

No tenía idea de cómo elaborar un programa de lenguaje... Yo algo sabía de los elementos del programa de pregrado, habíamos hablado de un desarrollo de la lecto-escritura equilibrado y lo que es, pero nunca me habían guiado en cómo realmente poner todas esas cosas juntas o me habían dado ejemplos de cómo diferentes aspectos pueden ser trabajados de manera integrada en una clase.

El primer año de docencia de Anita fue difícil; ella pensaba que el programa de pregrado la podría haber preparado en forma más eficaz si se hubiera enfocado en menos aspectos y si se hubiera asegurado que los estudiantes supieran qué significaban y cómo implementarlos.

Ojalá [hubiese aprendido] lo que era la lectura guiada, cómo crear grupos de lectura guiada, como evaluar la lectura, diferentes herramientas de evaluación, o diferentes formas de tomar apuntes cuando estás escuchando leer a un niño, qué tipo de cosas buscar. Me hubiese gustado aprender más estrategias de lectura en particular, porque de adultos todos tenemos esas estrategias implícitamente arraigadas en nosotros.

A pesar de las luchas de Anita, pudimos ver en su enfoque la influencia de la pedagogía socio-constructivista. Ella recordó haber aprendido en su programa de pregrado “la teoría de cómo facilitar a los niños hablar de libros y descubrir qué partes les gustaban y hacer la experiencia agradable para ellos”. Ella continuó como sigue:

Si no tiene sentido, ¿cuál es el punto? Si no tiene sentido para ellos, no van a estar involucrados y entusiasmados con la lectura y escritura. Mi objetivo es tratar de hacer que las cosas tengan el mayor sentido posible para ellos, conectando la lectura con la escritura, contactando con las cosas que leen en forma personal, relacionando cosas con el mundo real, sus intereses y sus vidas. Porque a esa edad... si las cosas son demasiado abstractas tienden a no involucrarse y entonces no están aprendiendo nada en realidad.

En cuanto a la teoría, la mayoría de los entrevistados identificaron la comprensión teórica como algo importante para ellos (al contrario del estereotipo común de los profesores principiantes). Sin embargo, muchos se quejaron de que en realidad no entendían la teoría presentada en sus cursos de pregrado. Cuando criticaban el componente de la teoría no era porque no pensaban que no era importante o muy deficiente sino porque el enfoque o filosofía presentada no se había explicado en forma clara o con suficiente atención de cómo se traduce en la práctica.

Para nuestra sorpresa, algunos de los 22 participantes informaron haber utilizado los paquetes de estrategias prácticas proporcionados durante el programa de pregrado. La mayoría afirmó que éstos estaban apilados en sus oficinas en casa (por ejemplo sus habitaciones). Aunque dijeron que pronto los iban a utilizar, esto no parecía que iba a suceder de ninguna manera durante los tres años de estudio. Muchos confiaban en otros profesores o en el internet, o buscaban en los materiales curriculares suministrados por los editores o en su distrito escolar.

Durante el programa de pregrado, los estudiantes a menudo se quejan de la cantidad de tiempo que tienen que pasar reflexionando acerca de su trabajo y desarrollo como profesores. Estamos interesados en ver si los profesores principiantes harían comentarios sobre el componente reflexivo del programa. Para nuestra mayor sorpresa, ninguno de los entrevistados mencionó el énfasis en la reflexión en términos negativos. No estamos seguros de qué hacer con este descubrimiento y creemos que requiere mayor investigación, pero ciertamente los profesores principiantes en nuestro estudio no mostraron ni resistencia ni oposición a la reflexión.

Preparación para las realidades de la enseñanza

Los puntos de vista de los formadores de formadores

Todos los formadores pensaron que era esencial para los estudiantes conocer las realidades de la pedagogía. Trataron de diversas formas de preparar a los estudiantes para los desafiantes primeros años de la docencia. Como se ha señalado, proporcionaron paquetes de recursos para ayudarlos una vez que empezaran con sus carreras de pedagogía. Sin embargo, su comprensión del concepto “prepararlos para las realidades de la enseñanza” no era consistente. Algunos sintieron que era importante alertar a los estudiantes sobre las políticas que rodean a la enseñanza de la lecto-escritura, tales como las batallas de lectura y hacer que los estudiantes escribieran documentos expositivos, argumentando alguna perspectiva en particular. Otros pensaban que era esencial para los alumnos familiarizarse con las iniciativas curriculares de los colegios de distritos. Con este objetivo, invitaron a sus clases a algunos coordinadores locales para abordar el enfoque de lecto-escritura de su distrito. Sandra, junto con otros formadores de lecto-escritura, invitó a los profesores principiantes a presentar en sus clases formas de sobrevivir al primer año de docencia. Otros, como Sarah, informaron a los estudiantes de organizaciones profesionales como los consejos de lectura local donde podían encontrar almas gemelas y oportunidades para el desarrollo profesional. Algunos formadores invitaron a editores para montar una muestra de programas de lectura comercial actual y les dieron tiempo a sus estudiantes para recoger información y materiales relacionados. Karen y Martha invitaron a un profesor con vasta experiencia para dirigirse a su clase acerca de cómo prepararse para septiembre (inicio de año escolar) e incluyeron un recurso con instrucciones detalladas sobre la preparación de las clases, ejemplos de cartas a los padres, actividades curriculares, y así sucesivamente.

Uno de los énfasis en la escuela de educación en OISE/UT es la diversidad y equidad. Con este objetivo, existen “días de la diversidad” enfocándose en temas específicos, tales como enseñar inglés como segunda lengua y el desarrollo de las aulas inclusivas. A fines de año, el programa ofrece una capacitación en el enfoque Tribal del manejo del aula y la creación de comunidad. Numerosos alumnos se matriculan en este programa opcional de una semana de duración, el cual presenta muchos principios y estrategias prácticas.

El continuo involucramiento de Clare y Clive en el ámbito escolar a través de la supervisión de la práctica y de la investigación sobre los profesores principiantes significaba que ambos estaban muy conscientes de la realidad escolar. Clare abogó por el uso de un programa de lectura como guía para ayudar al manejo de las vastas demandas encontradas en los difíciles primeros años de la docencia. Aunque estos programas tienden a ser bastante estructurados, sí se relacionan con la mayoría de los temas de lenguaje y alivian a los profesores de tener que planificar todos los aspectos del currículo. El consejo de Clive a los estudiantes se centraba en el bienestar más que en el desarrollo curricular. Él siguió recordándoles a los alumnos acerca del cuidado de sí mismos mientras estuvieran en el programa de pregrado y discutía la necesidad de un equilibrio en sus vidas incluso como profesores principiantes.

Puntos de vista de los profesores principiantes

Aun cuando los formadores usaban un rango de estrategias que creían que ayudaban a preparar a los alumnos para las realidades de la enseñanza, todos los profesores principiantes estaban en shock y, en algunos casos, horrorizados por las exigencias de la enseñanza. En sus entrevistas, todos los graduados hicieron eco de los mismos sentimientos: dime cómo preparar un programa, qué debería exactamente enseñar en septiembre y qué recursos debería utilizar. Era inadecuado simplemente informar a los estudiantes de pedagogía acerca de los múltiples programas de lectura disponibles o aconsejarles escoger un programa que fuera congruente con su filosofía de la docencia. Como uno de los profesores principiantes dijo, “No sabía realmente cuál era mi filosofía de la enseñanza del lenguaje, mucho menos cómo hacer coincidir un programa con mis puntos de vista”. Querían orientación mucho más directa de parte de sus formadores.

Aunque los profesores principiantes habían completado un mínimo de dos prácticas de docencia y una pasantía, parecían no estar preparados para las restricciones de tiempo, una pesadilla en la vida de la mayoría de los profesores. David, un egresado de un programa de dos años que tiene cuatro prácticas completas, estaba conmocionado de descubrir las exigencias de competencia de un profesor:

¿Cuál es el principal obstáculo para tener éxito? El tiempo. Tal vez sería crucificado por mis colegas si digo esto, pero con la forma en que el currículo está estructurado y el número de estudiantes que tengo en mi sala, el día de colegio y el año escolar no proporciona el tiempo adecuado para cubrirlo todo. Cubrir es una cosa; podría cubrir todas las expectativas. Eso no es el problema. Pero hacerlo con ingenio y asegurarse que los estudiantes realmente están aprendiendo algo, requiere más tiempo.

Marisa, quién estaba enseñando en un colegio de muchas necesidades, observó astutamente:

Creo que estoy empezando a aprender que, tal como alguien me dijo una vez, no hay ningún inspector de currículo y nadie va a saber realmente si enseñé todo lo que se esperaba [del currículo oficial]. Y no es realista asumir, especialmente en las áreas de contenido, que es posible cubrir todo. Y ¿por qué querría hacerlo?

Como muchos de los otros profesores principiantes, Marisa deseaba que sus formadores de pregrado hubiesen hablado más acerca de tener que priorizar las expectativas del currículo y

no sentirse culpable por omitir temas, mientras se proporcionaban estrategias para escogerlos sabiamente. En el transcurso de los tres años, ella señaló: “Creo que estoy mejorando en seleccionar y escoger cuáles voy a enseñar”.

Los profesores principiantes hicieron hincapié en la importancia de simplemente persistir con su programa, creyendo que lo conseguirán y sus estudiantes aprenderían. Muchos dijeron que habían pensado en desertar y muchos tenían problemas de salud como resfriados más a menudo; pero a la fecha, ninguno ha dejado la profesión. Tanya dijo que le diría a un profesor principiante que “siguiera tratando, que siguiera trabajando en eso... [Los estudiantes] a veces aprenden a pesar de nosotros... no te preocupes, lo entenderán”. A pesar de nuestros esfuerzos, los profesores principiantes no parecían haber escuchado o recordar haber escuchado este tipo de consejo durante su programa de pregrado.

Discusión

Como lo mostraron los datos, lo que se enseñó no fue siempre lo que se aprendió. Pensábamos que enseñábamos un enfoque de lectura y escritura equilibrado y los profesores principiantes informaron que aprendieron pedazos inconexos de información. Y lo que se enfatizó como, las batallas de lectura, no fue siempre lo que los profesores principiantes dijeron que necesitaban, que era cómo preparar su clase de septiembre. Por una parte, identificamos algunos aspectos de los cursos de lenguaje que estaban funcionando correctamente: el énfasis en involucrar a los alumnos, el desarrollo de una comunidad de clase inclusiva, la atención a la literatura infantil de alta calidad, y el uso de una variedad de estrategias de enseñanza. Pero por otra parte, encontramos que se puede seguir mejorando.

De manera interesante, vimos que los profesores principiantes que entrevistamos veían el valor de tener un enfoque de enseñanza general o filosofía. Acorde con el uso común, lo llamamos una “visión” de la enseñanza (Grossman et al., 2000; Hammerness, 2006). Que les hayan ayudado a desarrollar dicha visión fue una de las cosas que más valoraron los profesores principiantes en sus programas de pregrado. Wanda dijo que sus formadores de pregrado le presentaron “un muy buen enfoque en cuanto a cómo trabajar el lenguaje y literatura en su enseñanza”. Tanya comentó:

No hay forma que (la facultad de pregrado) nos hubiera enseñado todo lo que necesitábamos desde septiembre a junio en todos los niveles y en cada situación. Pero pienso que nos dieron la filosofía que necesitábamos para abrir nuestro camino el primer año.

Un enigma recurrente se preocupa de cuánto podemos enseñar en realidad a los estudiantes de pedagogía ¿Los podemos preparar completamente para las realidades de la enseñanza? ¿Les podemos dar una forma garantizada para desarrollar su programa de lecto-escritura y lanzarlo en septiembre? La respuesta es probablemente no. A menudo, encontramos estudiantes de pedagogía y profesores principiantes de alguna manera poco realistas en sus expectativas para los programas de pregrado. Al analizar las entrevistas de tercer año, vemos gran progreso en todos los aspectos de su trabajo y sabemos que desarrollar las habilidades de ser profesor toma tiempo. Sin embargo, también creemos que podríamos equiparlos mejor de lo que lo hacemos para los difíciles primeros años de enseñanza. Encontrar el equilibrio no es simple.

Notable entre las deficiencias del programa de pregrado OISE/UT fue el enfoque utilizado por todos los formadores, de tratar de “cubrir la línea de la costa” o ir por la extensión más que por la profundidad, agregó Clare. Esto dio lugar a cursos inconexos con términos o enfoques mencionados muchas veces pero sin ningún tipo de exploración detallada. Al analizar los datos de los profesores principiantes, vemos que la sobreabundancia de terminología y los temas incorporados en los cursos abrumaban a los estudiantes de pedagogía y no les permitió que comprendieran realmente su significado. Muchos de nuestros participantes plantearon la misma pregunta: “¿Qué significa en realidad “lectura guiada” y cómo lo hago realmente en una clase de veinticinco alumnos?” Como informó Karen: “A veces cuando estaba en clases no sabía lo que significaba la terminología. Por lo que habría sido más útil desglosarla casi como si no hubiésemos escuchado nada en relación al lenguaje”.

Una vez más podemos ver en nuestros datos que todos los profesores principiantes estaban desconcertados al tener que desarrollar planes a largo plazo al comienzo del año escolar. Este requerimiento tomó a varios por sorpresa y ocasionó una gran cantidad de estrés, en el momento en que todos estaban asistiendo a las actividades de inicio del colegio por primera vez. Además, la planificación de programas en general surgió como una de las actividades con mayor dificultad para los profesores principiantes. Aun cuando todos ellos tuvieron clases y tareas en la planificación de lecciones y unidades, el enfoque utilizado en el programa de pregrado no les ayudó a encajar las piezas. Muchos informaron trabajar día a día (modo de supervivencia). Sin embargo, al final del tercer año, la mayoría había mejorado significativamente en su planificación.

