

## ¿CÓMO APRENDER COMPETENCIAS PROFESIONALES DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS? ALGUNAS APORTACIONES DESDE EL APRENDIZAJE REALISTA

Àngel Alsina  
Universitat de Girona  
[angel.alsina@udg.edu](mailto:angel.alsina@udg.edu)

Olga Esteve Ruescas  
Universitat Pompeu  
Fabra  
[olga.esteve@upf.edu](mailto:olga.esteve@upf.edu)

### Resumen

Esta comunicació va dirigida tant a professionals que imparten docència en les Facultats de Formació del Professorat com a estudiants de aquestes facultats. Persigue, per lo tant, dos objectius. Per un costat, mostrar instruments de autoacompanyament que ajuden a les estudiants durant el seu procés de construcció d'un coneixement pràctic propi i paral·lelament a fomentar en ells el aprenentatge de per vida; per l'altre, mostrar accions pedagògiques basades en la formació realista i el aprenentatge reflexiu per ajudar a les docents a incorporar una pedagogia basada en els principis presentats anteriorment. Amb això, aquesta comunicació pretén oferir un abanec ample de les distintes possibilitats que pot oferir aquesta metodologia en la seva experimentació i posada en escena durant la formació inicial de professorat, i a la vegada oferir un possible model de formació activa per a l'adquisició de les competències professionals.

### Desarrollo de la comunicació

#### 1. El aprenentatge realista en la formació del professorat

El punt de partida d'aquesta comunicació responde a la idea segons la qual el professorat se forma de manera significativa quan:

- se estableix un vincle clar i directe amb les pròpies experiències;
- a partir d'aquestes experiències i la observació de la pròpia actuació, se fomenta un procés de reflexió que desemboca en la cerca de noves alternatives o accions pedagògiques, i això de manera autònoma i sobretot realista.

En términos generales, Melief, Tigchelaar y Korthagen, en colaboración con van Rijswijk (en prensa) exponen que en la formación del profesorado se pueden distinguir tres grandes perspectivas:

- Aprendizaje deductivo: centrado en la aplicación del conocimiento teórico en la práctica
- Aprendizaje por ensayo y error: centrado en la práctica.
- Aprendizaje realista: centrado en la conexión entre las experiencias de los futuros profesores y profesoras en la práctica y el conocimiento teórico.

#### *Aprendizaje deductivo*

En numerosos países, y durante mucho tiempo, era habitual que los profesores y profesoras en formación recibieran una formación teórica. En esta formación asistían a clases de Pedagogía, de Didáctica y de Psicología del Aprendizaje. Algunas veces se diseñaban unas prácticas cortas y, después de esta formación, se ofrecía un puesto de profesor. En muchos países la formación se prolongaba, pero a menudo el punto de partida seguía siendo el mismo: la formación de profesorado se entendía como la transmisión de teoría que pretendía una enseñanza correcta en la práctica. El deseo de utilizar, en lo posible, conocimiento disponible condujo a que la formación fuera concebida como un sistema en el que un grupo de personas expertas, preferentemente aquellas que trabajaban en la universidad, transmitieran este conocimiento a futuros profesores y profesoras. Carlson (1999) denomina este planteamiento “de la teoría a la práctica”. Wideen, Mayer-Schmith y Moon (1998, pág. 167) lo formulan de la siguiente manera: *“La teoría implícita, subyacente a la formación tradicional del profesorado, se basa en el modelo de un programa de formación en el que la universidad facilita la teoría, los métodos y las tareas prácticas. Las escuelas y los institutos ofrecen el ámbito en el que se ponen en práctica los conocimientos; y el profesor en formación se esfuerza en emplear en la práctica ese conocimiento dirigido por la teoría. En este modelo, el conocimiento fijo forma la base del input universitario”*.

Sin embargo, en este planteamiento de la teoría a la práctica se da muchas veces un problema de transferencia. Por un lado, las personas en formación valoran el contenido de la formación parcialmente relevante para su práctica profesional y se quejan, por lo

tanto, de que la formación es demasiado teórica y poco práctica. Sienten que los exámenes son irrelevantes y los consideran una verdadera carga. Además, no se sienten tratados como profesionales en formación sino como estudiantes. De otro lado, los formadores y las formadoras se quejan de que las personas en formación aprecian muy poco sus conocimientos didácticos y disciplinares. Cada vez más se inclinan a recurrir a medios para asegurar los conocimientos, es decir: más instrucción, más exámenes.

