

# Tendencias internacionales en la Formación Docente: de los reduccionismos fragmentantes a las lógicas no lineales de la complejidad

**Dr. José Luis Medina**  
**Universidad de Barcelona**  
**Septiembre, 2021**

## **1. INTRODUCCIÓN**

Genéricamente hablando, la formación de docentes tiene por objeto la adquisición desarrollo, actualización y perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades profesionales. Cualquier análisis o reflexión sobre esos procesos debe hacer referencia, necesariamente, a las diversas tendencias que influyen en las finalidades, contenidos y procedimientos de la formación docente.

La formación del profesorado no es una entelequia que se desarrolla de modo inconexo con la realidad educativa, con el desarrollo de la investigación y el conocimiento pedagógico ni con las tendencias internacionales en el campo. Su concepción, comprensión y materialización derivan de las perspectivas conceptuales y marcos teóricos sobre la formación que son predominantes en un momento histórico concreto. Estos marcos contienen, a su vez, definiciones de escuela, currículum, enseñanza, innovación, investigación, etc., y, lógicamente, la de formación del profesorado, las cuales informan y determinan (a menudo en forma de contenido curricular) la formación del profesorado.

El conocimiento de esas perspectivas y tendencias internacionales respecto a la formación del profesorado es un factor imprescindible como elemento de reflexión y análisis de la formación para asegurar una sólida fundamentación de esta, tanto en sus aspectos conceptuales como en las experiencias exitosa.

Sin embargo, sería un error, por simplificación, pretender imitar o transferir sin más modelos y experiencias de otros países. Pero no es menos cierto que algunos de esos modelos y propuestas pueden ofrecer ideas inspiradoras para que, una vez contextualizadas, se formulen lineamientos específicos que permitan fortalecer y mejorar la formación docente.

## 2. EL CONTEXTO INTERNACIONAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ACTUALIDAD

En las últimas décadas, ha aumentado considerablemente el número de estudios en materia de formación inicial del profesorado auspiciados por organismos internacionales (Eurydice, 2002, 2004, 2006; OECD, 2004, 2009, 2011; UNESCO, 2006). Otros trabajos, aunque más centrados en el análisis de los sistemas educativos de excelencia, también aportan insumos relevantes para la formación docente (Mourshed, Chijioke, Barber, 2010).

Todos estos trabajos reportan una serie de problemas en las políticas, enfoques curriculares y experiencias prácticas en la formación inicial del profesorado que se han venido implementando hasta el momento en diferentes partes del mundo.

Entre ellos cabría destacar el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva burocratización de la formación inicial, la escasa vinculación con las escuelas y la visión fragmentada del curriculum. En síntesis, una concepción de la formación docente simplificada y simplificadora muy alejada de la complejidad de una práctica educativa en constante cambio.

Más concretamente, de estos trabajos se concluye que los actuales modelos predominantes de formación del profesorado, tanto en su vertiente institucional como en la docente, tienen un fuerte carácter tecnicista ya que enfatizan el desarrollo de competencias orientadas a la resolución instrumental de los problemas que la enseñanza conlleva. En este sentido, pueden identificarse cinco limitaciones de la actual formación inicial de docentes que dificultan una aproximación compleja a la enseñanza. Son las siguientes:

1. **Separación entre la elaboración del conocimiento y su contexto de aplicación.** Se entiende que la elaboración y producción de conocimiento teórico, técnico y experto es patrimonio de la investigación académica universitaria, separándolo así de los contextos en los que éste tiene sentido práctico. Desde esta concepción académica, al futuro docente se le transmiten los contenidos disciplinares, esperando que él los vuelva a reproducir con la mayor fidelidad posible. Se concibe que el profesorado no necesita acceder al conocimiento científico, sino únicamente a sus deducciones técnicas elaboradas por los expertos. La formación inicial se basaría, bajo esta perspectiva, en la transmisión y entrenamiento del futuro profesorado en estas técnicas.
2. **Una concepción simplificada de lo pedagógico.** Al dejar al margen la complejidad que genera el contexto concreto donde el docente desarrollará su trabajo, así como la

experiencia acumulada por el profesorado y centrarse en la formulación de soluciones abstractas y apriorísticas, los programas de formación asignan una certidumbre a los procesos educativos de la que realmente carecen. La fragmentación disciplinar del conocimiento pedagógico, entre departamentos y asignaturas, conduce a esta visión simplificada que impide un tratamiento complejo y global de problemas educativos que no se dejan dividir disciplinarmente en diferentes materias, si no es a costa de su significación holística e interrelacionada entre aspectos sociológicos, políticos, morales, psicológicos y pedagógicos. La formación se convierte en una retórica de descripciones y prescripciones en la que se busca el dominio fragmentado de piezas de conocimiento en el que éste ha quedado reducido a "saberse cosas", en vez de a explorar y cuestionar procesos, guiados por un sistema que orienta el pensamiento ante realidades complejas y conflictivas que no se dejan reducir a esquemas fijos de comprensión.

3. **La disociación del conocimiento experto de la experiencia personal: el olvido de quiénes somos.** El conocimiento técnico no sólo se separa de los contextos reales de la práctica, sino también del contexto y del conocimiento personal y experiencial de las personas en formación. El futuro docente posee experiencias y reflexiones personales, previas a su formación, sobre cuestiones educativas que tienen un fuerte peso en sus convicciones acerca de lo que debe ser la enseñanza, el papel de los docentes, el contenido que debe transmitirse en las escuelas, el tipo de ambiente en el aula que les gustaría crear, etc. No llegan en blanco a los programas de formación, sino que, desde su experiencia educativa previa y actual, y como personas, tienen intuiciones, ideas, convicciones y valores que han ido construyendo no sólo intelectualmente, sino también de forma emotiva y moral. Cuando la formación inicial transmite un conocimiento formalizado y desconectado de las experiencias, pensamientos, convicciones y emociones de los futuros enseñantes, se está facilitando la transmisión de un conocimiento vacío de significado, que favorece que la futura experiencia profesional de los docentes haga caso omiso de su proceso formativo y reproduzca aquellos patrones profesionales que construyó experiencialmente en su época de estudiante.
  