Sugerencias para seguir adelante

La realización de esta investigación ha sido una lección de humildad. En el análisis de las entrevistas, nos sorprendió conocer que los alumnos estaban reacios a solicitar que se les aclarara la terminología, que ellos no tenían vínculos entre los temas y que la teoría debía abordarse en forma diferente y más completa. A través de nuestras discusiones, Clare se dio cuenta que su enfoque tan estructurado de su curso con diferentes temas presentados cada semana y con poco tiempo para discutir, habría limitado las oportunidades de los alumnos para el aprendizaje. Clive se dio cuenta que su enfoque no concluyente para el desarrollo del currículo y el rol del profesor no consideraba la presión de los profesores para abordar las expectativas encomendadas por el Estado. Dado nuestros descubrimientos, vemos estrategias para mejorar a nivel personal para cada uno de nosotros como formadores y a nivel institucional para la facultad en su conjunto.

Nivel personal

Al revisar nuestros cursos, necesitamos estar seguros de que no repitamos el problema de abarcar demasiados temas sin un sentido de prioridad. Clare reconoció que necesitaba profundizar su conocimiento en lenguaje; tal vez los vacíos en su conocimiento eran parte de la razón por la que los profesores principiantes sentían que la forma en que se presentaba la teoría no era útil. Después de leer ampliamente (e.g. Braunger y Lewis, 2006; Strickland y Morrow, 2000), ella desarrolló una lista de los conocimientos de materias específicas que necesitaban los profesores, tratando de mantener el listado de una longitud manejable y evitando ser demasiado

específica o idealista. Luego identificó los conceptos centrales en lugar de los temas como lo había hecho anteriormente. Estos conceptos, tales como la comprensión y fluidez, fueron los que la literatura identificó como esenciales para la enseñanza efectiva de la lecto-escritura, y coincidían con los hallazgos de la investigación, específicamente las siete prioridades de la planificación del programa, evaluación de los alumnos, organización de la sala de clases y comunidad, pedagogía inclusiva, conocimientos de los temas específicos, visión de la docencia e identidad profesional. En el futuro estos serán el foco de sus clases.

Clare también desarrolló un cuadro resumen de su curso que incluía una introducción a la clase (conexión con la clase anterior), los conceptos clave que se abordarían, lecturas académicas (que proporcionan teoría sobre el concepto), estrategias prácticas (cómo se ve el concepto en la práctica), y pequeños trabajos en grupo (oportunidad para los alumnos de trabajar con el concepto). Este trabajo la obligó a construir el curso con un plan global e identificar claramente los objetivos para cada clase. Hasta que no tuviera claro sus objetivos, podía no expresarlos a sus estudiantes. Ella construyó el curso en torno a seis conceptos clave en lugar de 12 temas, en un esfuerzo por hacer el curso menos fragmentado. Con sus alumnos de pedagogía de enseñanza básica ella se enfocaría en la fluidez, comprensión, sistemas de preparación y en el proceso de la escritura. Con sus alumnos de pedagogía de enseñanza media, ella se enfocaría en la comprensión, vínculos entre la lectura y escritura, y en la escritura en las áreas de contenido. Ella espera que el curso reconceptualizado sea más coherente al mismo tiempo que le permita enseñar desde sus fortalezas. Ella hará que el marco de su curso de lectura y escritura sea más concreto, ya que ahora se da cuenta que la discusión general de un enfoque socio-constructivista es demasiado vago porque los estudiantes no pueden ver su relación con la enseñanza del lenguaje. De acuerdo con lo que muchos profesores principiantes nos dijeron, ella será más explícita y directiva.

Para tener una idea de las percepciones continuas de los alumnos sobre el curso, Clare desarrollo un sistema de "Ticket out the door" para cada clase. Los alumnos terminarán cada clase con una escritura rápida en respuesta a unas pocas preguntas: una será sobre conceptos o lenguaje que encuentren confuso y otro sobre su aprendizaje. Mediante la recopilación de esta información semanal, ella podrá trabajar con los alumnos para revisar el curso sobre una base continua y, a la vez, los alumnos podrán llegar a discernir mejor y ser más estratégicos sobre su aprendizaje.

En su curso de fundamentos sociales, Clive se concentrará en aspectos clave de la enseñanza, tales como el establecimiento de metas, planificación de programas, evaluación, organización de la sala de clases y comunidad, y la relación profesor-alumno. Tal como Clare, él tratará de conectar estos temas lo más posible el uno con el otro, de este modo les permitirá a los alumnos desarrollar un enfoque integrado a la enseñanza. Se realizarán muchos enlaces a la práctica para ayudar a los alumnos a comprender los conceptos y a prepararlos mejor para comenzar a enseñar. Él planea compartir con los alumnos partes de un manuscrito que estamos escribiendo sobre las prioridades en la formación del profesor. Debido a que el manuscrito incluye extensas citas de profesores principiantes o aspectos clave de la enseñanza, tenemos la esperanza de que leer el texto aumentará la credibilidad y el impacto del curso. También planeamos invitar a algunos de los participantes en la investigación para que les hablen a los alumnos. Este enfoque del curso de Clive lo hará muy diferente de los cursos tradicionales de fundamentos sociales; sin embargo, sentimos que esto no va a reducir su componente teórico sino que hará la teoría más comprensible y útil.

Para responder a la necesidad de los profesores principiantes de un mejor entendimiento de la planificación del programa –o cómo “aunar esfuerzos”– vamos a pasar tiempo discutiendo los objetivos de la enseñanza de la lecto-escritura, a menudo en términos muy específicos. Además, vamos a modelar la planificación de programas dentro del programa de pregrado. Consideramos el modelaje como un medio crucial para indicar qué planificación de programa es y cómo realizarla. Al hacer explícitas nuestras decisiones en la construcción e implementación del curso de pregrado, esperamos hacer que nuestro trabajo sea más transparente y construir una base más sólida para la discusión. Los estudiantes de pedagogía verán de primera mano que todos los docentes deben escoger qué deben incluir en sus cursos. También alentaremos a los estudiantes de pedagogía a que les pregunten a sus profesores asociados acerca del enfoque global de la planificación de programas e invitaremos a profesores con experiencia para hablar con nuestra cohorte sobre la programación y que incluyan ejemplos de sus planificaciones a largo plazo.

Nivel institucional

A nivel institucional, los formadores de formadores necesitan trabajar en colaboración con sus colegas para desarrollar la coherencia entre cursos. Nos alarmamos al descubrir las enormes diferencias de enfoque en los cursos de enseñanza de la lecto-escritura de un programa de cohorte a otro, dando lugar a que los estudiantes salieran del programa con notables diferencias de conocimiento y habilidades. Sin embargo, reconocemos que algunos formadores tienen grandes talentos en áreas particulares, como Lenny en literatura, y no queremos perder la oportunidad de que ellos enseñen desde sus fortalezas. Cuando compartimos esta investigación con nuestros formadores de lecto-escritura, anticipamos que muchos harán ajustes en sus cursos. No estamos abogando a que todos ellos enseñen un curso idéntico; más bien, queremos alentarlos a que sean más resueltos en la construcción de sus cursos. Además, debido a que los formadores de formadores no pueden ser expertos en todos los temas, la escuela de pedagogía necesita fomentar un sistema donde los formadores consideren la enseñanza en equipo o hacer intercambio entre clases para sacar provecho de sus respectivas áreas de especialización.

Más allá de compartir conocimientos, como equipo de formadores de lecto-escritura, necesitamos involucrarnos en discusiones sobre la base de investigación de temas que deberíamos estar enseñando en nuestro programa, ya que sabemos que no podemos hacerlo todo. Necesitamos seleccionar un conjunto de temas que se abordarán en nuestros cursos de lenguaje. Para ello será necesario un consenso sobre lo que se debe enseñar y la terminología que se utilizará, parecido al trabajo realizado en Bank Street College of Education (ver Freidus, 2006). Reconocemos que esto no será fácil de lograr; sin embargo, creemos que nuestro enfoque actual no entrega a los profesores principiantes los conocimientos básicos suficientes y las habilidades para la enseñanza de la lecto-escritura.

Conclusión

Creemos que la falta de prioridades claramente desarrolladas es un problema importante en la formación de formadores. Esto nos lleva a tratar de cubrir tanto material que los alumnos de pedagogía y los profesores principiantes no son capaces de desarrollar una pedagogía centrada y coherente. Esta investigación nos ha ayudado a ver que independientemente de la

duración de un curso, es imposible cubrirlo todo. Queremos desarrollar un enfoque para la formación de profesores que se centre en temas y conceptos que sean apropiados para los estudiantes de pregrado y profesores principiantes, en lugar de aquellos que están más allá de sus capacidades. En consecuencia, vemos la necesidad de identificar prioridades, darles relevancia y proporcionar una gran oportunidad para los estudiantes de comprender, evaluar, modificar y hacer conexiones. Los profesores deberían surgir desde su programa de preparación con un conjunto integrado de actividades pedagógicas que, en la medida que sea posible para un profesor principiante, puedan nombrar, entender, poseer y promulgar.

Nuestro énfasis en aclarar prioridades y ser más transparentes se apoya en la literatura de la formación docente. En los últimos años, varios destacados formadores de formadores han expuesto argumentos en el sentido de que, en lugar de tratar de cubrir una amplia gama de temas, los formadores de formadores deberían cubrir ciertos aspectos clave de la enseñanza en profundidad (Grossman y Schoenfeld, con Lee, 2005; Hagger y McIntyre, 2006; Wilson, Floden y Ferrini-Mundy, 2001). Darling-Hammond y Bransford (2005) sostienen que, en lugar de generar “listas de todo lo que el profesor debería saber”, los formadores investigadores en educación deben investigar “cómo el conocimiento considerado esencial para los profesores principiantes se puede incorporar en el currículo de formación inicial docente” (pp. viii-ix).

Además de ser más selectivos sobre el currículo para nuestros cursos, necesitamos considerar en forma más profunda las prácticas pedagógicas que utilizamos como formadores de formadores. A medida que vamos descubriendo, vemos que algunos de nuestros métodos de enseñanza confunden los temas, confunden a los alumnos y son sencillamente ineficaces. Por supuesto que no hay un currículo que les calce a todos en la formación de profesores ni estrategias de enseñanza a prueba de fallas, pero sí necesitamos pensar acerca de la eficacia (e ineficacia) de nuestros métodos y cursos. Una preocupación adicional es la duración asignada a la enseñanza de la lecto-escritura. Todos los formadores y profesores principiantes de nuestro estudio sintieron que se debería incluir más tiempo, al menos un curso completo, en la preparación de lecto-escritura en la OISE/UT. Esperamos que la investigación longitudinal que se presenta en este artículo con sus vínculos entre la instrucción de pregrado y las creencias y prácticas de los profesores principiantes, ayude a sugerir contenidos para cursos actuales y adicionales de pregrado. Junto con otros formadores de formadores, pretendemos basarnos en esta investigación y mirar con más detalle tanto al contenido como la pedagogía en la formación docente. Como sostiene Ball (2000), los formadores de formadores necesitan abordar los dilemas del aprendizaje de la lecto-escritura con sus estudiantes de pedagogía. Tenemos la intención de hacer esto en nuestros cursos revisados.

Agradecimientos. Le agradecemos al Social Sciences and Humanities Research Council of Canada por su apoyo en esta investigación.

REFERENCIAS

Allington, R. (2006). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. Toronto: Pearson.

Anders, P., Hoffman, J. & Duffy, G. (2000). Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 3, pp. 719-741). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bainbridge, J. & Malicky, G. (2004). *Constructing meaning: Balancing elementary language arts*. Toronto: Nelson Thomson Learning.

Ball, D. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 241-247.

Boyd, D., Grossman, P., Lankford, J., Loeb, S. & Michelli, N. (2006). Complex by design: Investigating pathways into teaching in New York City Schools. *Journal of Teacher Education*, 57(2), pp. 239-250.

Braunger, J. & Lewis, J.P. (2006). *Building a knowledge base in reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Clift, R. & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith, K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cole, A. & Knowles, J.G. (1998). The self-study of teacher education practices and the reform of teacher education. In M.L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran, V. Laboskey (Eds.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 224-234). London: Falmer Press.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Freidus, H. (2006). Reflections through a murky mirror: Self-study of a program in reading and literacy. In C. Kosnik, A. Freese, A. Samaras, C. Beck (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study: Studies of personal, professional, and program renewal* (pp. 167-183). Dordrecht: Springer.

Grossman, P., Schoenfeld, A. & Lee, C. (2005). Teaching subject matter. In L. Darling-Hammond, J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 201-231). San Francisco: Jossey-Bass.

Grossman, P., Valencia, S., Evans, K., Thompson, C., Martin, S. & Place, N. (2000). Transitions into teaching: Learning to teach writing in teacher education and beyond. *Journal of Literacy Research*, 32, pp. 631-662.

Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of schoolbased teacher education*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Hamilton, M.L. & Pinnegar, S. (1998). Conclusion: The value and the promise of self-study. In M.L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran, V. LaBoskey (Eds.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 234-246). London: Falmer Press.

Hammerness, K. (2006). *Seeing through teachers' eyes*. New York: Teachers College Press.

Hoffman, J.V., Roller, C., Maloch, B., Sailors, M., Duffy, G. & Beretvas, S.N. (2005). Teachers' preparation to teach reading and their experiences and practices in the first three years of teaching. *Elementary School Journal*, 105(3), pp. 267-287.

Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2004). Links between self-study and teacher education reform. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 421-449). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

LaBoskey, V. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-869). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Lasely, T., Siedentop, D. & Yinger, R. (2006). A systemic approach to enhancing teacher quality: The Ohio model. *Journal of Teacher Education*, 57(1), pp. 13-21.

Maloch, B., Flint, A.S., Eldridge, D., Harmon, J., Loven, R., Fine, J., Bryant-Shanklin, M. & Martinez, M. (2003). Understandings, beliefs, and reported decision making of first-year teachers from different reading teacher preparation programs. *The Elementary School Journal*, 103(5), pp. 431-457.

Noell, G. & Burns, J. (2006). Value-added assessment of teacher preparation: An illustration of emerging technology. *Journal of Teacher Education*, 57(1), pp. 37-50.

Phelps, G. & Schilling, G. (2004). Developing measures of content knowledge for teaching reading. *The Elementary School Journal*, 105(1), pp. 33-48.

Punch, K. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (2nd ed.). London: Sage.

Samaras, A. & Freese, A. (2006). *Self-study of teaching practices*. New York: Peter Lang.

Stickland, D. & Mandel-Morrow, L. (Eds.) (2000). *Beginning reading and writing*. New York: Teachers College Press.

