

El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones

ANA VISCAÍNO

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Introducción

Las reflexiones que se comunican en esta presentación refieren a la construcción del conocimiento profesional en la formación docente desde una perspectiva evolutiva, compleja y enmarcada en los estudios sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor. El análisis es producto de la investigación llevada a cabo como tesis de maestría "Desarrollo de los procesos de metacognición en la formación del docente: un estudio con profesores noveles en el espacio de la práctica profesional". Este trabajo se inscribe en un proyecto mayor "Prácticas en educación: actores, historias e instituciones en la construcción de las identidades docentes" que lleva adelante el grupo IFIPRACD¹.

La problemática que motiva el estudio refiere a las dificultades, que presentan los estudiantes de los profesorados, al momento de insertarse en el espacio de la práctica (asignatura que se encuentra hacia el final de la carrera)² para comprender la utilidad de las teorías formales³ en la comprensión de las situaciones que acontecen en el aula. Se percibe una marcada escisión entre el conocimiento teórico construido, sobre el enseñar y aprender, en el ámbito académico y los saberes y conocimientos que el docente ha elaborado en contextos prácticos (a través de su biografía escolar y experiencia laboral). Si bien el marco teórico suele tomarse como insumo para la confección del diagnóstico institucional y áulico en la práctica de residencia, luego no se traduce en el diseño de las programaciones didácticas, en la evaluación de su puesta en marcha o la incomprensión de situaciones emergentes.

Esta problemática convoca a preguntarse por la construcción del conocimiento profesional del docente, los condicionantes que hacen a su constitución y desarrollo y el papel que tiene la formación inicial en el mismo. Pensar los problemas prácticos detectados por los docentes, el modo en que éstos los

¹ (Investigación en formación y prácticas docentes) desarrollado por el grupo de docentes del área pedagógica de los profesorados de Comunicación Social y Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN).

² Ésta tiene como objetivo que el futuro profesor tome contacto con el ámbito laboral en el que se desempeñará una vez recibido y logre producir un conocimiento articulado entre teoría y práctica.

³ Se entiende por teorías formales a las construcciones teóricas propias del ámbito científico y que se constituyen en contenido de enseñanza en ámbitos académicos.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/1 – 25 de abril de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



significan y abordan, se constituye en una de las vías privilegiadas para comenzar a reflexionar en esta línea.

El eje de la investigación, entonces, gira en torno a comprender los problemas prácticos⁴ que los docentes identifican en la enseñanza y el estilo de reflexión que los mismos generan. En particular se analizan las relaciones entre la detección y definición de problemas prácticos y el desarrollo de procesos metacognitivos que permitan tomar contacto, por un lado, con el propio conocimiento en construcción y, por otro, posibilitar la apertura hacia procesos de cambio y desarrollo del mismo. De este modo se atiende al desarrollo del conocimiento práctico en el docente novel, su especificidad, las fuentes de formación profesional y, en especial, la impronta de la formación académica en dicho desarrollo, desde la perspectiva de los propios actores.

El análisis toma en cuenta las prácticas desarrolladas por cada docente en el espacio de la residencia (como estudiante) y posteriormente (como graduado) en el ámbito laboral actual, con la intención de realizar una mirada a través del tiempo (de dos a cinco años). En el primer caso el análisis se realiza sobre el material (documentado) de las prácticas de residencia, en el segundo se realiza sobre observaciones de clases en la actualidad, reflexión sobre las mismas y entrevistas en profundidad.

El diseño, a partir del cual se desarrolla el trabajo de investigación, se basa en el enfoque cualitativo y, en particular, como estudio de casos, considerando que éste permite estudiar y comprender los procesos de metacognición y pensamiento de los profesores desde la perspectiva de los propios actores, y la intencionalidad que da sentido a sus pensamientos, acciones y sentimientos. De este modo, se pretende profundizar en las características del problema de estudio, reconociendo la variación de sus atributos relevantes, las regularidades que lo definen y significan, bajo una perspectiva evolutiva, ecológica y constructivista del conocimiento y el aprendizaje.

Marco conceptual

Si bien el marco conceptual de esta investigación toma en cuenta tres dimensiones de análisis que permiten atender al objeto de estudio que en ella se presenta y a la complejidad del mismo (epistemológica, psicológica y socio-política), luego se detiene en la profundización de una de ellas, la psicológica. Hacer foco en esta última permite estudiar la construcción del conocimiento profesional docente en relación con el papel que los procesos de metacognición tendrían en su evolución y cambio.

La dimensión epistemológica introduce a la pregunta por la naturaleza, alcance, validez y relación entre diferentes tipos de conocimientos, sus contextos de producción y, de este modo, a la especificidad del conocimiento docente, su desarrollo y organización.