4. **La reducción de la comprensión de lo pedagógico a lo individual.** Una formación profesional de carácter técnico, en cuanto que se centra en las actuaciones que deben llevar a cabo los futuros docentes, tiende a reducir el significado de lo educativo a las aplicaciones de un procedimiento u otro a cada problema que deba resolverse. Esta reducción significa dos cosas. En primer lugar, la simplificación de lo pedagógico a la actuación profesional de los individuos, perdiendo la dimensión institucional, social y política que está condicionando y dando un significado a las prácticas pedagógicas, más allá de las decisiones personales de los docentes. Por otro lado, una reducción de lo pedagógico a las influencias y procesos psicológicos individuales, por lo que se entiende

que los éxitos o fracasos educativos son problemas relacionados exclusivamente con las capacidades y circunstancias individuales.

- 5. La pérdida de lo problemático.** La conjunción de los cuatro puntos anteriores lleva a vislumbrar que las actuales prácticas de formación inicial se caracterizan por la escisión y la descontextualización. Se escinde el conocimiento de la experiencia personal de los futuros docentes; de la experiencia profesional del profesorado; y, además, se descontextualiza de las situaciones reales y experiencias que genera el propio proceso de enseñanza en el contexto de formación del profesorado.

Contemplamos, en suma, como durante bastante tiempo la formación inicial del profesorado ha pretendido abordar el aprender a enseñar desde una perspectiva reductiva y academicista donde prima una orientación técnica y pragmática que pone el énfasis en la transmisión de técnicas y estrategias para que los profesores puedan resolver de manera instrumental los problemas de la enseñanza.

Todavía hoy muchos programas de formación inicial tienen como objetivo final transmitir el conocimiento profesional en formas de conductas y comportamientos del profesor, ahora denominados competencias. Se trata de formar sujetos diestros en la técnica de enseñar. Esta concepción adolece de imagen de la enseñanza hipersimplificada y poco realista. Numerosos estudios e investigaciones han demostrado la naturaleza ambigua, inestable y compleja del oficio de enseñar (Doyle, 1987, Jackson, 1990, Schön, 1992).

### **3. LAS TENDENCIAS INTERNACIONALES: HACIA UNA CONCEPCIÓN HOLÍSTICA Y SISTÉMICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

En la actualidad, se están desarrollando en distintos países de la OCEDE reformas e innovaciones en los programas de formación docente que, superando la visión mecanicista y reduccionista recogida más arriba, tienen como finalidad ayudar a los futuros profesores a tomar conciencia de la complejidad fruto de la interrelación de factores institucionales, sociales, políticos y personales paralelamente a la capacitación teórica y práctica para llevar a cabo la docencia.

Estas iniciativas que están impactando positivamente en la formación docente se refieren principalmente al establecimiento de estándares en las instituciones de formación docente, al uso de la evidencia disponible y de la investigación sobre la práctica docente; a la intensificación de la articulación con centros educativos y al establecimiento de evaluaciones externas (Vaillant y Manso, 2012).

En este trabajo me dedicaré a considerar aquellas relacionadas con la práctica de la formación docente basada en la evidencia (Campillo, Pompa, Hernández y Sánchez, 2019).

Más concretamente, se presentarán algunas evidencias que aconsejan la necesidad de *integrar* los componente disciplinar y pedagógico de los programas de formación inicial del profesorado; y de transformar las concepciones que los diseñadores curriculares tienen acerca de la relación teoría-práctica y del sistema de práctica y pasantía. Se presentarán también algunas propuestas de concreción en el curriculum de formación docente de las evidencias presentadas que podrían contribuir a un fortalecimiento de la formación inicial del profesorado en la República Dominicana.

### **3.1. La integración de los compontes disciplinar y psicopedagógico del curriculum de formación inicial**

El problema de la relación entre los componentes disciplinar y psicopedagógico y la importancia que se concede a cada uno de ellos es un asunto todavía candente en la formación docente, pero del que se conocen algunas soluciones prometedoras. Nadie pone en duda que tanto la formación disciplinar como la formación psicopedagógica son imprescindibles en la formación docente. El debate se centra más bien en el grado de presencia de cada tipo de conocimiento en el currículum, en la relación temporal que debe establecerse entre ellos y, sobre todo, en los tipos de interacción que pueden establecerse entre esos conocimientos.

Este debate remite a una cuestión previa y fundamental que debería ser objeto de una profunda reflexión y de cuya respuesta dependerá en buena medida el grado de presencia en el currículum de los componentes disciplinar y psicopedagógico y el tipo de relaciones que se va a postular que mantengan. Nos estamos refiriendo a la pregunta por los conocimientos y habilidades que debe poseer un docente para un ejercicio competente de su actividad como profesional. En lo que sigue responderemos a esta cuestión basándonos en las evidencias que ofrecen los estudios sobre la epistemología de la práctica docente y que pueden contribuir a un fortalecimiento del proceso de toma de decisiones curriculares respecto a los programas de formación docente.

No es desacertado el énfasis que actualmente se hace en la República Dominicana en el componente disciplinar, dado el bajo nivel de dominio de los contenidos de sus materias del profesorado que muestran algunos estudios y explicado, en parte, por el escaso conocimiento de las disciplinas con el que ingresan en los programas de formación docente (IDEICE, 2013).