U.S. Department of Education (2002). Strategic plan for 2002-2007. Retrieved June 3, 2008 from <http://www.ed.gov/about/reports/strat/plan2002-07/plan.pdf>

Wilson, S., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations. A research report prepared for the U.S. Department of Education. University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy. Retrieved June 3, 2008 from <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>

Self study colaborativo de una Amistad crítica intercultural para mejorar las prácticas de formación de profesores

Rodrigo Fuentealba¹ y Tom Russell²

Contexto del estudio

Nosotros somos dos formadores de profesores que trabajamos en dos culturas diferentes, Rodrigo en América del Sur (Chile) y Tom en América del Norte (Canadá). Rodrigo es director académico de una facultad de educación en una universidad privada; Tom es el coordinador de supervisión de prácticas en una universidad pública. Hay pocas similitudes aparte de nuestra posición en los respectivos programas de formación de profesores, sin embargo, compartimos de modo general nuestro compromiso por mejorar la calidad del aprendizaje en los programas de formación, y particularmente lo relacionado con la formación en los procesos de práctica. Desde el año 2010 hemos iniciado una serie de intercambios de colaboración.

Rodrigo se ha familiarizado con los tópicos asociados a la formación de profesores en Norteamérica a partir de sus estadías en la Universidad de Sherbrooke hace algunos años atrás y su inglés le ha permitido comunicarse de manera adecuada. Tom, tenía poco conocimiento previo respecto de Chile en su primera visita en 2010 cuando él y Rodrigo descubrieron diversos temas comunes asociados a la formación de profesores, incluidas las prácticas en la formación. Durante las numerosas visitas a diversas ciudades y campus Tom pudo conocer varias facultades de Educación así como estudiantes, futuros profesores, aprendiendo acerca de las experiencias de práctica y sus antecedentes históricos. En general, los profesores en Chile trabajan muchas horas y reciben un bajo sueldo. Los niños reciben un limitado apoyo en sus casas, aun cuando la educación es vista como un camino para una mejor calidad de vida. Normalmente, los programas de formación de profesores duran cuatro años en Chile.

1 Universidad San Sebastián, Santiago, Chile.

2 Queen's University, Kingston, Canadá.

Objetivos

Proponemos las siguientes preguntas de investigación para nuestro self-study colaborativo:

1. ¿Qué evidencia de nuestra Amistad crítica ha contribuido al proceso de mejora de las prácticas en la formación de profesores?
2. ¿Qué características esenciales sustentan una Amistad crítica intercultural y un self-study a pesar de las barreras lingüísticas y culturales?

Amistad crítica

La Amistad crítica es una característica compartida en muchos self-study; diversas publicaciones dan cuenta de cómo la Amistad crítica conduce al investigador de self-study a reformular los problemas que se presentan en las aulas de formación de profesores. Nuestra Amistad crítica conduce el self-study en el cual cada uno de nosotros es el amigo crítico del otro. Nosotros nos focalizamos en nuestro liderazgo en nuestras respectivas instituciones y el interés en problematizar las rutinas y patrones de trabajo familiares de nuestros programas. Nuestra visión de la Amistad crítica es consistente con la perspectiva señalada por otros autores que la han abordado en el contexto internacional:

La Amistad crítica defiende la co-construcción de conocimiento a través de la indagación colegiada, la conversación, y la reflexión colaborativa dentro de un clima de vulnerabilidad, toma de riesgos, confianza y apoyo (Cochran-Smith, 1991; Bullough, Knowles y Crow, 1991). Costa y Kallick (1993) describen al amigo crítico como un colega confiable que hace preguntas provocativas, examina datos y experiencias a través de otros lentes, y ofrece una crítica amistosa respecto de la práctica que se está llevando a cabo. El amigo crítico tiene una visión de la práctica de enseñanza donde mutuamente se evalúan críticamente su desarrollo y proveen retroalimentación que apoya la mejora. La Amistad crítica facilita el puente entre dos imperativos profesionales contradictorios: “la necesidad de promover la tensión asociada con el aprendizaje y la necesidad de una relación profesional empática y amistosa” (McKeown y Diboll, 2011, p. 16).

Lo señalado respecto de la Amistad crítica por Costa y Kallick (1993) también caracteriza el espíritu de nuestra colaboración:

Un amigo crítico se toma el tiempo para entender a cabalidad el trabajo presentado y los resultados que la persona o grupo está desarrollando en su trabajo. El amigo es alguien que aboga por el éxito en el trabajo (p. 50).

Tom también está influenciado por su exploración previa de un self-study colaborativo internacional que no involucraba diferencias lingüísticas (Schuck y Russell, 2005). A pesar de las diferencias culturales y lingüísticas, hemos establecido un compromiso compartido por promover la práctica reflexiva en el contexto de mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza dentro de nuestros programas de formación de profesores. Las reformas educacionales dentro de las facultades de educación tienen la intención, pero raramente son exitosas. Una refor-

ma no es un esfuerzo individual de un decano o de cualquier autoridad; reformar requiere de un grupo de colegas dispuestos a dar una mirada a su programa, comprometiéndose en un self-study y una práctica reflexiva para construir nuevas perspectivas que sugieran cambios productivos.

Método

Rodrigo y Tom somos los participantes de este self-study colaborativo; nosotros hemos recibido además aportes de Fernando Murillo, un amigo en común que domina ambos idiomas. Nuestros datos se configuran a partir de los mails que hemos intercambiado, los documentos que describen los diversos problemas y perspectivas que hemos ido preparando, además de las notas de nuestras conversaciones, tanto cara a cara como vía Skype. A través del análisis de datos hemos identificado instancias en las cuales la Amistad crítica ha guiado la reconstrucción de nuestras prácticas en los respectivos contextos, así como ha provisto de instancias en las cuales nuestras interacciones han desafiado las comprensiones tácitas que teníamos. Los métodos empleados son cualitativos, procurando abordar temas significativos que están presentes tanto de manera cruzada como transversalmente en todos los datos que manejamos, particularmente referidos a ciertos tópicos de las prácticas en la formación de profesores (LaBoskey, 2004). En un trabajo intercultural, es importante tener en cuenta los conocimientos previos que portamos dentro de nuestras autobiografías como formadores de profesores comprometidos con la mejora de los aprendizajes de los futuros maestros. Ambos tenemos experiencia previa examinando nuestras asunciones dentro de nuevos contextos. Rodrigo ha cuestionado sus propias creencias durante un período de intercambio académico en Canadá. Tom inició su carrera como profesor sin formación en Nigeria, una experiencia que lo llevó a desafiar las creencias asociadas con una situación intercultural. Como Bullough y Pinnegar (2001, p. 17) señalan, los “Self-study autobiográficos en la formación de profesores se relacionan con problemas y tópicos que lo configuran a uno como educador”.

Resultados generales

Los datos hacen referencia, tanto en forma como en contenido, a la riqueza de las conversaciones que se produjeron entre nosotros (Tom y Rodrigo), posteriores a algunas de las visitas de Tom a nuestro país. Cada uno reporta que al escuchar diversas experiencias de otro país inevitablemente estimula nuevas comprensiones sobre situaciones que uno vive en su propio país. Asimismo, es muy común que en situaciones de consultoría internacional el profesor visitante experto tenga poca o nula visión detallada de los acontecimientos o de las nuevas comprensiones que a propósito de su visita se pusieron en acción.

Lo anterior lo ilustramos con un ejemplo a partir de una visita de Tom a Chile en octubre de 2013. A partir de una serie de cambios promovidos al interior de los programas de Formación Inicial Docente, muchas universidades consideraron la inclusión de la idea de Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK por su sigla en inglés, Pedagogical Content Knowledge). En este contexto Tom fue invitado por el Ministerio de Educación a exponer respecto del PCK a un grupo de supervisores de práctica de distintas universidades del país. La experiencia de planificar la presentación en conjunto ayudó a reenmarcar (reframing, Schön, 1983) sus ideas

respecto el PCK, particularmente en lo referido a que el PCK es algo que debe aprenderse durante las experiencias de práctica, no algo enseñado en clases o aprendido a partir de informes de investigación.

Luego de escuchar la presentación de Tom, Rodrigo también se vio en la necesidad de repensar su entendimiento respecto del PCK como concepto. Esto generó una estimulante discusión en una cultura donde el aprendizaje profesional desde la experiencia no es ampliamente reconocido o apoyado. Dicho intercambio también llevó a Rodrigo a considerar algunos aspectos de la práctica reflexiva como elemento que desafía las tradicionales asunciones en la formación de profesores en Chile, incluyendo la idea de que la reflexión necesita tiempo y distancia.

Esto estimuló la discusión en torno a lo planteado por Schön (1983) respecto de la práctica situada, la escuela, como lugar en que es posible que aparezca la reflexión en la acción, diferenciándolo de lo que sucede en la enseñanza en la universidad (en las facultades de educación). Dicha discusión nos llevó a la construcción de la Tabla 1, la cual ilustra nuestros esfuerzos por mencionar los principios de la práctica reflexiva en ambos lenguajes:

Tabla 1. Supuestos respecto de la práctica reflexiva

Reflective practice does not happen when the student teacher is inactive in teacher education classes.	Una práctica reflexiva no sucede cuando el estudiante está inactivo en la sala de clases en la universidad.
Reflective practice can only happen when the student teacher is paying attention to personal experience of teaching in the practicum.	Una práctica reflexiva sólo puede suceder cuando los estudiantes ponen atención a su experiencia personal de enseñanza en la práctica.

Escucha próxima y atenta, tomar tiempo para aclarar supuestos y contextos culturales, resultaron ser temas centrales en nuestra Amistad crítica. Esta amistad ha sido fundamental en el sentido que permite asegurarnos que comprendemos la perspectiva del otro, independiente de las barreras y diferencias tanto lingüísticas como contextuales. Dichas diferencias nos han llevado a trabajar más duro en la aclaración que si estuviésemos con un colega compartiendo el mismo contexto. Nuestra amistad rápidamente se ha ido desarrollando luego de descubrir el compromiso compartido tanto con el aprendizaje desde la experiencia como elemento central del aprender a enseñar, así como con la importancia de la escucha activa de aquellos que aprenden a enseñar, en el sentido de entender mejor como mejorar y apoyar su aprendizaje.

Un patrón básico de la colaboración intercultural

Desde el análisis de nuestros intercambios luego de seis colaboraciones en Chile ha emergido un patrón básico de éxito en la colaboración intercultural que otros podrían desear explorar. Como un externo que hace visitas de corta estadía, Tom toma en cuenta los intercambios con Rodrigo a través de email, así como de conversaciones vía Skype para aprender tanto de las respuestas de los colegas y estudiantes en las distintas presentaciones que ha realizado a Chile. Cada ciclo de visita – presentación – preguntas, ha permitido generar respuestas que permiten que la próxima visita sea más exitosa.

El patrón básico de éxito en la comunicación intercultural se inicia con una planificación conjunta de todas las presentaciones que Tom realiza en Chile. La planificación siempre desafía a

Tom a repensar sus preconcepciones así como las adapta a un contexto educativo diferente. Por su parte Rodrigo, al observar a Tom en sus presentaciones, las que han sido planificadas en conjunto, mira a Tom cómo modela nuevas prácticas que podrían ser exploradas en su propio contexto.

Tom aprende de la forma en que Rodrigo observa sus presentaciones. A través de todos los datos, Tom por ejemplo nunca dice “tú debes hacer esto”, y también nota que antes de dar una simple respuesta Tom señala “déjame tomar un momento para pensar antes de responderte”. Hubo algunas preguntas directas también, tales como: “como director académico ¿conversas sobre el desarrollo del programa con tus estudiantes? ¿Cómo los haces partícipes?”. En una ocasión Rodrigo tuvo la oportunidad de observar vía Skype una de las clases de Tom en Canadá; ello permitió notar un tipo diferente de relación profesor estudiante al que comúnmente se establece en Chile. Cada nuevo patrón que Rodrigo ha ido registrando le ha impulsado a replantearse sus propios patrones y tomar ideas para ir las adaptando a su propio contexto, cuyos resultados luego discute con Tom.

Si bien todos nuestros intercambios cara a cara ocurrieron en Chile, esto no ha sido un intercambio en un solo sentido. Tom aprendió de la experiencia de planificación conjunta para las presentaciones, así como de las respuestas de la audiencia en los talleres realizados, yendo más allá en el examen de sus propios marcos de referencia. Rodrigo aprendió a partir de la observación de las diferentes prácticas de Tom, y adaptándolas a su propio contexto.

Ahora veremos descripciones individuales de los aprendizajes desde nuestro self-study colaborativo.

Qué aprendizajes logré (Rodrigo)

Tom me invitó a participar del self-study sobre mis prácticas como formador de profesores, llevándome a considerar que el trabajo del formador incluye no sólo el poner atención sobre el aprendizaje de los futuros profesores, sino que de manera muy importante también focalizarse en el aprendizaje que uno logra en el proceso de formación.

En este sentido he podido notar que mientras más profundizo sobre el tema de las prácticas con mis pares, se han ido generando instancias de intercambio respecto de sus procesos de aprendizaje profesional. Aquí, la explicitación de los supuestos tácitos se ha constituido en un aspecto central para el trabajo de la formación más que un ‘deber ser’ (Schön, 1983). Como director académico he sido enfático en promover dicho espacio de interacción y explicitación.

Durante una conversación sostenida con Tom respecto de las dificultades enfrentadas por los formadores de profesores, no pude dejar de recordar mis primeras interacciones como supervisor de práctica en los centros escolares, indicándole además que en nuestro contexto no es algo fácil para los formadores el visitar las escuelas de manera regular como parte de los procesos de supervisión. Frente a esto Tom señaló: “Rodrigo, la práctica está en primer lugar”. La fuerza de la afirmación de Tom me permite orientar y apoyar a mis colegas a focalizar más sobre las realidades de las prácticas de enseñanza en las escuelas, y de cómo dichas prácticas nutren y desafían nuestro quehacer en el aula universitaria.