La complejidad del espacio en el que se desarrolla el conocimiento profesional docente, los problemas prácticos que lo motivan y los múltiples atravesamientos que lo condicionan, ponen en discusión la potencia que tiene la simple transferencia del conocimiento científico al espacio de la práctica profesional.

⁴ Se entiende como problema práctico aquella situación, propia de la práctica de enseñanza, percibida por el docente como conflictiva, es decir "...aquellas situaciones que plantean demandas no previstas y requieren, de parte de quien debe abordarlas la articulación de los diversos recursos que posee para dar una solución" (Sanjurjo 2002, p. 98).

Se vuelve necesario un modelo de ciencia que responda a los requerimientos de espacios y problemas complejos, a sistemas abiertos, a un objeto de estudio que convoca a ser mirado como totalidad, valiéndose de varias disciplinas para su comprensión. Es decir, una ciencia y una epistemología incipiente, transdisciplinar y compleja que se encuentra aún en proceso de consolidación (García, 1998; Porlán, 1995; Claxton, 1991).

De esta manera la dicotomía científico-cotidiano, teoría-práctica responde a un modelo de ciencia que queda invalidada, en este caso. En su lugar, se piensa en el desarrollo de conocimientos y saberes que articulan aspectos teóricos y prácticos (Feldman, 2004) organizados disciplinar e institucionalmente o ligados a la actuación profesional (García 1998; Porlán, 1995), como es el conocimiento práctico que es motivo de este trabajo.

El conocimiento práctico y en particular el de los maestros, dice Feldman (2004) "(...) combina, en diferente proporción, aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales". En él se conjugan desde esquemas prácticos de acción, hasta principios sostenidos proposicionalmente, que no solo se han visto conformados a través de la experiencia personal como alumno, sino también con el aporte de la formación académica y la impronta de las tendencias pedagógicas de actualidad. Construcciones que con diferente nivel de elaboración conciente, generalidad y organización permiten dar sentido, significar y orientar la acción del profesor en la práctica (Feldman, 2004; Porlán, 1998).

La dimensión psicológica permite indagar sobre los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje de la práctica profesional y las características que adopta el conocimiento desarrollado en su transcurso. El eje de análisis, en este caso, se centra en el propio proceso de aprendizaje y desarrollo conceptual del enseñante; en la evolución y cambio en el conocimiento profesional

Se parte de pensar dicho conocimiento como una construcción social y personal, que evoluciona y se modifica a partir de un complejo entramado de condiciones y adopta formas diversas de expresión y organización. Se entiende la construcción de conocimiento, y las conductas de las personas, como condicionadas por valores, intereses y cosmovisiones que las estructuras de poder constituyen como hegemónicas en cada tiempo y espacio histórico social (Habermas, 1968, 1981 y 1981; Carr y Kemmis, 1983). El conocimiento profesional docente, en particular, es pensado como una construcción que se nutre de diversas fuentes (experiencias de vida, de formación académica y de socialización profesional), que se reelabora y resignifica gradualmente, en cada uno de los espacios por los que el sujeto transita, y su cambio y transformación se ve especialmente motivado por experiencias cargadas de sentido para el sujeto particular y los grupos de los que participa.

Los desarrollos del pensamiento y el conocimiento del profesor, han procurado comprender los procesos psicológicos implicados en la actuación docente y el conocimiento desarrollado en su práctica profesional. Los estudios centrados en el conocimiento del profesor, más influenciados por la teoría social (sociología del conocimiento) y la teoría crítica de la enseñanza, adoptan como fundamento la epistemología de la complejidad (Morin, 1986) y consideran al profesor como un actor comprometido en "la ampliación de los sentidos sociales e históricos de sus prácticas" (Perafán, 2002, p. 15). Desde esta perspectiva surgen los estudios sobre esquemas, rutinas, teorías o lo que se ha denominado "conocimiento práctico". Estudios que se amplían al campo de la formación docente, las primeras experiencias profesionales y el análisis de las condiciones contextuales del trabajo en las aulas (Feldman, 2004, p. 71).

Para Schön (1992) las zonas indeterminadas de la práctica (tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores) son las que, en las dos últimas décadas, han comenzado a ser pensadas, por profesionales prácticos y observadores críticos de las profesiones, como centrales en la práctica profesional. La atención puesta sobre estas zonas y la necesidad de un mayor conocimiento sobre ellas, permite redefinir la relación teoría-práctica, pensamiento-acción y la necesidad de comenzar a pensar en las características y especificidad del conocimiento que organiza la acción en ese espacio, como es el conocimiento práctico.