Es obvio, también, el que cualquier maestro debe dominar su materia (componente disciplinar) y poseer saberes y destrezas pedagógicas para su impartición (componente psicopedagógico). Ocurre, sin embargo, que esta cuestión empieza a complicarse cuando a partir de múltiples estudios al respecto se empieza a tomar conciencia de que hay diferencias fundamentales entre el conocimiento de la materia necesario para que ésta pueda ser enseñada y el conocimiento de la materia *per se*. Ya Dewey (1983) apuntaba que cada disciplina tiene dos dimensiones: una para el científico como

científico y otra para el profesor como profesor. Estas dos dimensiones no son, en ningún caso opuestas, pero tampoco son idénticas. Aunque algo de lo que los profesores necesitan conocer sobre sus materias coincide con el conocimiento de los especialistas en la disciplina, los profesores también necesitan comprender su materia en formas que promuevan el aprendizaje, una competencia que un especialista no ha cultivado.

Tampoco la cuestión de los saberes pedagógicos es sencilla de responder, ¿Consisten en conocimientos teóricos? ¿Se trata de saber transformar una materia científica que no está pensada para ser enseñada en una estructura asimilable para los futuros maestros? ¿Qué relación y proporción deben tener los conocimientos disciplinares y los pedagógicos en la formación docente maestros? Y, por último, ¿Cómo podemos identificar, entonces, los conocimientos que son la base para la enseñanza?

Veamos las respuestas que se han ofrecido basadas en las investigaciones del campo y en la experiencia internacional exitosa.

Fue Lee Shulman quien en 1983 advirtió por primera vez a la comunidad académica que el paradigma del “Pensamiento del profesor” había omitido un aspecto importante del conocimiento del profesor al no interesarse por la comprensión cognitiva de la materia por parte del profesorado y las *relaciones* entre esa comprensión y la enseñanza que se imparte. Esta omisión que Shulman denominó el “paradigma olvidado”, fue paliada con la introducción de un concepto que ha tenido una enorme influencia en los programas avanzados de formación docente: el *Pedagogical Content Knowledge*, o Conocimiento Didáctico del Contenido<sup>1</sup> (CDC). Un concepto que, como se indica más adelante, permite resolver la cuestión del equilibrio entre la formación disciplinar y la pedagógica.

Uno de los principales problemas con los que se enfrenta la investigación sobre el conocimiento docente es el de definir y conceptualizar el “conocimiento base” que requieren los docentes para un ejercicio competente de su trabajo. La dificultad radica en que la respuesta no consiste únicamente en la identificación formal de los contenidos que han de formar parte de los componentes disciplinar y psicopedagógico, sino que debe incluir ideas y procedimientos para integrar ambas dimensiones con el objetivo de dar coherencia interna al diseño curricular y cohesionar su despliegue práctico.

Han sido numerosos los trabajos que han intentado identificar las categorías de las que se compone ese conocimiento base. Pero fue el programa de investigación “Knowledge Growth in a Profesión: Development of knowledege in teaching”, impulsado por Lee Shulman y sus colaboradoras en Standford, el que más influencia ha tenido en el diseño de programas de formación docente en contexto internacional (Shulman, 1987, Wilson, Shulman y Richert, 1987). El proyecto de Shulman ha desarrollado de manera

---

<sup>1</sup> Su traducción del inglés es “Conocimiento de Contenido Pedagógico” pero la forma más conocida en español es Conocimiento Didáctico del Contenido. En Latinoamérica se utiliza también el término “Transposición Didáctica”.

conceptualmente convincente y con un sólido respaldo empírico un modelo que permite describir y explicar los componentes del conocimiento base de la enseñanza y, sobre todo, ofrecer algunas soluciones para su integración en el currículum. El trabajo de Shulman aporta información sobre tres aspectos<sup>2</sup> del conocimiento docente íntimamente relacionados: las categorías de conocimiento requeridas para la enseñanza, el proceso de razonamiento por el que es elaborado y sus fuentes.

Estas ideas han influido en el desarrollo y en las reformas de la formación docente en todo el mundo y pueden contribuir eficazmente a la mejora de la formación docente en la República Dominicana y a dotar de una mayor coherencia interna a sus programas.

### **El conocimiento base para la enseñanza**

En primer lugar, Shulman y sus colaboradas ofrecen las siete categorías<sup>3</sup> del conocimiento base para la enseñanza que deberían estar presentes en todo currículum de formación docente (Wilson, Shulman y Richert, 1987): (i) Conocimiento pedagógico general, (ii) conocimiento de los alumnos, (iii) conocimiento de los contextos educativos, (iv) conocimiento del currículo, (v) conocimiento de los fines educativos, (vi) conocimiento de la materia y (vii) conocimiento de contenido pedagógico.

De ellas, las dos que más impacto han tenido en la conformación de los programas de formación docente en han sido el conocimiento de la materia y el conocimiento de contenido pedagógico.

### ***El conocimiento de la materia y sus implicaciones en el diseño curricular***

El conocimiento de la materia se corresponde con el componente disciplinar. Cualquier profesor debe conocer con cierto grado de profundidad las estructuras de su materia, los principios que la articulan, los conceptos y teorías que la conforman, así como los métodos de investigación utilizados en la misma. Todos estos aspectos pertenecen al conocimiento de la materia.

---

<sup>2</sup> Por su especial relevancia para la formación docente nos referiremos exclusivamente a los dos primeros.

<sup>3</sup> Una de las críticas realizadas a esta clasificación se refiere a la omisión del papel o efecto que tienen los valores en el conocimiento didáctico del contenido (Gudmundsdottir, 1990). Desde esta perspectiva se asegura que las concepciones y valores de lo que significa enseñar una determinada materia actúan como un marco organizativo de las tareas que el docente propone. Cada profesor experto posee unas determinadas orientaciones valorativas en su enfoque didáctico. Con posterioridad Shulman (2004) ha reconocido la importancia de los valores en la enseñanza y ha calificado esa omisión como el aspecto olvidado del paradigma ausente.