Tom ha mantenido a lo largo del tiempo la convicción de que la escucha activa en las interacciones con los estudiantes es un aspecto central y crítico para los formadores de profesores (Martin y Russell, 2005). Este foco sobre la escucha activa, orientó a Rodrigo a escuchar más cuidadosamente durante las reuniones con sus colegas respecto de cómo ellos estaban promoviendo estrategias para mejorar sus programas de formación de profesores.

La regularidad de nuestras conversaciones nos han ayudado en el proceso de aprender a establecer y valorar una relación dialógica entre iguales avanzando más allá de la lógica tradicional de “yo digo, tú haces”, más propio de una racionalidad técnica (Schön, 1983).

Por último, en otra situación de interacción con Tom, hablando respecto del conocimiento pedagógico del contenido, tuvimos que detenemos en precisar qué estábamos entendiendo por conocimiento, toda vez que dicho tópico fácilmente puede ser entendido como algo relativo al currículo de formación de profesores. Tom con claridad expresó que las aulas universitarias no son el lugar para aprender respecto del conocimiento pedagógico del contenido, ello porque el PCK es necesariamente aprendido en el contexto de práctica. En América latina, el término “conocimiento pedagógico” es comúnmente usado para referirse a las características distintivas de los profesores. En diversas conversaciones con Tom, se llegó a clarificar que el concepto “aprendizaje desde la experiencia” otorga valor a la experiencia de los profesores en la práctica de enseñanza.

¿Qué es lo que aprendí? (Tom)

Rodrigo fue un actor esencial para que yo pudiese entender en profundidad tanto aspectos referidos a la historia de la escuela, así como las condiciones y características de los procesos de formación de profesores en Chile, dándome la posibilidad de contextualizar de mejor manera mi aproximación en las diversas presentaciones que debía realizar. Es preciso señalar que las visitas de expertos internacionales en el campo de la formación de profesores es algo frecuente en Chile, sin embargo, y como sucede en muchos países, dichas visitas tienen un carácter episódico, pero al mismo tiempo la audiencia espera que su expertise oriente procesos de cambio en un contexto, en muchas oportunidades desconocido.

Como parte de mi agenda como invitado internacional, muchas veces me vi demandado a presentar o responder preguntas sobre contextos distantes con los cuales no estoy familiarizado del todo, por lo que me focalicé más en el ejercicio de escucha activa respecto del contexto (Martin y Russell, 2005) para desde ahí desarrollar nuevas directrices de un modo más indirecto.

Pude constatar que en numerosas oportunidades me vi demandado a contestar sobre aspectos que en mi contexto se dan por sentadas; ello me ayudó a desarrollar comprensiones más profundas respecto de lo que significa trabajar ciertos principios que guían mis propias prácticas como formador de profesores, y al mismo tiempo me llevó a interactuar en un contexto intercultural que inspiró nuevas prácticas en mi propia realidad.

Trabajando con un amigo crítico intercultural aparecieron nuevas preguntas respecto de mis propias prácticas; así por ejemplo en mis conversaciones con Rodrigo se generó la pregunta “¿Pueden los formadores de profesores describir lo que los futuros profesores aprenden de sus experiencias prácticas?”. Trabajar esta pregunta me ayudó además para orientar también

a los formadores de profesores en la búsqueda de formas distintas, más ricas y complejas al momento de afrontar de manera diferente tanto su propio aprendizaje como el de los futuros profesores. Ello además implicó que tal como le pasó a Rodrigo, yo pudiese explicitar, clarificar y precisar mis propias conceptualizaciones respecto de la práctica y el aprendizaje profesional.

El comprender mejor el contexto de Rodrigo, me ha permitido establecer un nexo más estrecho con las diferentes audiencias haciendo más productivos los encuentros.

Trabajar juntos en Chile en seis ocasiones durante tres años, con numerosos intercambios de email y Skype entre una y otra visita, ha sido muchísimo más poderoso que la sola visita. Pasado el tiempo, Rodrigo ha podido desarrollar diferentes estrategias formativas con sus pares, y a su vez nuestras conversaciones han servido de catalizador para el desarrollo de nuevas perspectivas sobre la formación de profesores, las que he introducido una vez que he vuelto a mi país.

¿Puede la Amistad crítica mejorar la formación de profesores?

¿Cuál es la evidencia de que la Amistad crítica ha contribuido al proceso de mejora de las prácticas en la formación de profesores?

Para Tom, una importante evidencia del valor de la Amistad crítica con Rodrigo dice relación con los cambios que han ido generando mejoras en las prácticas de formación de profesores, tema que ha ocupado parte importante de las presentaciones.

Tom sólo conoce el impacto de su trabajo a través de la evidencia que Rodrigo le provee de manera posterior. Tom sugirió los siguientes cuatro puntos como evidencia de la contribución de la Amistad crítica en el proceso de mejora de las prácticas de la formación de profesores:

1. El primer signo de cambio tiene que ver con el desarrollo de un lenguaje compartido respecto de las prácticas que Rodrigo y sus colegas han ido evidenciando. Una consecuencia de nuestra colaboración ha sido la implementación de espacios de discusión crítica entre diferentes equipos en los cuales unos y otros dan prioridad a la escucha de sus distintas perspectivas. El desarrollo de un ambiente de confianza, apertura, escucha activa y colaboración ha hecho posible ver los problemas y desafíos a través de nuevos lentes que posibilitan al grupo a ganar en insight más profundos en lo que significa la complejidad del tema de la práctica.
2. Una segunda contribución involucra reconocer que, cuando se discute respecto de la experiencia de práctica, necesitamos hacer explícito los marcos de referencia con los que interpretamos la experiencia y tomamos decisiones en los contextos de práctica.
3. Una tercera contribución dice relación con la oportunidad que Rodrigo y sus colegas han ido desarrollando en torno a la explicitación sobre las formas de aprender respecto de las prácticas. Esto ha dado paso a la comprensión que aprender desde la experiencia no es un proceso relacionado sólo con procesos externos, sino que también una oportunidad para reconstrucciones internas de las convicciones y prácticas.

4. Una cuarta contribución de la Amistad crítica dice relación con las comprensiones respecto del aprendizaje en la práctica que ha desarrollado parte importante del equipo de la facultad donde trabaja Rodrigo. Estas nuevas comprensiones de las complejidades y condiciones para aprender en la práctica han ido emergiendo a partir de las alianzas estratégicas que se han ido estableciendo con profesores experimentados del medio escolar que reciben a los estudiantes en práctica.

¿Cuáles son las características esenciales que sustentan una Amistad crítica intercultural dejando de lado las obvias barreras lingüísticas y culturales?

Analizando nuestra colaboración en el self-study, hemos identificado perspectivas compartidas que constituyen una aproximación metodológica a la Amistad crítica entre amigos de culturas distintas:

1. La comprensión y promoción de la importancia del aprendizaje desde la experiencia, incluyendo aprendizajes a partir del modelamiento del otro en prácticas específicas.
2. La valoración de la escucha activa como un elemento esencial de una buena enseñanza y una buena formación de profesores.
3. El reconocimiento que los hábitos cambian lentamente y siempre con un considerable esfuerzo, frecuentemente con la ayuda de un amigo crítico.
4. La consideración de un amigo crítico para proveer puntos de vista alternativos.
5. El relevar la práctica como un elemento crítico en el aprendizaje profesional de los futuros profesores.
6. La consideración del punto de vista del otro, llevándolo al propio contexto para desarrollar nuevas aproximaciones, ofreciendo guía más que dirección.

Conclusiones

Sabemos que el cambio educacional es lento, sin embargo el diálogo intercultural y la colaboración pueden alentar el repensar procesos que faciliten la instalación de nuevas prácticas formativas.

Nuestra experiencia de Amistad crítica intercultural ha estado caracterizada por nuestro afortunado encuentro y por el compromiso con el otro. Ambos reconocemos que las comparaciones interculturales generan oportunidades únicas en las cuales respuestas inesperadas estimulan nuevas maneras de pensar acerca de conceptos y temas que largamente han sido dados por sentado.

Este self-study colaborativo ha generado muchas revelaciones autobiográficas dentro “de los problemas y temas que hace [de nosotros] formadores de formadores” (Bullough y Pinnegar, 2001, p. 17).

Ahora vemos la Amistad crítica intercultural como el único escenario para la reflexión en la acción y el self-study de las prácticas en la formación de profesores. El trabajo intercultural genera momentos en los que es difícil entender, sorpresas, momentos de incertidumbre mucho más seguido que lo que a uno le sucede cotidianamente en su contexto. El planteamiento de Sarason (1996) referido a la mirada profunda y privilegiada de los diferentes aspectos de la educación ha sido la tónica y ha iluminado nuestra Amistad crítica. Ello nos ha permitido estar atentos en todo momento a nuestra modalidad de colaboración, particularmente cuando nuestros supuestos han sido desafiados y clarificados.

Uno de los primeros desafíos tuvo que ver con el lenguaje del otro, así como con la poca familiaridad inicial de la cultura de trabajo en ambos casos. Mucho más importantes fueron los desafíos que no eran obvios; las prácticas formativas de los formadores de futuros profesores, las respuestas de los futuros profesores respecto de sus prácticas, la frecuencia y duración en los centros de práctica, la naturaleza de la retroalimentación dada por los profesores guías de los establecimientos que reciben a los futuros profesores, y la naturaleza de la supervisión dada por los supervisores de la universidad.

El mantener características como la paciencia y el compromiso mutuo ha resultado beneficioso para ambos en nuestro giro reflexivo (Schön, 1991), lo que además ha probado ser valioso en ambas culturas. La nuestra ha sido una Amistad crítica que valora la práctica reflexiva y el aprendizaje desde la experiencia y que estimula a seguir realizando self-study de las prácticas en la formación de profesores en ambas universidades.

REFERENCIAS

- Bullough, R.V., Jr., Knowles, J.G. & Crow, N.A. (1991). *Emerging as a teacher*. London, UK: Routledge.
- Bullough, R.V., Jr. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), pp. 13-21.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 61(3), pp. 279-310.
- Costa, A.L. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), pp. 49-51.
- LaBoskey, V.K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-870). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- McKeown, J. & Diboll, M. (2011). Critical friendship in international education reform: A journey to educational cultural convergence. *Mevlana International Journal of Education*, 1(2), pp. 15-26.
- Sarason, S.B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York, NY: Teachers College Press.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D.A. (Ed.) (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Schuck, S. & Russell, T. (2005). Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1, pp. 107-121.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.

***El self-study como forma de investigación en la
formación del profesorado:
Un análisis de contenido de los trabajos
presentados en el X Congreso Internacional
sobre Self-Study S-STEP de 2014***

Juan José Mena¹ y Tom Russell²

Resumen

El self-study tiene una corta historia, alcanzando su plena consideración como disciplina de investigación en los años ochenta cuando emerge de los paradigmas de la investigación-acción y reflexión crítica. Desde entonces, el self-study en la formación del profesorado ha aumentado en importancia y se ha posicionado en la investigación educativa como una forma de autoexaminar de modo minucioso las prácticas de los formadores de profesores. Sin embargo, son pocas las investigaciones que han recopilado resultados de investigación sobre el self-study a través de revisiones de la literatura específica del campo. El presente trabajo ofrece un metaanálisis en el que se extraen conclusiones sobre el conjunto de conocimientos que se están acumulando y que forman la base y fundamento de la disciplina.

Teniendo en cuenta que existe la necesidad en la investigación de la formación de profesores de informar plenamente acerca de la naturaleza, posibilidades y limitaciones del self-study, nuestro objetivo es el de revisar 65 estudios que se presentaron en el X Congreso sobre el self-study de las prácticas de formadores de profesores (S-STEP por su sigla en inglés) celebrada en Inglaterra en agosto de 2014.

Muchos de los estudios recogidos se han publicado a nivel internacional y podría decirse que son referencias de la investigación llevada a cabo en este campo en la actualidad. Las dimensiones del análisis fueron seis: contexto de la investigación, el enfoque de la investigación, muestra, métodos empleados, análisis de datos, y credibilidad.

Los principales resultados indican que la mayoría de los self-study se han llevado a cabo bajo programas de enseñanza docente y usan técnicas de análisis de casos como el enfoque predominante. Otra característica notoria es que la mayoría de ellos no se llevan a cabo en colaboración tal y como se resalta desde la teoría específica del campo. Finalmente, destaca el uso de métodos múltiples en este tipo de investigación frente al uso de métodos únicos con predominio de análisis temáticos. No obstante sólo la mitad de los estudios mencionan el uso de procesos de confiabilidad o credibilidad en los análisis efectuados. Una de las implicaciones de

1 Universidad de Salamanca, España.

2 Queen's University, Kingston, Canadá.

la revisión presentada es que corrobora que los estudios empíricos en el self-study reúnen las tres características teóricas principales de la investigación del autoestudio: son autoiniciados (surge de la propia iniciativa del profesor), llevados a cabo en colaboración, y sujetos al uso de múltiples métodos. Sin embargo, no siempre los self-study abordan explícitamente la cuestión de la fiabilidad y el rigor.

Introducción

El self-study es una disciplina de investigación que analiza de modo sistemático cómo los formadores de profesores analizan sus propias prácticas con la intención última de tener una conciencia rigurosa de lo que hacen para poder así mejorar en su profesión (Loughran y Northfield, 1998; Zeichner, 2008; Kosnik, Beck, Freese y Samaras, 2006). Se asume de modo prácticamente unánime que la formación docente ha de preparar a los profesores de cualquier nivel educativo para investigar su propia práctica de tal manera que les permita ser conscientes de lo que hacen y de cómo lo hacen (Cochran-Smith y Lytle, 2009; LaBoskey y Richert, 2015). En este sentido, la atención se ha desplazado hacia el examen de la propia práctica profesional de los docentes y, en particular, a las experiencias de los formadores de profesores (típicamente profesores universitarios que imparten programas de grado y posgrado a maestros en formación).

De esta necesidad surge el self-study –o estudio de uno mismo– como un proceso de investigación que permite a los formadores de profesores hacerse preguntas sobre aquellos aspectos de sus experiencias docentes que requieren atención preferente. La promesa última es que, a través de un examen crítico de la práctica, los formadores puedan cambiar sus valores profesionales y sus creencias personales (Russell, 2007). Eso permitiría que puedan “planificar, realizar y evaluar sus esfuerzos, además de examinar el impacto de sus esfuerzos en el aprendizaje de sus alumnos [los profesores en formación]” (Samaras, 2011, p. 5).