La definición de un problema implica la adopción de definiciones parciales que, muchas veces, avanzan con lentitud y dependen del progreso en el análisis de los datos, tal como lo plantea la modalidad práctica. Esta promueve una acción recíproca entre fines y medios, problemas, datos y soluciones y considera el propio cambio como un valor en cuestión. (Schwab, 1974, citado en Feldman, 2004, pp. 56-58).

La resignificación y búsqueda de nuevas alternativas se vería favorecida por la puesta en juego de procesos metacognitivos que dirijan la mirada hacia el propio conocimiento y desarrollo conceptual y faciliten la planificación, evaluación y regulación de dicha actividad. De este modo la investigación de las últimas décadas asigna a la metacognición, un papel de relevancia en el desarrollo y el aprendizaje y considera que su estudio permitiría identificar importantes mecanismos de cambio (Martí, 1995, p. 9).

Se entiende que los procesos de metacognición favorecen la toma de contacto con ideas, imágenes, representaciones que guían el conocimiento profesional, la manera de percibir, interpretar y resolver los problemas prácticos profesionales, así como la toma de conciencia de contradicciones que surgen a partir de la confrontación. Es de suponer que este proceso estaría produciendo una exigencia de revisión, reelaboración y resignificación, no solo sobre los conocimientos construidos sino sobre los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo conceptual y el aprendizaje de la práctica profesional.

En tal sentido, la metacognición, constituye un tipo de reflexión específica, en este caso, sobre la propia cognición, (Sanjurjo, 2002), que posibilita al docente la formulación y explicitación de los fundamentos de sus proyectos, acciones y proposiciones, así como su reformulación ante la presencia de contradicciones, imprevistos o incomprensión de la situación. La reconstrucción del conocimiento, a través de este proceso, facilitará el surgimiento de una práctica significativa y la necesaria articulación de diferentes tipos de saberes, así como la toma de conciencia del papel mediador que las instituciones y discursos imperantes tienen sobre la acción y el pensamiento (Feldman, 2004, p. 101).

La dimensión socio-política apunta a comprender los aspectos vinculados a la formación inicial y socialización profesional en su carácter de agentes de socialización política. Por un lado el modo en que se piensa y pone en marcha un diseño de formación docente desde la mirada de las políticas educativas de un país. Por otro, el modo en que los diferentes actores y, en el caso de esta investigación, los docentes noveles, piensan el desarrollo profesional y, en este sentido, su inserción en el mundo como sujeto social.

Los modelos de formación han sido sistematizados desde diferentes perspectivas teóricas, así como analizados en los aspectos epistemológicos, científicos e ideológicos que sustentan en cada caso y el impacto que éstos tienen sobre las percepciones, conocimientos y actuaciones de los profesores (Escudero, 1992; Demailly, 1991; Develay, 1994; Ferry, 1983; Pérez Gómez, 1992, Yus, 1993, Furió, 1994. Cit. en Porlán, 1998)⁵.

⁵ Para una revisión sobre el tema consultar el texto de PORLÁN, R., y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Díada Editora, España.

Porlán (1998) ofrece una visión integrada del conocimiento profesional deseable que considere tres perspectivas en forma integrada: la evolutiva y constructivista (Bachelard, 1938; Toulmin, 1972; Claxton, 1984; Novak, 1987, Porlán, García Díaz y Cañal, 1988; Novak, 1991 y Porlán, 1993); la sistémica y compleja del mundo (Morin, 1977, 1982 y 1990 y García Díaz, 1994 y 1995) y la perspectiva crítica (Habermas, 1968, 1981 y 1981 y Carr y Kemis, 1983) (Citados en Porlán, 1998, pp. 51-55). Esta se vuelve una visión que concibe al profesor como investigador y al desarrollo del conocimiento profesional como un proceso de investigación reflexiva y crítica. Esta es una perspectiva centrada en la identificación y análisis de los problemas prácticos profesionales, es decir, los problemas que hacen a la realidad escolar y a la práctica profesional en particular, así como el análisis sobre los modos alternativos de intervención (Stenhouse, 1982; Carr y Kemis, 1983; Gimeno, 1983; García Díaz, 1986; Imbernón, 1987; Porlán, 1987; Elliot, 1990; Pérez Gómez, 1993 y 1993 y Zeichner, 1993. Cit. en Porlán, 1998).

De esta manera se revaloriza el rol del docente en el proceso de transformación de la práctica; se toman sus interpretaciones como punto de partida de sistematizaciones teóricas y de reflexión conciente acerca del aspecto valorativo que connotan. Desde esta posición el docente es interpelado a cuestionarse sobre su práctica, sobre los condicionantes que la atraviesan, los discursos dominantes que la moldean, el sentido socio-político de la educación y el que él mismo tiene como actor político.