Tres son las dimensiones del conocimiento de la materia en la que todo docente debería poseer una formación lo suficientemente profunda: el conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo y el conocimiento sintáctico.

El conocimiento del contenido (declarativo) hace referencia a los hechos, conceptos y teorías de la disciplina. Este conocimiento es una condición sine qua non para la enseñanza. Cuando el profesor no conoce suficientemente las ideas y principios fundamentales de su materia y los modos mediante los que se confirman o son refutados, entonces su enseñanza puede representar erróneamente el contenido a los alumnos. Además, tal y como indican Grossman, Wilson y Shulman (1989), cuando los docentes no tienen suficiente dominio de estos aspectos recurren a diversas estrategias que van desde omitir aquello que ellos mismos no conocen, hasta apoyarse en exceso en libros de texto. Es importante destacar, que el dominio de la materia afecta tanto a la materia como al proceso de enseñanza, es decir, al qué enseñar y al cómo hacerlo. Esta evidencia empírica remarca la necesidad de fortalecer en el currículum la presencia de la didáctica de las disciplinas. El conocimiento sustantivo se refiere a los paradigmas o marcos epistemológicos de una disciplina que guían su investigación y que determina frecuentemente el tipo de preguntas que se hacen los investigadores del campo y las direcciones que proponen para responderlas. Este conocimiento es importante porque es el responsable de los que los docentes van a enseñar y desde qué perspectiva. Por último, el conocimiento sintáctico, complementario al anterior, se refiere a las normas para establecer la verdad o falsedad de los postulados de la disciplina. Se trata aquí de los métodos de investigación aceptados para producir conocimiento válido. Un docente que posea ese conocimiento será capaz de proponer a sus alumnos tareas que les permitan comprender cómo se produce y elabora el conocimiento en las distintas materias. La presencia en el currículum de estas dos dimensiones está sujeta a controversias. Aunque bajo nuestro punto de vista, en los programas de licenciatura ya deberían aparecer algunos contenidos referentes a las epistemologías disciplinares y a los procesos de investigación más comunes en cada una de ellas, es frecuente que estos contenidos queden ubicados en el nivel de postgrado en programas de magister. En la República Dominicana, dado el nivel de conocimientos disciplinares con el que los estudiantes egresan de la educación secundaria, convendría una detenida reflexión respecto a esta cuestión.

### ***El conocimiento didáctico del contenido: el nexo entre los conocimientos disciplinares y los psicopedagógicos***

Pero el elemento más relevante de la propuesta de Shulman y el que más ha permitido avanzar hacia el establecimiento de conexiones y sinergias curriculares entre los componentes disciplinar y pedagógico ha sido el concepto de Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC).



Con la finalidad de entender cómo se genera el conocimiento que habilita para un ejercicio competente de la enseñanza Shulman y sus colaboradas analizaron rigurosamente cómo profesores debutantes y expertos aprendían a enseñar. Su principal conclusión fue que no era suficiente construir programas de formación docente a partir de la yuxtaposición de conocimientos disciplinares, conocimientos pedagógicos y habilidades prácticas como se pensaba hace 30 años. A partir de sus observaciones demostraron que la clave de una docencia exitosa estaba en ***cómo interactúan en la mente del profesor los conocimientos disciplinares y las estrategias pedagógicas durante la impartición de una clase y la toma de decisiones didácticas.*** Aunque en las clases observadas el conocimiento de la materia era imprescindible, éste no generaba pistas por sí mismo de cómo hacerlo comprensible a los estudiantes. Esta transformación se operaba mediante lo que vino a conocerse como el *Conocimiento Didáctico del Contenido*:

*“[...] las formas más útiles de representación [...], analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, es decir, las formas de representar y formular el tema que lo hacen comprensible a los otros [...] además de la comprensión de lo que hace fácil o difícil el aprendizaje de un tema concreto: las concepciones e ideas previas que los estudiantes de diferentes edades traen al aprendizaje” (Shulman, 1986, pág. 9).*

Precisamente es esa capacidad de transformación del conocimiento de la materia que posee el profesor en formas pedagógicamente útiles y adaptadas a los diversos niveles y habilidades de los estudiantes lo que da especificidad a la función docente permitiendo distinguir entre un docente y un especialista en la materia. Poseer un profundo conocimiento de Matemáticas no es suficiente para poder representar esa materia de modo comprensible para los alumnos. El CDC, por tanto, implica reconstruir la materia *específicamente para su aprendizaje.*

Existen suficientes evidencias para afirmar que los docentes exitosos reorganizan su conocimiento de la materia teniendo en cuenta a los alumnos, al currículo y al contexto (Chan y Yung, 2015; Depaepe, Verschaffelm y Kelchtermans 2013; Berry, Loughran y van Driel, 2008). Esa transposición didáctica (Chevallard, 1991) consiste, fundamentalmente, en encontrar nuevas representaciones del contenido que tengan virtualidad didáctica.

Un aspecto muy importante considerar por los diseñadores curriculares es que este conocimiento se construye en la práctica y desde la práctica y a través de un proceso de organización y transformación se llega a la comprensión de lo que significa la enseñanza de un tópico particular y de los principios, técnicas y maneras de representar didácticamente ese contenido (Shulman, 1987). Las implicaciones formativas de esta evidencia han llevado a un cambio muy profundo en la comprensión del papel que juega el sistema de práctica en la formación docente (Schön, 1992).