La investigación del self-study se ha instaurado como una forma pertinente de analizar y construir una narrativa personal para definir los parámetros de la propia práctica (Samaras, 2011). Zeichner (1999) define el self-study como “la investigación sobre la formación del profesorado que se lleva a cabo por aquellos que realmente hacen el trabajo de formar” (p. 8). De alguna manera el self-study combina los aspectos de la investigación tradicional en educación y el mundo de la práctica (Korthagen, 1995).

En esencia, la investigación sobre el self-study analiza las propias prácticas aunque no suele circunscribirse, por paradójico que pueda resultar, a una práctica individual, sino que se suele llevar a cabo en colaboración con otros docentes. Por esta razón, va más allá del concepto de la reflexión sobre la acción (Schön, 1983; McNiff, 1988; Russell y Muby, 1992), la investigación-acción (Elliot, 1991) o las valoraciones personales de la práctica.

1. Marco teórico

A través de los años muchos formadores se han embarcado en el self-study porque este tipo de investigación permite un examen minucioso de las prácticas de enseñanza, facilitando la identificación de carencias y la propuesta de mejoras (LaBoskey, 2012). Sin embargo, para lle-

varlo a cabo con ciertas garantías se necesita que se cumplan dos requisitos esenciales: por un lado partir de una comprensión profunda de la disciplina del self-study, es decir, entender sus características principales y los principios que lo sustentan y, por otro, seguir un procedimiento de investigación particular, esto es, la metodología S-STEP (Self-Study of Teacher Education Practices o Self-study de las Prácticas de Formadores de Profesores, en una traducción directa del inglés) propia del self-study.

El self-study como disciplina

LaBoskey (2004) define el self-study a partir de cinco características principales: se lleva a cabo por iniciativa propia y está focalizada en una práctica concreta; está dirigido a la mejora; es interactivo; incluye múltiples métodos, y define los procesos de validez y fiabilidad a partir de los procesos de búsqueda de rigor o confiabilidad (trustworthiness). Del mismo modo Barnes (1998), y Samaras y Freese (2006) establecen cinco características principales en el self-study: es una investigación personal y situada; es una investigación colaborativa crítica; supone un aprendizaje mejorado de la propia práctica; es un proceso de investigación transparente y sistemático; implica la creación y difusión de conocimientos prácticos.

Compendiando todo lo anterior, tres serían entonces los puntos comunes que se destacan en la literatura del self-study: 1) investigación por iniciativa propia, 2) investigación llevada a cabo en colaboración (e.g. mediante el procedimiento de la Amistad crítica), y 3) investigación sometida a una perspectiva de método múltiple y al rigor metodológico, dentro de un enfoque comprensivo y por tanto, con métodos cualitativos.

Uno de los rasgos definitorios del self-study es que siempre es autoiniciado, es decir, llevado a cabo por quien es a la vez sujeto y objeto de la investigación. A fin de cuentas se trata de estudiarse a uno mismo en las propias concepciones sobre la práctica, en la interpretación de experiencias docentes y en las acciones educativas. Se pondera por tanto el valor de la indagación en uno mismo (self) lo que quiere decir que en este tipo de investigación no puede aceptarse trabajos que versen sobre las acciones de otros profesores. Se trata de interpretar críticamente el papel de uno mismo como profesor analizando las consecuencias de la toma de decisiones personales así como las características y matices de los contextos particulares en los que se desarrolla la práctica (Clarke y Erickson, 2004).

Baird (2004) hace una clasificación de la investigación autoiniciada en cinco campos que dan cobertura a toda la disciplina: estudios sobre uno mismo centrados en la enseñanza, estudios sobre uno mismo centrados en el rol del profesor, estudios sobre uno mismo centrados en la investigación sobre la propia enseñanza, estudios sobre uno mismo centrados en la investigación en la formación de profesores, y estudios sobre uno mismo centrado en la investigación del self-study.

Una segunda característica del self-study es que se realiza en colaboración con la ayuda de otro investigador que actúa como “amigo crítico” (critical friend). Un amigo crítico es una persona que escucha con atención las declaraciones de un profesor (o formador de profesores) sobre sus propias prácticas para que, de forma constructiva, identifique los aspectos más comprometedores que son susceptibles de ser mejorados (Kemmis y McTaggart, 1988; McNiff y White-

head, 2006). La figura del amigo crítico suele entenderse como un profesional de la educación que apoya al investigador del self-study mediante preguntas especializadas para mejorar su práctica (Schuck y Russell, 2007). Pero también, el amigo crítico desafía las convicciones propias del investigador mostrándole datos contrapuestos de otras fuentes, aportándole nuevos puntos de vista y reflejando otras experiencias docentes y profesionales que ayudan a tomar distancia y a valorar las acciones realizadas. En otras palabras, él o ella es un colaborador que anima al investigador a mirar los problemas desde otra perspectiva, identificar las debilidades y tratar temas que pueden estar cargados emocionalmente para el investigador.

También el amigo crítico ha de entenderse de modo bidireccional, es decir, cuando más de dos formadores de profesores someten a revisión sus prácticas y creencias acerca de la formación docente, para su mejora, actuando como amigos críticos entre sí.

En cualquiera de las visiones (unidireccional o bidireccional) el amigo crítico ha de ser honesto en sus declaraciones y ofrecer una retroalimentación sincera aunque pueda dar lugar a malestar y desacuerdo. En definitiva, un amigo crítico es alguien “que hace preguntas provocativas, proporciona datos para ser examinados a través de otra lente, y ofrece una crítica constructiva del trabajo de otro colega desde la perspectiva que haría un amigo” (Costa y Kallick, 1993, p. 50).

En tercer lugar, cualquier self-study suele abordarse desde diferentes perspectivas teóricas que obligan a la utilización de métodos diversos. Los más frecuentemente utilizados “son el trabajo de campo, investigación de encuestas, la experimentación y la investigación no reactiva. Cada uno de estos cuatro métodos o estilos de investigación implica una estrategia diferente para la recogida de datos” (Brewer y Hunter, 2006, p. 1). El acceso a múltiples conjuntos de datos en el self-study aumenta la posibilidad de recoger la riqueza de la realidad estudiada. Se parte de la premisa que un único método no es suficiente para arrojar luz sobre un fenómeno particular (Denzin, 1978).

Sin embargo, la utilización de múltiples métodos de investigación cualitativa puede diversificar el sesgo subjetivo a la hora de interpretar datos de múltiples fuentes. Para paliar este efecto es más que necesario tener en cuenta aquellos procesos que garantizan tanto la validez como la fiabilidad: nos referimos a la triangulación y a la confiabilidad o rigor. La triangulación se impone como un procedimiento riguroso para examinar y fundamentar las prácticas personales desde varias perspectivas diferentes. Una manera de probar la solidez de los resultados es corroborarlos a través de dos o más métodos (Denzin, 1970; Donolo, 2009).

La confiabilidad, por su parte, se define generalmente como un proceso de análisis de los resultados de la investigación por otros examinadores externos y ajenos a la misma (Mishler, 1990). La confiabilidad responde en sentido estricto a la cuestión metodológica de la fiabilidad pero implica una concepción más amplia que afecta también a los procesos de validez de la investigación. En cualquier caso se utiliza este término (e.g. Trustworthiness) para distanciarse del proceso cuantitativo de obtener coeficientes bajo un paradigma post-positivista (Silverman, 2001). La esencia de este proceso en el self-study parte de la base de que “los investigadores se hacen públicamente vulnerables a las preguntas sobre la viabilidad de su práctica, siendo éstas el sustento probatorio e interpretativo de las afirmaciones de acción, y el modo de entender el estudio de la práctica seleccionada” (Hamilton y Pinnegar, 2015, p. 182).

Metodología S-STEP

Los formadores de profesores al analizar sistemáticamente su desempeño docente a la vez de “participar en el estudio de su práctica de un modo holístico” (Hamilton y Pinnegar, 2015, p. 181) se insertan en lo que se conoce como la metodología del self-study de las Prácticas de Formadores de Profesores (S-STEP por su sigla en inglés), que incluye la autoexploración de la práctica y el examen de la propia docencia a través de un riguroso análisis de los datos disponibles. En su fase final, esta metodología permitiría a los investigadores construir teorías basadas en las prácticas analizadas que, a la postre, se ajustarían de modo más concreto a los matices de su práctica.

Se ha demostrado que el perfil del formador de profesores (generalmente profesores universitarios) tiene múltiples aristas. Se trata de una función profesional multifacética, y compleja en su naturaleza (Hamilton, Smith y Worthington, 2006). Por lo tanto, es difícil elaborar cualquier self-study dentro de marcos y metodologías de investigación bien delimitados porque aún no se dispone de una base de conocimiento común que dé trabazón a la disciplina. Este hecho se explica por la llamada paradoja de Zeichner (Hamilton y Pinnegar, 2015, p. 182) que pone de manifiesto las bondades y limitaciones de la metodología del S-STEP. Esta paradoja deja ver como por un lado se promueve un análisis genuino y sistemático de la práctica y el fomento de conversaciones críticas entre educadores (ciencia del self-study) pero, por otra parte, la misma metodología no ha impulsado a los investigadores a mirar más allá de su propia práctica para conectarla con la literatura de investigación más amplia en la formación docente.

Partiendo de esta situación contradictoria el presente trabajo pretende revisar cuidadosamente la investigación reciente del self-study y examinar cómo el conocimiento acumulado en este ámbito aporta evidencias sobre las complejidades de la profesión de la formación del profesorado y establece así las bases teóricas y empíricas de la disciplina. Dada la escasez de metaanálisis que analicen el gran cuerpo de resultados en la literatura de self-study, nuestro interés es explorar tanto los contenidos estudiados como los métodos empleados durante el periodo comprendido entre 2013-2014.

Asumimos que el self-study sigue unas normas distintas a la investigación tradicional para delimitar el conjunto de evidencias y la selección de procedimientos metodológicos (Bullough y Pinnegar, 2001; Samaras, 2002), pero se necesitan escrutinios de aquello que se investiga en el campo. Nos limitaremos por tanto al análisis de trabajos que sean sólo empíricos en el ámbito internacional del self-study sin filtrar las temáticas estudiadas.

En cualquier caso es necesario entender que la investigación en el self-study es un fenómeno multivariado y multifactorial que desarrolla una visión comprehensiva acerca de la complejidad de la disciplina de enseñanza, para abordar la formación docente.

2. Metodología

Para alcanzar el objetivo propuesto analizaremos el conjunto de investigaciones presentadas en el X Congreso Internacional sobre el Self-study de las Prácticas de Formadores de Profesores celebrada en Sussex (Inglaterra) en el verano de 2014, tal y como se publicó en el libro de actas (Garbett y Ovens, 2014).

Consideramos la Conferencia del S-STEP como una oportunidad interesante para explorar cómo se está llevando a cabo la investigación en el self-study en la actualidad, ya que se trata del evento más representativo sobre el self-study que se realiza internacionalmente. Más de 150 profesores que pertenecen al grupo especial del S-STEP de la Asociación Educativa Americana de Investigación (AERA por su sigla en inglés) se reúnen cada dos años en la Conferencia del S-STEP para investigar, compartir y apoyar nuevos modos de self-study para formadores de profesores. Los delegados de todo el mundo participan y hacen contribuciones sustanciales al avance de la teoría y práctica del self-study ofreciendo nuevos modelos de investigación en la formación del profesorado.

Nuestra lectura de los trabajos presentados a este congreso únicamente pretende una descripción del estado actual de self-study sin dar cabida a interpretaciones aisladas o preferencias personales. Los datos y comentarios que se suceden representan un modo de explorar una muestra importante de la investigación internacional a fin de tomar el pulso a la investigación del self-study mediante un diagnóstico de la actividad reciente. Para un lector no familiarizado con este ámbito, el presente metaanálisis puede ayudar a comprender el modo en que la comunidad internacional avanza hacia el progreso de la disciplina a la vez que le puede servir para entender los objetivos de investigación del self-study, sus limitaciones y futuras posibilidades.

Un total de 65 estudios se han incluido en esta revisión, coincidiendo con el número total de trabajos publicados en las actas del congreso. Todos los trabajos fueron aceptados sobre la base de una revisión de pares por parte de los miembros de la comunidad S-STEP. Una parte de esos trabajos han sido además publicados en revistas académicas que están posicionadas en las principales bases de datos de investigación educativa, tales como Taylor y Francis, ERIC, Web of Science, Springer o Current Contents.

Basándonos en la información que estos estudios proporcionan, 61 de los 65 estudios presentados fueron incluidos en todas las dimensiones del meta-análisis ya que se trataba de trabajos empíricos. Los otros cuatro documentos quedaron excluidos en las dimensiones metodológicas ya que se trataba de artículos teóricos.

Se leyeron cada una de las investigaciones de modo minucioso y se codificó la información en seis dimensiones diferentes: el contexto del estudio, el enfoque de investigación del self-study, la muestra, los métodos utilizados, el tipo de análisis de datos utilizado, y la credibilidad o confiabilidad (ver Anexo A).

El tipo de análisis efectuado fue de tipo inductivo en el cual se extrajeron las categorías a partir de la ordenación temática de los datos siguiendo la Teoría del análisis fundamentado (Strauss y Corbin, 1990). Solamente en la categoría de “enfoque de investigación” se partió de una distinción ya publicada en un estudio previo.