Desde esta perspectiva, pues, los futuros profesores y profesoras en formación aprenden las bases teóricas, científico-experimentales y didácticas que se ofrecen durante su formación; cada persona planifica cómo organizar la enseñanza de forma práctica, y en la mayoría de los casos lo pone en práctica correctamente, por lo menos en lo que concierne a la teoría. Frecuentemente, sin embargo, no consiguen dar forma a un comportamiento concreto como profesor/a en la práctica, de manera flexible y apropiada a la situación. Consiguientemente se pone en duda el beneficio de la teoría, lo que da lugar a ¡una transferencia fallida!

¿De dónde proviene el problema de la transferencia? Melief y sus colaboradores exponen que, a primera vista, el planteamiento deductivo parece evidente y lógico: se sabe mucho sobre una buena enseñanza, y los conocimientos de que disponemos y que provienen de las investigaciones científicas son en la mayoría de las ocasiones relevantes y útiles. Durante la formación, el futuro profesor/a adquiere conocimientos teóricos y se ejercita en la habilidad de aplicar estos conocimientos en un contexto práctico que apenas conoce. El examen certifica que domina suficientemente esta habilidad. Por consiguiente, ahora debe realizar él/ella mismo/a una transferencia en la escuela o el instituto, y esta transferencia no resulta en muchas ocasiones exitosa. Justamente en profesiones complejas en las que también la competencia social forma parte importante de la competencia profesional resulta insuficiente esta clase de aprendizaje deductivo (Cole y Knowles, 1993; Veenman, 1984).

#### *Aprendizaje por ensayo y error*

En numerosos países (por ejemplo, en el Reino Unido) la insatisfacción con la orientación tradicional de la formación del profesorado ha dado lugar a otra perspectiva en la que una parte considerable de la formación se lleva a cabo en las escuelas o los institutos, un planteamiento mucho más relacionado con la práctica.

Varios centros de formación del profesorado han empezado a asociarse con escuelas e institutos y han desarrollado nuevos programas en los que profesores y profesoras en formación reciben poca base teórica. En algunos casos, la formación del profesorado se convierte más bien en un proceso de formación en habilidades sociales. En muchos países, esta tendencia también está condicionada por la necesidad de resolver la falta de profesores.

Si bien este planteamiento puede satisfacer a los implicados, supone al mismo tiempo un gran riesgo, según Melief y su equipo. El equilibrio parece cambiar completamente de un énfasis en la teoría a una confianza en las experiencias prácticas. No obstante, este planteamiento relacionado con la práctica tampoco garantiza el éxito ya que se ha demostrado que las experiencias de los profesores y profesoras pueden constituir más bien un factor socializador que una base para el desarrollo profesional (Widden, Mayer-Smith y Moon, 1998). A menudo, el proceso de socialización en el contexto de la escuela o del instituto produce un desinterés por la reflexión y la profundización teórica (Cole, 1997).

### *Aprendizaje realista*

El planteamiento realista está influido considerablemente por el enfoque realista en la enseñanza de matemáticas en escuelas e institutos, que fue desarrollado por Freudenthal (1991) y sus colegas del Instituto Freudenthal (Treffers, 1987). Korthagen (2001) ha formulado cinco principios que subyacen a la formación realista del profesorado:

- El punto de partida son las cuestiones o los interrogantes que emergen de la misma práctica y que experimenta el profesor/la profesora en formación en un contexto real de aula.
- La formación realista pretende fomentar una reflexión sistemática.
- El aprendizaje es un proceso social e interactivo.
- Se distinguen tres niveles en el aprendizaje (nivel de *Gestalt*, Esquema y Teoría), y se trabaja en los tres niveles.
- En la formación realista se considera a las personas en formación *personas con una identidad propia*: con ello se fomenta la autonomía y la construcción autorregulada del desarrollo profesional.

A partir de estos principios, Esteve, Melief y Alsina, À. (en prensa) denominan *Formación realista* al planteamiento que apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender así como sus experiencias en la práctica del aula, y ello a través de la reflexión.