### ***El modelo de razonamiento pedagógico***

Es importante destacar que ese conocimiento no consiste únicamente en disponer de un elevado número de ejemplos, analogías o representaciones, sino que está caracterizado por un *razonamiento pedagógico* que facilita la generación de aquellas transformaciones (Shulman, 1987).

Para explicar el proceso de elaboración y utilización del conocimiento didáctico del contenido, Shulman propone su *Modelo de Razonamiento Pedagógico y Acción*. Según este modelo, el profesorado, con mayor o menor grado de conciencia, transforma el contenido en algo enseñable y comprensible para los alumnos. Una vez determinado el contenido a enseñar, los docentes lo *transforman* seleccionando los materiales a utilizar, los ejemplos, analogías, explicaciones y metáforas con el fin de *adaptar* el contenido a los alumnos teniendo en cuenta sus preconcepciones, edad, intereses, etc. Esta operación implica una comprensión que no es exclusivamente técnica, ni reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio de las técnicas didácticas. Es una mezcla de todo lo anterior orientada pedagógicamente (Shulman, 1987). En otras palabras, este conocimiento se construye mediante una síntesis idiosincrásica entre el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los alumnos y también se ve afectado por la biografía del profesor. Se traduce en una habilidad para comprender todos los niveles y formas de la materia, de tal manera que el profesorado pueda hacerla después comprensible al alumnado. No sólo incluiría la comprensión de la disciplina, en sus niveles sintáctico (los procesos de investigación propios de cada disciplina) y sustantivo (los hechos, fenómenos, conceptos, teorías, modelos y paradigmas de cada disciplina), sino también su ubicación en el plan de estudios, su relación con otras materias, los elementos que potencian o dificultan su aprendizaje y las preconcepciones del alumnado,

Este proceso de razonamiento debería convertirse en la competencia clave en los programas de formación docente en el país porque está en la base de una docencia competente. De manera que esos programas deberían diseñarse de tal manera que los futuros maestros pudieran ejercitarlo tanto en las clases que reciben en las IES como, sobre todo, durante sus experiencias prácticas.

Además, la aplicación al contexto dominicano de algunos de los cambios que se han realizado en los programas avanzados de formación docente, como consecuencia de la inclusión del CDC en sus perfiles de egreso, podría contribuir a resolver algunas de las tensiones entre el componente disciplinar y el psicopedagógico. Estos cambios consisten en dos operaciones paralelas de integración curricular.

La primera de ellas es la que se refiere a los posibles tipos de relaciones que deben producirse entre los conocimientos disciplinares y los psicopedagógicos en el seno del currículum. Estas relaciones deberían ir más allá de la mera yuxtaposición de estos

componentes para diseñar un programa en el que se fomentasen las conexiones horizontales y verticales entre ellos. Esta recomendación está respaldada por un buen número de experiencias internacionales exitosas<sup>4</sup>. Estudios comparativos de estos programas revelan que una organización curricular en donde el contenido de lo que se enseña presenta una elevada cantidad de vínculos entre las diversas materias y en el que la interacción entre el contenido disciplinario y el proceso de aprendizaje de los estudiantes preuniversitarios se hace intencionalmente explícito en el contexto escolar durante las experiencias prácticas, suelen obtener unos buenos resultados. También los programas que en su diseño enfatizan e integran la experiencia en la escuela durante el periodo de prácticas con el aprendizaje de las disciplinas o asignaturas, producen maestros más competentes (Darling-Hammond y Lieberman, 2012).

Pensando en su posible adaptación al contexto dominicano, estos programas podrían adoptar dos formas que supondrían un avance hacia la deseable integración curricular entre los componentes de formación general, psicopedagógica y disciplinar: colaborativa e integrada.

El modelo de currículum colaborativo trata de articular y conectar la especialización con la integración. Las diferentes asignaturas son las estructuras que segmentan el currículum cuyas partes permanecen interrelacionadas porque, aunque hay asignaturas que pertenezcan al alguno de los tres componentes, la integración se realiza en temas concretos y en momentos específicos. El profesorado, aunque sea especialista en una disciplina, integra contenidos de otras áreas del currículum. El modelo de colaboración es pertinente para la formación docente porque permite una mejor formación inicial tanto para captar la interrelación del conocimiento profesional del docente como para desarrollar acciones pedagógicamente relevantes. El principal obstáculo con que se enfrenta el desarrollo de este modelo es el escaso valor que tiene el trabajo colaborativo en los ambientes universitarios. Un ejemplo de este currículum serían aquellos programas que al final de ciertos períodos se realizan actividades como trabajos de síntesis conceptual, de resolución de problemas o de transferencia a supuestos prácticos. Estas actividades exigen la integración dos o más asignaturas y son tuteladas por varios profesores simultáneamente.

El currículum integrado, más avanzado, presenta una estructura en la que no existen las tradicionales fronteras disciplinares. Aparece una fusión conceptual y estructural entre grupos de asignaturas con el objetivo de conseguir un trabajo interdisciplinar. Estos programas tienden a ser experimentales y requieren un alto nivel de compromiso entre

---

<sup>4</sup> Estas experiencias van desde programas con niveles bajos o medios de integración entre los dos componentes a través de la creación de espacios curriculares de integración en torno a las asignaturas de las didácticas específicas, hasta programas con elevados niveles de integración curricular en los que estos espacios curriculares de integración son más frecuentes e implican a un mayor número de asignaturas. Es frecuente que didácticamente se desplieguen con enfoques integradores como el PBL (Problem, based learnig) o el PrBL (Proyect based learning).

el profesorado de la institución, quienes tienen que centrarse en las relaciones del conocimiento y mostrar cómo las ideas se generan y evolucionan desde conceptos centrales en distintas disciplinas. La dificultad de materializar este modelo viene dada porque exige un gran compromiso por parte del profesorado, así como una mayor dedicación de tiempo. El Aprendizaje Basado en Problemas<sup>5</sup> sería un buen ejemplo de currículum integrado.