3. Resultados

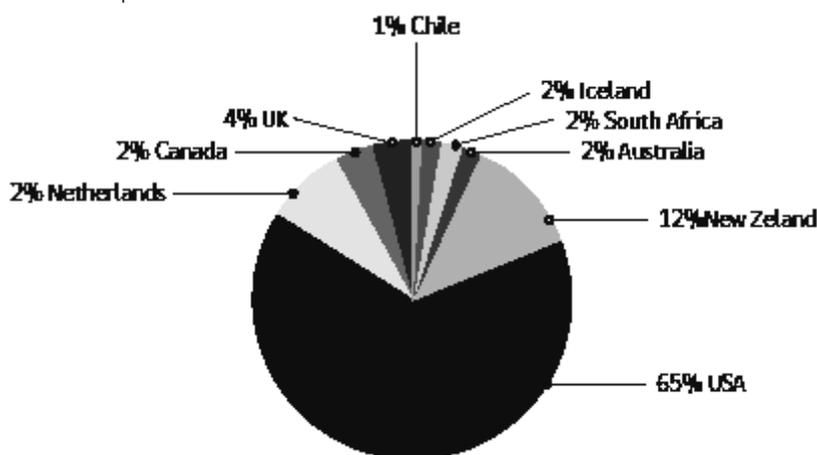
En esta sección presentamos los resultados de la revisión efectuada sobre el libro de actas del X Congreso S-STEP de 2014. En primer lugar nos detendremos a mostrar un análisis preliminar en el cual describimos la distribución geográfica y la nacionalidad de los estudios. Después exten-

demos este análisis a las dos dimensiones de estudio anteriormente presentadas: el contenido de los trabajos (temas) y la metodología utilizada.

3.1. Análisis preliminar

Un primer análisis de la distribución geográfica de la investigación nos permite entender cuáles son los territorios donde este tipo de investigación tiene más fuerza. En las actas analizadas 44 estudios se realizaron en Norteamérica (Estados Unidos y Canadá), siete en Europa, seis en Australia y Nueva Zelanda, dos en África y seis de ellos en otros países. La nacionalidad de los autores de los self-study presentados en la conferencia de 2014 se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Distribución geográfica de los self-study presentados en la Conferencia internacional del S-STEP en 2014.



De un total de 130 autores de nueve nacionalidades diferentes, los datos muestran un predominio de investigadores de Estados Unidos en el campo del self-study (85; el 65%) seguido a una distancia considerable de canadienses (15; el 12%) y holandeses (10; el 8%). La Figura 1 revela que los trabajos sobre self-study se han desarrollado principalmente en contextos de habla inglesa, dejando otros territorios como Asia, Sudamérica y algunas partes de Europa poco o nada representados.

Asimismo, los estudios de investigación presentados en la conferencia se circunscribieron a trabajos y proyectos realizados por una o más universidades dentro de un mismo país. Sólo seis de los 65 estudios pueden considerarse como investigaciones transnacionales (9,2% del total). Dentro de esas colaboraciones nacionales, fueron 22 los trabajos (33,84%) que se llevaron a cabo de modo conjunto entre varias instituciones de enseñanza superior, es decir, en universidades y centros de investigación, mientras que 43 (66,15%) se realizaron en una única institución.

3.2. Dimensión de contenido

Un aspecto relevante a considerar para tomar el pulso a la disciplina del self-study es valorar los contenidos sobre los que realizan las investigaciones. El análisis inductivo nos permitió extraer los temas que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Temas de investigación de papeles en la Conferencia del S-STEP de 2014. N=65

TEMAS	TEMAS	f	%				
Pedagogía disciplinar	Educación igualitaria	Educación sexual	• Feminismo • Abuso sexual • Educación gay • SIDA	1 1 1 1	1.5 1.5 1.5 1.5		
		Educación multicultural	• Educación no racista • Educación indígena	1 1	1.5 1.5		
			Educación inclusiva	• Diversidad • Dificultades del aprendizaje • Dificultades del desarrollo • Educación para discapacitados auditivos	1 1 2 1	1.5 1.5 3.1 1.5	
		Lenguaje		Lenguaje básica	• Lenguaje lingüística • Aprendizaje de la escritura	1 1	1.5 1.5
	Lenguaje digital		• Formación del profesorado online • Herramientas tecnológicas • Programas de enseñanza basados en las TIC.	3 3 2	4.6 4.6 3.1		
	Pedagogía general	Atributos y procesos para el aprendizaje	Identidad del profesor	• Identidades y roles del profesor • Emociones del profesor • Valores y espiritualidad de los formadores • Autoevaluación de los formadores y procesos de toma de decisiones	9 2 3 2	13.8 3.1 4.6 3.1	
			Liderazgo	• Tutorización de profesores en formación • Entrenamiento ejecutivo • Modelos de enseñanza	2 1 3	3.1 1.5 4.6	
				Colaboración de profesores	• Relaciones colegiadas • Compromiso profesional docente • Relación profesor-alumnos	3 1 2	4.6 1.5 3.1
					Reflexión de profesores	• Práctica reflexiva • Sabiduría práctica • Pedagogía crítica • Narrativas docentes (diarios)	3 1 1 2	4.6 1.5 1.5 3.1
		Organización educativa	Curriculo	• Guías docentes y currículo • Formación a distancia de profesores y programas multiculturales • El self-study en las políticas educativas		2 3 3	3.1 4.6 4.6
Política			• Reforma educativa	1		1.5	

Los temas de investigación se agrupan en dos categorías principales: self-study que valoran el trabajo de los formadores dentro del ámbito de la pedagogía disciplinar (el 32,3% del total) y estudios que se centran en la pedagogía general (el 67,7%). Dentro del primer grupo son dos los aspectos principales que se estudian: igualdad en la educación y la lengua. La mayoría de estudios sobre pedagogía general se centra en enseñar procesos para el aprendizaje (el 53,8%) y atributos del profesor (16; el 24,6%). Menos representados quedan los estudios que enfocan su atención en cuestiones organizativas como son los planes de estudios de la educación universitaria y las reformas educativas.

La Tabla 1 muestra que existe una gran variedad de temáticas en la disciplina del self-study. Esta diversidad temática nos hace entender que el self-study, como disciplina que estudia los procesos cognitivos de autoaprendizaje de los formadores, tiene una amplitud que coincide con aquella que existe en la formación profesional de maestros y profesores. No obstante esta diversidad genera también disparidad de evidencias empíricas y por tanto puede limitar la integración de los conocimientos generados en teorías sólidas.

3.3. Dimensión metodológica

En cuanto al análisis del cómo se lleva a cabo el self-study, seis fueron los aspectos que se sometieron a escrutinio: el contexto de investigación, el enfoque de investigación, la muestra, los métodos utilizados, el análisis de los datos, y la confiabilidad o credibilidad.

- Contexto

Entendemos como contexto de investigación al encuadre institucional donde se realiza el diseño metodológico. Este contexto de investigación puede partir de un ámbito más formal (estudios que se agrupan en programas universitarios más amplios o proyectos de investigación) a ámbitos menos formales (estudios que se realizaron por investigadores universitarios sin estar asociados a programas oficiales o proyectos). El primer grupo incluyó 39 self-study (el 63,9%) y el segundo grupo 22 (el 36,1%). Véase la Tabla 2.

Tabla 2. Los contextos de investigación para los self-study presentados en la Conferencia del S-STEP 2014. N = 6

	F	%
Programa docente universitario (ej. Programa de facultad, curso universitario, taller, seminario o unidad didáctica).	30	49.2
Proyecto de investigación	9	14.7
Estudio no realizado bajo el amparo de un programa docente o de investigación.	22	36.1

Resulta interesante destacar que los self-study vinculados a proyectos de investigación expresamente concedidos para el avance de esta disciplina y la formación del profesorado son porcentualmente pocos, no llegando a un 15% del total. La gran mayoría se asocian a esfuerzos que parten de programas docentes y cursos universitarios, constituyendo prácticamente la mitad de los estudios.

- Enfoque

Es difícil partir de una distinción taxativa en los enfoques del self-study, dado que cada uno de ellos adopta la investigación narrativa como método preferente de investigación y los resultados pueden ser muy diversos. Por esa razón nos hemos basado en la distinción en tres enfoques principales que asume Ezer (2009): análisis de casos de situaciones formativas, autobiografía crítica e investigación-acción o self-study de transformación. En el estudio de caso de situaciones instruccionales los investigadores realizan un análisis en profundidad de una determinada práctica educativa (e.g. Sesiones de clase, seminarios, talleres o programas educativos) en la que reestructuran y reconstruyen ciertas acciones y comprensiones de la práctica. Por su parte, los estudios que se basaron en la autobiografía crítica, también llamada la autoetnografía (Hamilton, Smith y Worthington, 2006) parten de un enfoque de investigación abierto, autointerpretativo que se centra en la exploración de acontecimientos que suceden en el transcurso de la vida personal y profesional, la identidad del formador y la propia práctica de enseñanza a lo largo de un espacio de tiempo. Según Ezer, “si bien es verdad que la autobiografía crítica supone una colección de casos de enseñanza, es única a la hora de centrar su atención en las narraciones profesionales de los profesores” (Ezer, 2009, p. 2).

El enfoque de investigación-acción apunta expresamente a la creación de contextos más democráticos en educación, la búsqueda de la justicia social y la mejora de la condición humana en la sociedad (Denzin y Lincoln, 2005), intentando soslayar los desequilibrios sociales o marginalización de grupos minoritarios (Mertens, 2003). Aunque gran parte de los self-study analizados buscaron la renovación de la formación profesional diseñando prácticas de mayor calidad, no todas asumieron una visión transformadora de las mismas. La Tabla 3 muestra la distribución de los enfoques de investigación en los 61 estudios empíricos estudiados.

Tabla 3. Enfoque de investigación de los self-study presentados en la Conferencia S-STEP 2014 (n=61)

	F	%
Estudios de casos de situaciones instruccionales	39	63,9
Autobiografía crítica (personal o profesional)	18	29,5
Investigación-acción	4	6,6

En general, los análisis de caso de situaciones formativas son predominantes en la Conferencia del S-STEP (el 63,9%) seguido de la autobiografía crítica (el 29,5%) y más distantemente de enfoques de investigación-acción (el 6,6%), que son self-study que haciendo uso de técnicas de investigación para valorar los acontecimientos docentes, tienen como objetivo último la transformación del rol del docente.

Una de las interpretaciones de estos datos es que la investigación en el self-study se centra principalmente en la descripción de prácticas profesionales y en el aprendizaje que se deriva de las mismas más que en la narración de experiencias de vida personales. Esto parece ser un foco característico en la profesionalización de la investigación del self-study ya que contribuye a sentar unas bases más sólidas de conocimiento. Las ilustraciones de experiencias personales al igual que los enfoques emancipatorios pueden ayudar a entender y encajar el rol del formador dentro del contexto social más amplio.

Un segundo análisis permitió ordenar los estudios tomando en consideración si partían de un enfoque colaborativo o individual. Como resultado de ese análisis encontramos que 25 de los estudios (el 40,9%) correspondieron una investigación conjunta mientras que 36 no lo fueron (59,01%). Según afirman Pithouse-Morgan y Samaras (2014) “la investigación del self-study paradójicamente se lleva a cabo en colaboración” (p. 1). Loughran (2007) por su parte argumenta que ir más allá del uno mismo (auto-) hacia un análisis de perspectiva múltiple, podría tener efectos más potentes para la generación de conocimientos prácticos que hacer una investigación individual.

- La muestra

Se puede afirmar que en los self-study analizados la selección de participantes sobre la población de interés fue en su totalidad compuesta por formadores de profesores. Esto es un hecho, pero es cierto que también participan algunos otros agentes que pueden desempeñar un papel determinante en la investigación como son los profesores en formación (alumnos de grado o de posgrado), profesores en ejercicio del mundo escolar y familias de profesores en formación. Según nuestro escrutinio (ver Tabla 4) encontramos que en 35 de los estudios (57,3%) los formadores de profesores fueron los únicos que participaron en la investigación. En 20 de los estudios (32,7%), los estudiantes de grado y posgrado también participaron en el proceso de investigación, mientras que los maestros de escuela en ejercicio participaron en cinco de ellos (8,3%) y las familias sólo en uno (1,7%).

Tabla 4. Clasificación de los estudios del S-STEP según la distribución de la muestra. N=61

	F	%
Sólo formadores (de profesores)	35	57.3
Formadores y profesores en formación (graduados y postgraduados)	20	32.7
Formadores y profesores en activo de escuelas o institutos (incluidos profesores noveles)	5	8.3
Formadores y familias	1	1.7

Además, la mayoría de los estudios de investigación (45; el 73,8%) se llevaron a cabo por más de un formador, mientras que una minoría (16; el 26,2%) fueron realizados por sólo un individuo.

Las distribuciones muestrales en los trabajos analizados se ajustan al contexto de investigación de donde surgen. El hecho de que la mayoría estén vinculados a contextos docentes y de investigación en instituciones de educación superior (ej. universidades) hace que la mayoría de participantes sean formadores de profesores y alumnos universitarios (graduados y posgraduados) que aprenden la profesión docente (89,9%). Dado lo cual se puede asegurar que este tipo de investigación se circunscribe al ámbito universitario.

- Métodos

De los 61 self-study empíricos analizados, 48 usaron métodos múltiples (78,7%), mientras que 13 de ellos emplearon un único método (21,31%). El hecho de que la gran mayoría de los trabajos use más de un método sugiere como este tipo de investigación se fundamenta en una reco-

gida de datos completa, que bebe de distintas fuentes y que cuenta con una gran variedad de instrumentos para analizar el mismo objeto del estudio desde distintos ángulos. Esto es sin duda una de las potencialidades de la investigación basada en el self-study y refrenda una de las características que a nivel teórico definen la investigación del self-study.

Haciendo un análisis más fino sobre el tipo de instrumentos utilizados en las investigaciones, clasificamos los trabajos en cuatro tipos principales de herramientas de recogida de datos: Técnicas de encuesta, Conversaciones, Observación y Documentos (ver Tabla 5).

Tabla 5. Tipo de métodos utilizados en los self-study en el Congreso del S-STEP. N=108

	F	%
Técnicas de encuesta (ej. entrevistas, cuestionarios, inventarios)	12	11.1
Conversaciones (reuniones, discusión con colegas, grupos focales, videoconferencias)	36	33.3
Observación (listas de observación, notas de campo, grabaciones, etc.)	11	10.2
Documentos (diarios, correos electrónicos, guías y programas de estudios, entradas de diarios/foros, evaluaciones de alumnos, fotos, dibujos, etc.)	49	45.4

Como muestra la Tabla 5, el uso de documentos (es decir, diarios, correos electrónicos, ensayos, imágenes, etc.) es el procedimiento más utilizado en la recogida de datos en los self-study (49; el 45,4%) seguido de conversaciones o fuentes de datos dialógicas, como son las reuniones (tanto cara a cara como online), conferencias o grupos focales (36; el 33,3%). Finalmente dentro de cada uno de los tipos, se utilizaron por lo general más de una fuente de datos.