Así, pues, desde el prisma de la formación realista, la formación no consistiría en recibir unos conocimientos teóricos para aplicarlos más tarde a la práctica. Por el contrario, desde la premisa del aprendizaje realista, los y las profesores/as en formación deberían llegar a conocer muchas maneras de actuar y a ejercitarlas en la práctica. Deberían disponer de criterios para saber cuándo, qué y por qué algo es conveniente y deberían reflexionar sobre ello sistemáticamente. Las experiencias y la práctica conforman en esta concepción el punto de partida para el aprendizaje profesional y se trata en este contexto de un procedimiento didáctico que promueve activamente el vínculo entre teoría, práctica en el aula y personalidad de los profesores en formación con sus propias exigencias.

Este planteamiento “más ligado a la realidad” se sustenta en el “aprendizaje reflexivo” como principio general de la formación. El “aprendizaje reflexivo” se basa en una visión socioconstructivista del aprendizaje (Freudenthal, 1991), según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación y no un conocimiento ya creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. Es decir, la persona que se forma lo hace dando significado a unos contenidos, y no recibiendo esos contenidos ya impregnados de significado. Desde este prisma, y como apuntábamos más arriba, el eje central de la formación lo constituye un aprendizaje que parte de la experiencia y la práctica y se lleva a cabo a través de la reflexión sobre aquellas. Se trata primordialmente de la conciencia del sujeto sobre el propio proceso.

En el núcleo del concepto didáctico básico del “aprendizaje reflexivo” se considera necesario no solamente que se integren las experiencias en el conjunto de conocimientos sino que además se reflexione sobre alternativas de actuación. De acuerdo con Richards y Lockhart (1998, pág. 14), en este punto es importante resaltar que, aunque la experiencia es un elemento clave, *“en sí misma puede resultar insuficiente como base para el desarrollo profesional. Muchos aspectos de la docencia tienen lugar de forma esporádica, y los profesores desarrollan estrategias y rutinas para manejar estas dimensiones recurrentes de la enseñanza (...)* La experiencia es el punto de partida para

*el desarrollo profesional, pero para conseguir que juegue un papel productivo es necesario examinarla sistemáticamente. Para ello se necesitan instrumentos específicos”.*

Durante el proceso de reestructuración de la experiencia, a partir de una reflexión sistemática (individual y colectiva), se pueden crear vínculos con conocimientos de tipo teórico, pero teniendo siempre presente que la naturaleza de una teoría relevante para la práctica es completamente diferente de la del saber teórico en el sentido tradicional. No se trata de un conocimiento *conceptual* (*Teoría* “con mayúscula”), sino de uno *perceptual* (*teoría* “con minúscula”) (Korthagen, 2001). Éste último equivale a la conceptualización que puede llegar a elaborar el propio sujeto en formación a partir de la reflexión sobre sus experiencias, y que progresivamente se va contrastando con el saber teórico más elaborado. A partir de esta contraposición, que nace del propio sujeto y tiene lugar en él, se construye un nuevo conocimiento que se convertirá a su vez en nuevo objeto de reflexión. Se inicia así una serie de procesos cíclicos en los cuales los nuevos saberes entran en conexión con saberes ya interiorizados y construidos por el mismo sujeto.

## **2. Las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado**

La formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la Educación Superior Contemporánea (UNESCO, 1998). En esta línea, la INEM (1995) plantea que las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer. Desde esta perspectiva, el concepto de competencia profesional incluye no sólo capacidades requeridas para el ejercicio de una profesión, sino también cualidades personales relacionadas con la toma de decisiones y el intercambio de información necesario para un desempeño efectivo. Así, pues, la competencia profesional en sus niveles superiores de desarrollo debe expresar la armonía y la integridad del sentir, el pensar y el hacer del sujeto en la actuación profesional. Ello quiere decir que un profesional es competente no sólo porque manifieste conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas profesionales, sino también porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con flexibilidad,

dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional.

Como es sabido, el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y de Educación Primaria respectivamente, en el apartado 3 define los objetivos-competencias profesionales que los estudiantes de estos dos grados deben adquirir, y que reproducimos en la Tabla 1.