La segunda operación de integración curricular es la que se produce entre el conocimiento teórico y abstracto y el conocimiento que el estudiante adquiere en la práctica. Se quiera o no, se comprenda o no, el momento en el que el futuro maestro “conecta” con mayor intensidad el conocimiento que posee de la materia y el que posee sobre cuestiones pedagógico-didácticas es durante su práctica en las escuelas. Organizar y sistematizar este encuentro entre los conocimientos disciplinares y los psicopedagógicos que se produce de forma “natural” durante el periodo de prácticas es, como se verá en el punto siguiente acerca del sistema de prácticas, una estrategia muy poderosa para mejorar la formación docente.

En suma, la agenda de la formación inicial docente en la República Dominicana podría avanzar desde la identificación de los aspectos formales del currículum a la concreción de las relaciones entre sus componentes que debe ser, en todo caso, más propensa a la interacción y, mejor aún, a la integración que a la mera yuxtaposición.

Es decir, no es suficiente con promulgar una normativa que establece unos componentes curriculares, identifica los descriptores de su contenido, determina su peso relativo en el currículum y su relación con el currículum preuniversitario. Es necesario, además, revisar lo que ocurre dentro de los programas de estudios en las IES para impulsar el fortalecimiento de su calidad. El país, debe, por tanto, ser más explícito y concreto acerca de los conocimientos, y competencias que orientarán sus programas de formación docente. Estos tienen que avanzar desde lineamientos generales acerca del perfil del docente dominicano y la división entre los conocimientos disciplinares y pedagógicos hacia planes de estudios más cohesionados y sostenidos por la evidencia disponible y la experiencia internacional exitosa.

---

<sup>5</sup> Nos referimos aquí al ABP como estrategia de diseño curricular y no como estrategia de formación.

### **3.2. La integración de los componentes disciplinar y psicopedagógico del currículum de formación inicial**

Lograr el equilibrio entre teoría y práctica supone probablemente el problema más acuciante con el que se enfrenta la formación inicial de los docentes en la actualidad. Un buen número de estudios señalan que la conexión entre la teoría y la práctica suele ser el punto más débil de la educación de los profesores (Darling-Hammond, 2012). Ya el mismo Lee Shulman, al analizar las similitudes y diferencias entre la formación inicial de médicos y profesores señaló certeramente que mientras que la práctica “clínica” es el centro de la formación médica, no sucede lo mismo con la formación de maestros en la que se privilegia la enseñanza de una profesión, pero fuertemente desconectada de su ejercicio (2004).

Desde entonces, se ha avanzado en la comprensión e importancia que el sistema de práctica tiene en la formación docente. Este avance se hace patente en aquellos programas de formación docente que incluyen y definen el componente de práctica docente. En ellos se recogen las características que debe poseer el sistema de práctica.

Conviene destacar en este momento tres de ellas. La primera es que el sistema de práctica debe permear todo el programa de formación inicial, superando los obsoletos enfoques técnicos, jerárquicos y unidireccionales de la relación teoría-práctica en los que las prácticas se situaban al final de los estudios. La segunda, no menos importante, es la diversidad de las experiencias de aprendizaje que incluye el sistema de prácticas y que deben ser incrementadas progresivamente en términos de complejidad<sup>6</sup>. La tercera se refiere a la necesidad de ofrecer al estudiante oportunidades para la autorreflexión.

De ese modo, los programas de formación docente exitosos tratan de resolver una serie de carencias y limitaciones de la concepción técnica<sup>7</sup>, la cual ha dominado de un modo hegemónico la comprensión de la formación docente y que han sido corroboradas por un amplio corpus de evidencias.

En primer lugar, en contra de lo que se defiende desde ciertas concepciones academicistas<sup>8</sup> de la formación docente, los conocimientos disciplinares y pedagógicos

---

<sup>6</sup> Internacionalmente, lo más usual es contemplar para el sistema de prácticas la siguiente secuencia de actividades ordenadas por años académicos: 1) observación, 2) interacción guiada, 3) manejo del aula (tercer y cuarto año).

<sup>7</sup> Esta perspectiva defiende que la actividad del profesor es instrumental y está orientada a la solución de los problemas del aula como si fuesen cuestiones técnicas. Es decir, aplicando principios generales derivados de los conocimientos disciplinares y pedagógicos a situaciones particulares en forma de protocolos didácticos de actuación que se utilizan ante la misma categoría de problemas. La principal función del profesor es aplicar las reglas generales a situaciones específicas. En esa concepción de la formación existe una jerarquía de saberes y un proceso de derivación lógica entre ellos donde los principios teóricos, abstractos, generales y normativos ocupan el vértice de la pirámide y los problemas concretos la base.

<sup>8</sup> El docente es concebido como un especialista en las diversas materias y su formación se dirige sobre todo a la adquisición y dominio de las disciplinas cuyo contenido debe transmitir. Esta postura surge para paliar

que se aprenden en las IES, aunque fundamentales, no son capaces de determinar las acciones docentes más adecuadas para cada situación (Carter 199, Carr, 1980, Clandinin y Conelly, 1986). Es decir, la adquisición de los conocimientos académicos no garantiza su uso pertinente, ni su aplicabilidad inteligente en situaciones reales de aula (Contreras, 1997). En segundo lugar, esa formación docente de tipo técnico no alcanza a explicar plenamente el proceso real de razonamiento práctico que los maestros utilizan en el desempeño de su labor y presenta, por tanto, una visión inadecuada, estrecha, instrumental y rígida, de su formación inicial (Elliot, 1993). Por último, en tercer lugar, los procesos de análisis, comprensión y mejora de la práctica no se derivan exclusivamente de la aplicación de conocimiento teórico o de la observación y la reflexión sobre la práctica de otros. Aunque estos aspectos resultan necesarios, un futuro docente sólo puede comprender y mejorar su propia enseñanza a través del análisis y reflexión sobre ella misma (Medina y Jarauta, 2013). Estas tres importantes evidencias son las que justifican la apelación a una formación *en la práctica, desde la práctica y para la práctica*.