Los cuestionarios y encuestas –técnicas no directamente asociadas con la investigación del self-study y más alineadas con análisis cuantitativos– raramente se utilizaron. Resulta interesante destacar como la observación se utilizó solamente en algunos estudios como fuente de recogida de datos (11; el 10,2%). Este resultado ratifica que la investigación sobre las propias prácticas en la formación del profesorado se fundamenta principalmente en la indagación narrativa más que en la observación. Este dato llama la atención ya que, al menos para los estudios de caso de situaciones formativas, donde se analiza la propia docencia, el método que se ajusta más a este propósito es la observación de la práctica de uno mismo más que el uso de narraciones o registros reflexivos de lo que se piensa que se ha hecho.

- *Análisis de datos*

En esta dimensión clasificamos los estudios en función de la unidad de análisis elegida siguiendo un orden de menor a mayor nivel de escrutinio. De este modo los análisis más globales suelen hacer una lectura crítica del conjunto de datos mientras que los de mayor profundidad analítica se basan en la identificación inductiva de temas y la categorización de los mismos. La Tabla 6 muestra las cuatro unidades principales de análisis de datos identificadas en los estudios de la muestra seleccionada:

Tabla 6. Tipos de análisis de datos utilizados en el Congreso del S-STEP. N=61

	F	%
Lectura e interpretación críticas	14	22.9
Incidentes críticos (nodos de información, momentos pedagógicos, puntos de inflexión, puntos de la recalibración, percepciones)	11	18.1
Temas globales	27	44.3
Categorías (jerarquía de temas)	9	14.7

Los temas globales (nodos de contenido que estructuran el conjunto de los datos analizados y que no suelen superar la decena por estudio), fueron la unidad de análisis preferida para los datos recopilados en el 44,3% de los estudios. En ellos no se establecen niveles de jerarquía. La lectura crítica se usó en el 22,9% de los trabajos mientras que los incidentes críticos y las categorías (temas y subtemas jerarquizados) se usaron en aproximadamente en el 15% de los trabajos empíricos.

Es interesante resaltar como existe una tendencia en la investigación del self-study hacia modos más analíticos de escudriñar datos, es decir a codificar en temas y categorías más que a relatar experiencias profesionales o de vida (código vs. narración). Esta codificación de datos se realiza a partir de ilustraciones de datos iniciales, transcripciones de conversaciones, extractos de documentos o fragmentos de textos dialógicos anacrónicos (e.g. correos electrónicos o foros).

La exploración de temas y categorías de modo inductivo basándose en la teoría del análisis fundamentado alcanza por tanto el 61% de los self-study. Pero hay que tener en cuenta que esa exploración se queda en un listado de grandes temas sin profundizar en una jerarquización de los mismos en categorías (sólo el 14,7% de los estudios llegan a este nivel de escrutinio).

- *Confiabilidad*

Aproximadamente la mitad de los self-study menciona que el proceso de recogida y análisis de datos fue realizado bajo una base empírica 'replicable', es decir, que se valieron del análisis de otros jueces para fundamentar los extraídos por el/los analista/s. En total fueron 32 trabajos (el 52,5%) los que mencionan la confiabilidad en su investigación (trustworthiness en inglés) mientras que 29 de ellos no lo hacen (el 47,5%). Esto no significa que los investigadores procedieran de un modo menos riguroso en su investigación, sino solamente que no hicieron mención a este proceso en el artículo que fue finalmente publicado.

Por otra parte, fueron tres los estudios que utilizaron más de un tipo de confiabilidad, mientras que los demás optaron por un único tipo. La Tabla 7 representa las seis formas principales de credibilidad encontrada: triangulación, Amistad crítica, modelos previos (categorías previamente definidas), análisis de casos negativos (verificación de aquellos datos del estudio que no refuerzan la tesis de investigación o contradicen las explicaciones inferidas de la misma), preguntas reiteradas (utilización del procedimiento de análisis de modo repetido para verificar el proceso seguido) y método comparativo constante (proceso de contrastación de datos mediante el cual éstos se comparan con otros que ya han sido estudiados y validados por la investigación).

Tabla 7. Los tipos de procesos de credibilidad usados en los self-study de la Conferencia del S-STEP 2014. N = 35

	F	%
Triangulación (es decir, reexaminación de datos, completando el procedimiento independientemente, etc.)	7	20
Amigo crítico	21	60
Modelos (exemplars)	1	2.8
Análisis negativo de caso	2	5.7
Preguntas reiteradas	2	5.7
Método comparativo constante	2	5.7

La Tabla 7 muestra como la Amistad crítica es la forma preferida de credibilidad (se encuentra en el 60% de los estudios) seguido de la triangulación (afecta al 20%). Los cuatro tipos restantes representan una frecuencia más baja que se sitúa entre el 3% y el 6% del total.

Es reseñable destacar que la confiabilidad se menciona en algo más de la mitad de los estudios de investigación, pero no se suele explicar detalladamente cómo se ha llevado a cabo este proceso. Esto nos sugiere como es necesario tener en cuenta la credibilidad en cualquier tipo de investigación cualitativa para poder fijar bases mínimas para garantizar la solidez de las evidencias empíricas. Por esta razón el hecho de mencionar únicamente el uso de alguna de estas técnicas de confiabilidad no revela pistas sobre cómo se ha garantizado la credibilidad de los datos. Asumiendo por otra parte la veracidad de los análisis que manejan los investigadores y confiado plenamente en el proceso descrito en los trabajos publicados, creemos no obstante que la confiabilidad tendría que estar descrita de modo más detallado. Por ejemplo, compartir cómo se ha llevado a cabo el proceso de extracción de categorías, cómo se alcanzaron los acuerdos en la jerarquización de los datos, u ofrecer indicadores que hablen de la rigurosidad de este proceso sería imprescindible.

Y es que puede que la confiabilidad sea la cuestión más crítica en la investigación de self-study. Para nosotros establece la diferencia entre hacer un escrutinio anecdótico de una serie de experiencias docentes (search) a realizar una investigación empírica que se basa en un procesamiento riguroso de datos (research). La calidad de la investigación de self-study ha de ser demostrable para poder contrastar los resultados alcanzados con lo conseguido por otros investigadores y poder así avanzar en la disciplina.

Conclusión

La intención del trabajo presentado es la de hacer una revisión sistemática del cuerpo de resultados que arroja la investigación en un período determinado (2013-2014) con el propósito último de hacer un escrutinio de aquello sobre lo que se investiga (contenido) y cómo se lleva a cabo (metodología).

De alguna manera parece necesario hacer públicos los avances en la disciplina del self-study para así tomar conciencia de dónde estamos y poder así saber hacia dónde dirigimos. A partir de análisis como el mostrado en este capítulo podremos definir claramente lo que es y puede

ser el self-study y, lo que es más importante, delimitar cuál es su alcance empírico como disciplina de investigación.

Hasta el momento los referentes que analizan y concretan la trayectoria del self-study en la investigación actual son los handbooks que se han ido publicando a lo largo de las dos últimas décadas donde exponen los principales conceptos, se describen experiencias y se exponen los modos de llevarse a cabo metodológicamente (Middle States Commission on Higher Education, 2002; Loughran, Hamilton, LaBoskey, y Russell, 2004; Samaras, 2011). Se ha podido comprobar que este tipo de investigación ha ido creciendo quizás como resultado de centrar la atención en las actitudes docentes y procesos de aprendizaje en la enseñanza, ya que la investigación en la formación del profesorado ha dejado claro que el simple hecho de transmitir a los profesores en formación lo que tienen que hacer y cómo hacerlo no es lo mismo que crear experiencias de aprendizaje reales y significativas (Lassonde, Galman y Kosnic, 2009). Estas carencias en la formación del profesorado han hecho que se necesite de la disciplina del self-study.

Ahora bien, es necesario corroborar empíricamente los principios y características fundamentales que la definen como tal. En el marco teórico se ha hecho referencia a las tres características esenciales del self-study: es autoiniciado; se lleva a cabo en colaboración; y se somete a múltiples métodos y rigor metodológico.

En lo que respecta a la primera, está claro que todos los estudios son autoiniciados y se basan en la investigación de uno mismo y las propias prácticas docentes. No obstante la representación de este tipo de investigación se limita al ámbito anglosajón, preferentemente Norteamérica, Australia y Reino Unido. Sería interesante saber si hay otras comunidades de self-study que hacen la investigación en otras partes del mundo y que no formen parte del grupo S-STEP. Ello podría aportar más pistas sobre la extensión real de este tipo de investigación y de las diferencias existentes.

Una segunda lectura nos lleva a constatar, aunque sólo de modo parcial, la paradoja de Samaras y Freese (2009) que establece que, aunque la investigación en el self-study implica un análisis e introyección personal (ámbito de lo privado), se suele llevar a cabo en colaboración con el propósito de extender los resultados a otros investigadores (ámbito de lo público). Sólo un 40,9% de los estudios se realizaron en colaboración. Eso nos hace entender que esta característica teórica no es todavía definitoria de los self-study, y aun siendo una práctica extensa, no marca una tendencia en la investigación del campo.

En tercer lugar, podemos confirmar que la mayoría de los estudios utiliza múltiples métodos en la recogida de datos (cerca del 80%). Esta variedad de técnicas confiere solidez a las investigaciones ya que se analiza la información recogida sobre un mismo proceso a partir de distintas fuentes y distintas perspectivas. No obstante resulta sorprendente que un tipo de investigación centrado en el análisis de las propias prácticas se fundamente en el uso de técnicas introspectivas (lo que dicen y reflexionan los profesores) más que en observaciones (lo que hacen) de su propia práctica (10% de los estudios). Por otra parte, y derivado de lo anterior, la exploración de los datos en el self-study es cada vez más exhaustiva, basándose mayoritariamente en la extracción de temas de modo inductivo a partir de la teoría del análisis fundamentado (61% de los self-study). Es decir, que el relato ordenado de prácticas profesionales (un formato de análisis muy extendido en el self-study) ha ido reduciendo su uso en favor de los análisis temáticos.

Sin embargo, la jerarquización de esos temas en subtemas e indicadores alcanza sólo en un 14,7%. Esto es, se ofrecen listados pero no categorías de los mismos, con lo que el nivel de escrutinio aún no llega a estándares de exigencia más alto.

En último lugar podemos aseverar que si bien es verdad que el self-study es una disciplina que gana aceptación internacional, necesita fundamentarse en parámetros de investigación de calidad. La disciplina cada vez presta más atención a los aspectos metodológicos y las revisiones de pares son más rigurosas en los diseños de investigación (Loughran, 2009; LaBoskey, 2006); no obstante nuestro análisis muestra como más de la mitad de los artículos no hacen alusión a los procesos de confiabilidad y aquéllos que sí los menciona no describen en detalle el procedimiento que han seguido para verificar la información. Todo ello nos abre a la pregunta respecto de un enfoque de validación que se acomode a las cualidades de esta metodología, considerando lo planteado por LaBoskey (2004, p. 852) cuando propone:

...definir la validación como el/los proceso(s) por el/los que (los investigadores) afirmamos y evaluamos "la merecida confianza sobre la verdad" ("trustworthiness") de las observaciones, interpretaciones y generalizaciones informadas. El criterio esencial para tal afirmación es el grado en que podemos depender o contar con los conceptos, métodos e inferencias de un estudio, o tradición de indagación, como base para nuestra investigación teórica y empírica...

La lectura crítica que hemos presentado de los self-study tiene empero limitaciones evidentes: en primer lugar se fundamenta en el análisis de estudios publicados en un periodo muy concreto. Sería interesante analizar las actas del Congreso desde sus inicios en los años ochenta, para ver cuál ha sido su evolución y cuáles pueden ser sus perspectivas de futuro. El presente estudio se limita sólo al X Congreso. Habría que acometer un análisis más riguroso de estudios publicados en revistas especializadas a nivel internacional, puesto que nos ofrecería una visión más amplia de lo que se ha venido haciendo en este campo.

REFERENCIAS

Bullough, R. V., Jr. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher* 30(3), pp. 13-21.

Brewer, J. & Hunter, A. (2006). *Foundations of multimethod research: Synthesizing styles*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Clarke, A. & Erickson, G. (2004). The nature of teaching and learning in self-study. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (vol. 1, pp. 41-67). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York, NY: Teachers College Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990b). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13, pp. 3-21.

Costa, A. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), pp. 49-51.

Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Donolo, D.S. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8), pp. 1-10.

Elliott, J. (1991) *Action research for educational change*. Milton Keynes, UK: Open University Press.

Ezer, H. (2009). *Self-study approaches and the teacher-inquirer: Instructional situations case analysis, critical autobiography, and action research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Garbett, D. & Ovens, A. (Eds.) (2014). *Changing practices for changing times: Past, present and future possibilities for self-study research: Proceedings of the Tenth International Conference on Self-study of Teacher Education Practices*. Auckland: University of Auckland.

Hamilton, M.L., Smith, L. & Worthington, K. (2006). Fitting the methodology with the research: An exploration of narrative, self-study and auto-ethnography. *Studying Teacher Education*, 4(1), pp. 17-28.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.

Korthagen, F.A.J. (1995). A reflection on five reflective accounts. Theme issue self-study and living educational theory. *Teacher Educational Quarterly*, 22(3), pp. 99-105.

Kosnik, C., Beck, C., Freese, A.R. & Samaras, A.P. (Eds.) (2006). *Making a difference in teacher education through self-study: Studies of personal, professional, and program renewal*. Dordrecht: Springer.

LaBoskey, V.K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-869). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Laboskey, V.K. & Richert, A.E., (2011, April). We learn from what you learn from what they learn: Formative assessment for universal success. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

LaBoskey, V.K. (2006). The fragile strengths of self-study: Making bold claims and clear connections. In P. Aubusson, S. Schuck (Eds.), *Teaching learning and development: The mirror maze* (pp. 251-262). Dordrecht: Springer.

LaBoskey, V.K. & Richert, A.E. (2015). Self-study as a means for Urban Teachers to transform academics. *Study Teacher Education*, 11(2), pp. 164-179.