Competencias profesionales del profesorado	
Grado de Educación Infantil	Grado de Educación Primaria
1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil. 2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. 3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos. 4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos. 5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia. 6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse	1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos. 2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. 3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. omentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar. 4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. 5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes. 6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones

<p>oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.</p> <p>7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.</p> <p>8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.</p> <p>9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.</p> <p>10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.</p> <p>11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.</p> <p>12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.</p>	<p>de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.</p> <p>7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.</p> <p>8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.</p> <p>9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.</p> <p>10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.</p> <p>11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.</p> <p>12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 1: Competencias profesionales del profesorado

En esta comunicación partimos de la base que en una formación orientada a la adquisición de competencias profesionales el punto de partida son las experiencias y la



reflexión sobre éstas, por lo que sin menospreciar el resto, la competencia reflexiva adquiere una gran importancia durante la formación inicial de maestros y maestras.

Sin embargo, pensamos que para llevar a cabo procesos de reflexión, hay que dar pautas que guíen los aprendices en estos procesos. Estos instrumentos tienen que permitir analizar los diferentes elementos que van determinando y construyendo la manera de comprender y actuar como docentes. Así, pues, para poder desarrollar la competencia reflexiva tanto los estudiantes como los formadores necesitamos recursos diversificados, que presentaremos categorizados en tres grandes apartados:

- ¿Quién soy?

Una persona que se inicia en la formación del profesorado no es desconocedora de la profesión. En su vida como alumno o alumna ha tenido ya muchas experiencias que han ido forjando su imagen sobre el que significa enseñar y aprender en un centro escolar. Numerosos estudios han demostrado que la conducta del profesorado está determinada en gran medida por las opiniones y creencias interiorizadas, fruto de sus experiencias anteriores, y no tanto por la teoría aprendida durante sus estudios. Por esto es necesario diseñar, en primer lugar, instrumentos que ayuden a descubrir cuál es el punto de partida y a analizar la influencia de las experiencias previas sobre la actuación profesional posterior, de acuerdo con Korthagen (2001) y Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y de la Cruz (2006), entre otros.

- ¿Cómo construyo mi conocimiento práctico?

Estas experiencias antiguas irán sucedidas de experiencias recientes (prácticas docentes realizadas a lo largo de los estudios) y nuevas (experiencias en el sí de las sesiones de formación) que configurarán la base del aprendizaje reflexivo. Las herramientas recogidas en el segundo subapartado son muestras de como relacionar este conocimiento propio que parte de la experiencia con propuestas teóricas que nos permiten replantearnos las estructuras de las cuales partíamos y construir nuevo conocimiento práctico.

- ¿Cómo evidencio mi proceso?

Puesto que a lo largo de toda la formación se van acumulando evidencias del proceso de aprendizaje que documentan la construcción paulatina de nuevo conocimiento práctico y permiten tomar conciencia del propio desarrollo profesional, pensamos que es de gran utilidad poderlas recoger de forma sistemática. Las herramientas de este tercer subapartado tienen esta finalidad.

### **Conclusiones y prospectiva**

La consecuencia más inmediata de lo dicho hasta ahora es que en la intervención formativa se trata de guiar a la persona en formación hacia prácticas de indagación, un tipo de prácticas que da prioridad al desarrollo de la capacidad de indagar en la práctica docente y en el contexto en el que ésta tiene lugar de tal manera que el (futuro profesor o la futura profesora) cree nuevas estructuras mentales durante el proceso de aprendizaje (en este caso, el proceso de formación). La perspectiva derivada del aprendizaje reflexivo y realista puede concretarse a nuestro entender en los siguientes puntos:

*1) Concibe la formación como “co-construcción” de conocimiento, y no como su transmisión*

Para ello, el formador deberá partir de los conocimientos o informaciones que aporta la persona en formación, de tal forma que se establezca un diálogo “más simétrico”, gracias al cual los saberes y experiencias de los/las docentes en formación entren en interacción con saberes y competencias nuevas que aportan el experto, otros compañeros u otras fuentes de recursos.