En resumen, en el contexto internacional, estas evidencias han tenido un enorme impacto e influencia en la reconceptualización de la práctica profesional del magisterio, lo que ha generado, como consecuencia, una transformación muy profunda en la manera de entender la formación inicial y su sistema de práctica.

Hay que señalar, sin embargo, que una de las características nucleares del sistema de prácticas en los planes de estudio de educación vigentes en la República Dominicana no estaría todavía alineada con las tendencias internacionales. Nos estamos refiriendo al tiempo que se contempla para ese subsistema que es, todavía, insuficiente para adquirir las competencias docentes que señala el perfil del docente dominicano. La amplia evidencia internacional disponible, indica que el proceso de construcción y elaboración por parte de los futuros maestros del conocimiento mínimo para poder iniciar de manera adecuada su ejercicio profesional requiere un periodo bastante más extenso que los 10 o 15 créditos que recoge la normativa dominicana (Sahlbergh, 2012; Mayer, Pacheone, y Merino, 2012; Hess, Rotherham y Walsh, 2004). Lo escaso de los periodos de prácticas considerados en la normativa dificultarán que los futuros docentes, cuando finalicen su formación inicial, estén lo suficientemente preparados como para hacerse cargo de una clase.

---

la falta de conocimientos de los docentes en las materias que deben transmitir. Aquí se destaca sobre todo la importancia del conocimiento del contenido a transmitir como el objetivo fundamental en la formación del profesorado. Se concibe al profesor como especialista y se defiende que cuanto más domine el contenido mejor lo podrá transmitir. No existe diferencia, pues, entre saber, y saber enseñar y se concede escasa importancia a la didáctica de las disciplinas.

Pero dicho esto, y al igual que ha sucedido en los países que ya cuentan con un sistema avanzado de formación docente, no solo debería aumentar el tiempo dedicado al sistema de prácticas hasta valores situados entre un 20 y un 30 por ciento de la duración del programa, si no que esta medida debería ir acompañada de una reflexión acerca de la calidad de esa experiencia.

Se trataría de ofrecer al estudiante oportunidades para experimentar *con* las tareas y formas de reflexión típicas y esenciales de la profesión docente. En este sentido, existen interesantes propuestas que como las de Ball (2012) presentan una serie de experiencias consideradas centrales en la formación del futuro docente y capaces de fundamentar y sostener su desempeño en el aula: (a) explicar contenidos claves; (b) liderar una discusión de todo el grupo-clase; (c) provocar e interpretar el pensamiento de cada estudiante; (d) plantear preguntas sobre contenidos relevantes para el aprendizaje de los estudiantes; (e) establecer normas y rutinas para la realización de actividades de clase; (f) reconocer patrones particulares en el pensamiento y desarrollo de los estudiantes en un dominio de la disciplina; (g) crear materiales para adaptar el currículum a estudiantes con necesidades educativas especiales; (h) identificar dificultades de aprendizaje en los estudiantes; (i) gestionar trabajo en grupos pequeños. Estas experiencias, convenientemente diseñadas, experimentadas y evaluadas, se convertirían en las columnas sobre las que se apoyaría el inicio de la práctica profesional del futuro docente.

Por último, la evidencia internacional muestra que no es suficiente con aumentar el tiempo de que los futuros maestros pasan en las escuelas y ofrecer experiencias de aprendizaje relevantes si el sistema de práctica no está institucionalizado en el sistema educativo como un todo en el que las escuelas y las IES actúan de manera conjunta y coordinada; y si no existe un claro sistema de apoyo que involucre a los formadores en la universidad y en las escuelas para que las prácticas se transformen en aprendizaje relevante para el futuro maestro (Vezub, 2016).

Estos puntos se refieren a una característica de los sistemas de práctica sin la cual es imposible que cumplan su función de manera adecuada: una adecuada coordinación entre la universidad y las escuelas respecto a los roles que académicos, tutores o supervisores de práctica y colaboradores en las escuelas desarrollan en el sistema de práctica.

Cuando esto no sucede, el futuro docente transita por el sistema de práctica sin una orientación clara y su forma principal de aprendizaje es la observación y la imitación vicaria. La ausencia de un adecuado dispositivo de acompañamiento por tutores suficientemente entrenados hace que el papel de aprendiz sea, más bien, pasivo y se centre en la observación e imitación del maestro. Se convierte de esa manera en un sistema de práctica escasamente reflexivo, intuitivo, conservador y fuertemente

rutinizado. El conocimiento que adquiere el estudiante halla saturado de empirismo poco reflexivo, prejuicios y carece de toda reflexión teórica.

Esta situación marcadamente reproductora se explica porque la cultura pedagógica dominante y las presiones que ejerce la institución escolar empobrecen y simplifican el conocimiento que está empezando a elaborar el futuro maestro. Existen investigaciones que demuestran que la presión institucional y la cultura escolar dominante empobrecen y deteriora rápidamente el pensamiento pedagógico de los docentes principiantes enriquecido durante su periodo de formación inicial (Pérez Gómez, 1999). La fuerza del ambiente, las rutinas diarias, la inercia de los comportamientos y la presión de la cultura de las escuelas hacen que las expectativas y funciones de los docentes principiantes se acomoden sin debate previo ni deliberación reflexiva a los ritmos y rutinas habituales de las prácticas educativas.