Lassonde, C., Galman, S. & Kosnik, C. (2009). *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.

Loughran, J. & Northfield, J. (1998). A framework for the development of self-study practice. In M.L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teacher practice: Self-study for teacher education* (pp. 7-18). London: Falmer Press.

Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), pp. 12-20.

Loughran, J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K. & Russell, T. (Eds.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer.

McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge Press.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage.

Mertens, D.M. (2003). Mixed methods and the politics of human research: The transformative-empowering perspective. In A.Tashakkori, C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 135-164). Thousand Oaks, CA: Sage.

Middle States Commission on Higher Education (2002). *Designs for excellence: Handbook for institutional self-study*. Philadelphia, PA: Author. Recovered from <http://www.columbia.edu/cu/provost/midstates/docs/designs.pdf>

Mishler, E. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60, pp. 415-442.

Pithouse-Morgan, K. & Samaras, A.P. (Eds.) (2014). *Polivocal professional learning through self-study research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Russell, T. & Munby, H. (Eds.) (1992). *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: Falmer Press.

Russell, T. (2007). How experience change my values as a teacher educator. In T. Russell, J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education: Values, relationships and practices* (pp. 182-191). London: Routledge.

Samaras, A.P. (2002). *Self-study for teacher educators: Crafting a pedagogy for educational change*. New York, NY: Peter Lang.

Samaras, A.P. & Freese, A.R. (2006). *Self-study of teaching practices: Primer*. New York: Peter Lang.

Samaras, A.P. (2011). *Self-Study Teacher Research Improving Your Practice Through Collaborative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publishers.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York, NY: Basic Books.

Schuck, S. & Russell, T. (2005). Self-Study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1(2), pp. 107-121.

Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.

Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 8(9), pp. 4-45.

Zeichner, K. (2008). Accumulating knowledge across self-study in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), pp. 36-46.

Anexo del artículo
El Self-Study como forma de investigación en la formación del profesorado:
un análisis de contenido de los trabajos presentados en el X Congreso Internacional sobre
Self-Study S-STEP de 2014

Análisis de contenido de los 65 self-study presentados en el X Congreso S-STEP de 2014 (Sussex, Inglaterra).

(1) AUTORES	(2) TEMA	(3) TIPO DE ESTUDIO	(4) CONTEXTO	(5) ENFOQUE	(6) MUESTRA		(7) MÉTODO	(8) ANÁLISIS	(9) CONFIABILIDAD	
					Nº FPs	Type			Sí/No	Tipo
Abi-Hanna et al. (2014)	Educación de género y feminista	1	3	1	3	1	4	3	2	2
Abrams (2014)	Aplicación de los marcos teóricos en la indagación narrativa del self-study	1	3	1	2	1	2	3	1	0
Allison-Roan (2014)	Educación sexual (abuso sexual)	1	3	2	2	1	4	2	2	0
Bartlett (2014)	Preparación/entrenamiento para la formación en lenguaje	1	1	1	2	3	2	3	1	1,2
Bergland Holen y Gourneau (2014)	Percepciones de los formadores en autoevaluación	1	1	1	3	1	3	4	2	0
Boche (2014)	Roles de los formadores docentes	1	3	1	1	3	1,3,4	1	1	2
Brubaker y Loughran (2014)	Educación para el docente colaborativo	1	3	1	2	1	2,4	3	1	4,5
Bullock, Russell y MacKinnon (2014)	Teoría de Schön (práctica reflexiva)	1	3	2	2	1	2	1	1	2
Butler (2014)	Currículo e instrucción	1	1	1	1	2	2,4	1	2	0
Clift y Clift (2014)	Relaciones familia-escuela	1	3	2	2	1	4	3	2	0
Cuenca, Hostetler y Hawley (2014)	Metodología de la investigación del self-study en el currículo de la formación de maestros	1	1	1	2	2	1,4	3	2	0

Davey (2014)	Impactos en la práctica de los terremotos en Nueva Zelanda	1	3	2	1	1	2,4	2	2	0
Dean y Bhukhanwala (2014)	Sabiduría práctica de los formadores	1	1	1	2	2	2,4	4	1	2
Dean, Dean y Danilchick (2014)	Discapacidades en el aprendizaje	1	2	1	2	4	4	3	1	2
East, Fitzgerald y Clopton (2014)	Discapacidad	1	1	1	2	1	2,4	2	2	0
Edge, Cameron-Standerford y Bergh (2014)	Política de reforma educativa	1	3	3	2	1	4	1	1	2
Elliott-Johns (2014)	Reflexión de formadores de docentes en la práctica	1	3	1	1	1	2,4	3	2	0
Evans, Ka'ōpua y Freese (2014)	Artefactos lingüísticos	1	3	3	2	2	1,3,4	3	1	2
Farnsworth (2014)	Inteligencia emocional en el profesor	1	3	2	3	2	2,3,4	3	2	0
Farrant (2014)	Ética profesional y toma de decisiones en la investigación socio-científico	1	1	2	1	2	1,4	2	1	2
Fletcher y Bullock (2014)	Enseñanza online	1	1	2	1	2	2,4	2	1	3
Forgasz, McDonough y Berry (2014)	Emociones y actitudes del formador de profesores	2	0		...	...	...	...	...	...
Frambaugh-Kritzer y Petroelje (2014)	Nuevas alfabetizaciones, TIC	1	1	2	2	1	2,4	2	1	2
Freidus et al. (2014)	Educación online del professor	1	1	1	3	1	1,3,4	4	2	0
Fuentealba y Russell (2014)	Amigo crítico	1	3	2	2	1	2,4	1	1	2

Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study

Garbett (2014)	Modelos de enseñanza	1	1	2	1	1	2,4	3	2	0
Gervasoni y Brandenburg (2014)	Identidades del profesor	1	2	1	2	2	4	2	2	0
Gísladóttir y Guðjónsdóttir (2014)	Educación para discapacitados auditivos	1	2	1	1	3	1,2,3,4	3	1	2
Greene y Kim(2014)	Educación espiritual	1	1	3	2	1	2,4	4	2	0
Grierson (2014)	Procesos de evaluación en la formación de profesores	1	1	1	1	2	1,2	4	2	0
Griggs y Muchmore (2014)	Identidades de los formadores de docentes	1	3	1	2	1	1,2,3	4	1	1
Guðjónsdóttir, Gísladóttir y Jónsdóttir (2014)	Reflexión docente	1	1	1	2	2	4	3	1	5
Hansen, Danilchick y Hill (2014)	Mentores (tutores de prácticas) de profesores noveles	1	1	1	2	3	3,4	3	1	2
Heap et al. (2014)	TIC y dispositivos móviles en la formación de profesores.	1	1	2	2	2	4	2	2	0
Hiralaal (2014)	Modelos de enseñanza.	1	1	1	1	2	4	1	2	0
Hostetler, Mills y Hawley (2014)	Herramientas tecnológicas (TIC)	1	1	1	2	1	2,4	3	1	6
Hutchinson (2014)	Enseñanza inclusiva y para la diversidad	1	1	1	1	2	1,4	3	2	0
Kitchen (2014)	Educación sexual y gay	1	3	2	1	1	4	1	2	0
Levicky (2014)	Identidad de los formadores de profesores.	1	3	2	1	1	4	3	2	0
Ling y Bullock (2014)	Relaciones profesionales (entre formadores)	1	1	1	2	1	2,4	1	1	2

Loughran y Allen (2014)	Liderazgo (entrenamiento ejecutivo)	1	3	2	2	1	2	3	1	2
Lunenberg y Korthagen (2014)	Desarrollo profesional de los formadores	2	0		...	...	...	...	...	...
Martin y Russell (2014)	Modelos de enseñanza	1	1	1	2	2	2	2	1	1
Martin y Dismuke (2014)	Escritura digital (composiciones con TIC)	1	1	1	2	1	2,4	2	1	1
Masinga (2014)	Educación sexual (SIDA)	1	2	1	3	1	2,4	3	1	2
McNeil y Pete (2014)	Educación para indigentes	1	2	3	2	1	2,4	3	2	0
Meacham y Meacham (2014)	Educación multicultural (racismo)	1	3	1	2	1	4	2	2	0
Olan y Kaplan (2014)	Experiencias con la producción escrita.	1	1	1	2	2	1,2,3,4	3	1	1
Percy (2014)	Alfabetización para el lenguaje	1	1	1	1	2	4	3	1	1
Pithouse-Morgan y Samaras (2014)	Enseñanza a distancia	1	2	1	2	1	4	1	2	0
Ragoonaden y Bullock (2014)	Pedagogía crítica.	1	3	1	2	1	2,4	1	1	2
Ramirez y Allison-Roan (2014)	Liderazgo (identidades)	1	3	1	2	1	2,4	3	1	2
Reid y Demissie-Sanders (2014)	Contratación de profesores	1	2	1	2	1	1,2,4	1	1	2
Rice (2014)	Enseñanza online	1	1	2	1	2	2,4	1	2	0
Rice et al. (2014)	Identidad de los formadores	1	3	2	3	1	4	1	2	0
Senese et al. (2014)	Identidad de los formadores (transición de profesor de aula a formador de profesores)	1	1	1	3	1	1,4	4	1	6

Shoffner (2014)	Relación alumno-profesor en la universidad.	1	1	2	1	2	2,3,4	4	2	0
Shoffner y Boche (2014)	TIC en la enseñanza de la lengua inglesa	1	1	0	2	2	2,4	1	2	0
Sterenber y O'Connor (2014)	Comunidades de práctica en formadores.	1	1	1	2	2	2,4	3	1	2
Tidwell et al. (2014)	Educación especial (Discapacidades significativas en el desarrollo de los niños)	1	1	1	2	3	2,4	3	1	2
Torrez y Krebs (2014)	Valores y actitudes de los formadores.	1	2	1	2	1	2,4	3	2	0
Whitehead (2014)	Historia de las prácticas de formación del profesorado en el self-study (TEÓRICO)	2	0	...	...	...	...	...	...	...
Whitehead y Huxtable (2014)	Teorías de educación de vida	2	0	...	...	...	...	...	...	...
Williams, Brubaker y Berry (2014)	Formación de profesores en un contexto internacional	1	3	1	2	1	2,3	4	1	1,4
Wilson, Jordan-Daus y Vincent (2014)	Formación colaborativa de profesores.	1	2	1	2	1	1	3	2	0

Nota: Los estudios de Forgasz, McDonough y Berry (2014), Lunenberg y Korthagen (2014), Whitehead (2014) y Whitehead y Huxtable (2014) son estudios de revisión teórica.

Claves:

- (1) Autor. Los estudios se muestran en el orden de publicación que aparecen en las actas del Congreso de S-STEP (Garbett y Ovens, 2014)

(2) Tema. Tema de investigación sobre el que versa el trabajo

(3) Tipo de estudio

1 = Empírico

2 = Teórico

(4) Contexto

0 = Ninguno (Estudio teórico)

1 = Programa Universidad (ej. Programa de Facultad, curso universitario, taller, seminario, unidad didáctica)

2 = Proyecto de Investigación

3 = Estudio no realizado bajo el amparo de un programa docente o de investigación

(5) Enfoque

1 = Situaciones de Instrucción- análisis de casos

2 = Autobiografía crítica (personal/profesional)

3 = Acción de Investigación (enfoque emancipatorio o transformador)

(6) Muestra

6.1. Número de Formadores de Profesores (FPs). Esta categoría indica si el self-study se llevó a cabo de forma individual o en colaboración

1 = Compuesto por un único formador de profesores

2 = De dos a cinco formadores de profesores

3 = Seis o más formadores de profesores

6.2 Tipo de muestra

1 = Formadores de profesores

2 = Formadores de profesores y graduados/estudiantes de postgrado).

3 = Formadores de profesores y maestros de la escuela (incluyendo los profesores noveles)

4 = Formadores de profesores y otros grupos (es decir, de la familia)

(7) Método

1 = Técnicas de encuesta: entrevistas /cuestionarios /inventarios

2 = Conversaciones: reuniones, discusiones con compañeros, grupos de discusión, videoconferencias

3 = Observación: listas de observación, notas de campo, grabaciones, etc.

4 = Documentos: diarios, correos electrónicos, guías y programas de estudios, escritos, entradas de diarios/foros, evaluaciones de alumnos, fotos, dibujos, etc.)

(8) Análisis. [De menor a mayor nivel de escrutinio]

- 1 = Lectura crítica o interpretativa de los datos
- 2 = Incidentes críticos, nodos de información, momentos pedagógicos, puntos de inflexión, puntos de recalibración, percepciones docentes
- 3 = Temas globales
- 4 = Categorías (jerarquización de temas)

(9) Confiabilidad o credibilidad

9.1. Sí/ no

- 1 = Sí. Se menciona en el estudio
- 2 = No. No se menciona en el estudio

9.2. Tipo

- 0 = Ninguno
- 1 = Triangulación (es decir, principalmente re-examen de los datos, de completar el procedimiento de forma independiente, etc.)
- 2 = Amigo crítico
- 3 = Modelos (exemplars)
- 4 = Análisis de casos negativos
- 5 = Preguntas reiteradas
- 6 = Método comparativo constante

El fortalecimiento de la profesión docente constituye uno de los ejes prioritarios de acción de la Organización de Estados Iberoamericano (OEI), según se destaca en el proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (OEI, 2008). Esta publicación contribuye al desarrollo de la Meta General Octava, cuyo foco es la profesión docente, y en particular a mejorar la formación inicial del profesorado (Meta específica 2o).

Este libro se centra en un actor olvidado, el formador de formadores, y en una forma particular de aprendizaje sobre la enseñanza, consistente en la investigación de su propia práctica de formación del profesorado. Esta metodología llamada Self-Study, la definen Ritter y Bullock (2011) como “una metodología importante a través de la cual los formadores de docentes en todas las etapas de sus carreras construyen el conocimiento profesional de la práctica”. Al actuar como investigadores de la disciplina de la enseñanza, los formadores pueden capturar la verdadera historia que está detrás de la complejidad de enseñar.

La metodología del tipo self-study es una forma de abordar el problema de la colonización académica ya que, como cita Sandretto (2009), los formadores de formadores se representan a sí mismos en la investigación a través de sus propias voces.

Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