*2) Fomenta el trabajo en colaboración entre iguales*

La interacción ofrece un gran potencial para el fomento y desarrollo de los procesos cognitivos superiores del aprendizaje. A este respecto son de sumo interés las recientes propuestas de los enfoques vygotskianos orientadas al *andamiaje colectivo* que hacen referencia a la co-construcción de conocimiento docente práctico a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción dentro del grupo de aprendices o profesores noveles. El trabajo en colaboración, bien guiado y bien tutorizado, ayuda a generar procesos de reflexión: a través de la interacción entre los miembros de una comunidad de aprendices, cada aprendiz (en nuestro caso, el docente en formación)

verbaliza su *discurso interior* (*private speech*: Vygotsky, 1978), es decir sus pensamientos, ideas y representaciones acerca del mundo y de su entorno. Verbalizarlos equivale a elevarlos a un nivel superior de conciencia, en un proceso que va de la reflexión *interpsicológica* a otra de orden *intrapsicológico*, ésta última el máximo operante del proceso de aprendizaje. Se trata de un tipo de interacción que no surge de forma espontánea en el grupo, sino que debe fomentarse cuidadosamente a través de procedimientos y estrategias adecuadas (Esteve, 2004, 2007). En este punto es determinante el papel de la figura de la persona formadora-tutora, en particular su manera de gestionar la docencia en la formación.

### 3) *Acompaña constructivamente el proceso de reflexión, individual y grupal*

En el proceso de formación, los docentes noveles deberán disponer de un acompañamiento colaborativo (y no prescriptivo). En este acompañamiento, se trata de ayudar a través de la intervención pedagógica a que el docente en formación siga su propio proceso: hacer emerger inquietudes y necesidades, escuchar, construir sobre lo que aquél ya aporta, guiar, orientar, aconsejar. Este acompañamiento deberá además garantizar el traspaso paulatino del control del proceso de aprendizaje al propio sujeto en formación, tal como apuntamos en el siguiente punto.

### 4) *Fomenta procesos de autoregulación para impulsar la autonomía del futuro/a docente*

El/la estudiantes en formación deberá aprender a enfrentarse a la propia actuación, a la propia realidad, a los propios problemas y a las propias circunstancias y a llevar a cabo una reflexión continuada de su quehacer diario. El objetivo es que el docente llegue por sí mismo no solamente a descubrir los aspectos que quiere o debe cambiar o mejorar sino a buscar soluciones y a evaluarlas por sí mismo. Entra así en una dimensión autorreguladora, de gran importancia para el aprendizaje autónomo. Esta dimensión se basa en la observación, el análisis crítico y la autoevaluación. Para que el docente en formación llegue a este nivel de autonomía, habrá que dotarlo de los instrumentos necesarios (portafolio, pautas metacognitivas, etc.).

### 5) *Incide de forma progresiva en el desarrollo de las competencias profesionales*

Como ya hemos indicado, entendemos que la competencia profesional en sus niveles superiores de desarrollo debe expresar la armonía y la integridad del sentir, el pensar y el

hacer del sujeto en la actuación profesional. Ello quiere decir que un profesional es competente no sólo porque manifieste conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas profesionales, sino también porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional. De ahí la importancia que la reflexión, tanto con uno mismo como con los demás, adquiere en la formación inicial de maestros.

### **Bibliografía**

Carlson, H.L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 5(2), 203-218.

Cole, A.L. (1997). Impediments to reflective practice. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 3(1), 7-27.

Cole, A.L. y Knowles, J.G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30(3), 473-495.

Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes.

Esteve, O. (2007). "El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?". En: *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón.

Esteve, O., Melief, K. y À. Alsina (en prensa). *El aprendizaje realista en la formación inicial del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Freudenthal, H. (1991), *Revising mathematics education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Korthagen, F.A.J. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, London, LEA.

Melief, K., Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2009). Aprender de la práctica. En Esteve, O., Melief, K. y À. Alsina (Eds.), *El aprendizaje realista en la formación inicial del profesorado*. Barcelona: Octaedro (en prensa).

Pozo, J.I, Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Richards, J.C. y Lockhart, C. (1998), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press

Treffers, A. (1987). *Three dimensions*. Dordrecht: Reidel.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.

Wideen, M. F., Mayer-Smith, J.A. y Moon, B.J. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.

### **Cuestiones y/o consideraciones para el debate**

- ¿Por qué la formación inicial es en general más teórica que práctica y los y las estudiantes no experimentan en las mismas aulas donde se forman modelos de base socioconstructivista?
- ¿Por qué la competencia reflexiva y de trabajo colaborativo no se desarrollan en la formación inicial de una manera significativa?

- ¿Es posible enseñar a autorregular el proceso de adquisición del conocimiento durante la formación del profesorado?; ¿es posible enseñar la competencia de aprender a aprender?