Sin embargo, el hecho de que esta visión conservadora haya influido intensamente en el trabajo docente no ha de implicar la descalificación de las posibilidades y aportaciones de la experiencia práctica y la importancia del conocimiento práctico para la formación docente. No puede confundirse el hecho de que parte de la práctica docente pueda ser considerada rutinaria y conservadora, con la necesidad de aceptar que la naturaleza de la acción educativa es práctica y no técnica.

A modo de síntesis, cabe destacar que el debate acerca del sistema de prácticas debe, como su nombre indica, ser realizado de forma “sistémica” considerando simultáneamente tres de sus dimensiones y las interacciones entre ellas: el tiempo que se dedica a este componente en el plan de estudios, el tipo de experiencias que se ofrecen a los estudiantes y la forma de organización e institucionalización que adopta.

De esta manera, las IES deben garantizar la calidad de la experiencia formativa de los estudiantes, asegurar el nivel de preparación del personal involucrado en la formación (maestros tutores, supervisores, etc.), e institucionalizar el sistema de prácticas en sus currículos. Estos cambios, por último, suelen implicar no solo un cambio institucional sino también más recursos técnicos, humanos y materiales.

#### **4. BIBLIOGRAFÍA**

Ball, D. (2012). The work of teaching and the challenge for teacher education In: <http://www-personal.umich.edu/~dball/>

Berry, A., Loughran, J., & van Driel, J. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271–1279.



Bezub, L (2016) Los saberes docentes en la formación inicial La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53 (1), 1-14.

Carr, W. (1980). The gap between theory and practice. *Journal of Further and Higher Education*, Vol.4, nº 1, pp. 60-69.

Carter, K. (1990). Teachers knowledge and learning to teach. En: Houston, R. (Ed.) *Handbook of research of teacher education*. Nueva York: MacMillan, pp. 291-310.

Chan, K., & Yung, B. (2015). On-Site Pedagogical Content Knowledge Development. *International Journal of Science Education*, 37(8), 1246–1278.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.

Clandinin, D. y Conelly, F. (1986). Teacher's Personal Knowledge: What Counts as "Personal" in Studies of the Personal. *Journal of Curriculum Studies*, Vol.19, nº 6, pp. 487-500.

Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Darling-Hammond, L. (2012). Teacher Preparation and Development in the United States: a changing policy landscape En: Darling-Hammond & Lieberman (Eds. ), *Teacher Education around the World*. Routledge: London.

Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12–25.

Dewey, J. (1983). The child and the curriculum. In. J. A. Boydston (Ed.), *Jonh Dewey: The middle works, 1899-1924, Volume 2: 1902-1903* (pp. 273-91). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Doyle, W. (1987). Learning to classroom environment: an ecological analysis. *Journal of teacher education*, (28), 6, 51-55.

Elliott, J. (1993). Professional Education and the Idea of Practical Education Science. En: Elliott, J. c. (Ed.) *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*. Londres: The Falmer Press, pp. 65-85.

Eurydice (2002). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education. Initial training and transition to working life*. Volume 1. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

Eurydice(2004). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education. Keeping teaching attractive for the 21st century*. Volume 4. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

Eurydice(2006). *Quality assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: Directorate-

General for Education and Culture.

Eurydice (2010) *Focus on Higher Education in Europe 2010: The impact of the Bologna Process*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Eurydice (2012) *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. En: Reynolds, M. C. (Ed.) *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Nueva York: Pergamon Press, pp. 123-147.

Hess, F. ; Rotherham, A. y Walsh, K. (2004). *A qualified teacher in every classroom: Appraising old answers and new ideas*. Cambridge: Harvard Education Press.

Campillo, M. , Pompa, M., Hernández, F. y Sánchez, M. (2019). Una experiencia de formación: La Educación basada en evidencias. *Revista Digital Universitaria* (20),6, noviembre-diciembre .

IDEICE (2013) *Las concepciones docentes sobre lectoescritura y los factores de éxito o fracaso escolar*. Santo Domingo. RD.

Jackson, P. (1990). *La vida en las aulas* ( 2 ed.). Madrid: Morata.

Mayer, D; Pacheone, R. y Merino, N. (2012). Rethinking teacher education in Australia: the teacher quality reforms. En: Darling-Hammond & Lieberman (Eds.), *Teacher Education around the World*. Routledge: London

Medina Moya, J. L. y Jarauta Borrascas, B. (Coords) (2013). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Madrid: Síntesis.

Mourshed, M., Chijioke, C. and Barber, M. 2010. *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey & Company.

OCDE(2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. Paris: OCDE Publishing.

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OCDE Publishing.

OCDE (2011) *Building a high Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*. Paris: OCDE Publishing.

Pérez Gómez, A. (1999). El practicum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En: Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (Eds.).

*Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica.* Madrid: AKAL Textos, pp. 636-660.

Sahlbergh, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. En: Darling-Hammond & Liberman (Eds.), *Teacher Education around the World*. Routledge: London Shulman, 1986, pág. 9

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones.* Madrid: Paidós MEC.

Shulman, L. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational researcher*, (15),2, 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* Feb. 1987: 1-22.

Shulman, L. (2004). *Teaching As Community Property: Essays on Higher Education.* Jossey-Bass.

UNESCO (2006) *Modelos innovadores en la formación inicial docente.* Santiago de Chile: UNESCO.

Vaillant, D. Y Manso J. (2012 ) Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, (3), 18, 11-30.

Wilson, S. M., Shulman, L. y Richert, A. E. (1987). 150 Different Ways' of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching. En: Calderhead, J. (Ed.) *Exploring Teachers' Thinking*. Londres: Casell, pp. 104-124.