Es importante que el docente reconozca el sentido e impacto social que su práctica profesional tiene y los condicionantes a los que se ve expuesta, de tal manera que la reflexión sobre la misma atienda, como parte del problema, al análisis de los propósitos que se persiguen en el marco de decisiones cargadas valorativamente.

Atender tanto a los condicionantes como a las consecuencias de sus acciones ubica a los docentes "como agentes capaces de tomar decisiones, como clase involucrada en la dinámica social" (Feldman, 2004, p. 64).

Reflexiones a partir del trabajo de campo

Del análisis comparativo de los espacios de práctica de residencia y el actual, en los tres casos estudiados y en relación a los problemas prácticos detectados, se encuentra que tanto en el período de residencia como en la práctica actual, los docentes coinciden en considerar como más problemáticos aspectos relacionados con la dinámica y control del acontecer del aula (separados en problemas actitudinales: dispersión, agresión, no participación, desinterés de los estudiantes y conceptuales: dificultad de los estudiantes en la comprensión del material teórico y resolución de tareas). Sin embargo, esta definición problemática adopta un formato diferente en el período de práctica actual. Si bien los problemas actitudinales (especialmente los de disciplina) se mantienen como problema en tanto perturban la dinámica y el control de la clase, convocan ahora a intensos procesos de reflexión metacognitiva en la medida que se perciben como dilemáticos y de difícil resolución. Por su parte, los aspectos conceptuales, si bien motivan la reflexión metacognitiva no lo hacen en el mismo sentido que en el problema actitudinal, ya que reconocen, en este caso, contar con recursos personales para enfrentar las dificultades y lograr un desempeño adecuado.

En el período actual, a diferencia de la práctica de residencia, se agrega una problemática que refiere a la adaptación a la dinámica institucional como espacio laboral (sobre todo centrada en los aspectos

burocráticos). Las docentes mencionan problemas relacionados tanto con la inserción en el sistema y sus requisitos de permanencia (formar parte del listado oficial, asignación de horas, etc.), como la adaptación a los aspectos burocráticos que regulan el marco administrativo-académico de las instituciones educativas en las que se insertan. Este problema motiva intercambios y reflexiones con otros docentes (más experimentados) ante los que suelen generarse reflexiones metacognitivas, que se desvanecen tan pronto se encuentran alternativas de adaptación. Son pensadas como situaciones que requieren un tiempo personal de ajuste que, en cada caso, implicará mayor o menor nivel de elección, rutinización, negociación entre lo impuesto y lo deseado.

En la medida en que los problemas ponen en juego conflictos entre acciones, pensamientos, valores, sentimientos y demandas contextuales (como es el caso de los problemas de disciplina) los procesos metacognitivos se intensifican, se profundiza el análisis de la situación, se amplían las variables consideradas en su comprensión aunque éstas suelen presentarse en forma desordenada y con escasa articulación, dificultando la intervención. Por otro lado, cuando el problema no pone en escena los desencuentros y contradicciones antes mencionadas y no es vivido como dilemático (como en el caso de los problemas conceptuales), se presenta como una dificultad sobre la que se reflexiona, decide e interviene satisfactoriamente.

El problema de la disciplina, en particular, motiva cuestionamientos sobre la autoridad, los límites, las relaciones docente-alumno que, a su vez, actualizan otras experiencias como estudiantes y el encuentro de modelos de docente y alumno que se oponen al de la formación inicial y a las demandas de la realidad actual. Este problema se acentúa cuando se enfrentan a estudiantes que reconocen su falta de experticia y cercanía de edad (durante la práctica de residencia) o cierta dificultad para separarse del lugar de estudiante y pensar las situaciones desde la posición de docente (en la práctica actual).

Una diferencia observada en la definición de este problema práctico, en ambos espacios, se centra en el tipo de percepción y reflexión que se realiza. Mientras que en la práctica de residencia la situación se percibe como un obstáculo importante para el desarrollo del plan previsto, en la práctica actual se complejiza el análisis y se acompaña de sentimientos de inseguridad, falta de control o dudas que la situación activa. Para su comprensión recurren tanto a conocimientos de la formación inicial, como de la biografía personal (familiar y escolar) y la socialización profesional (no solo en el ámbito institucional sino ampliado al contexto socio-histórico en que se vive).

En relación al modo en que los procesos reflexivos y, en particular, los metacognitivos se presentan, éste varía en función de:

- a) El sentido con el que el docente significa la situación o la perciba como problemática. Se observa que una situación activa procesos de metacognición no solo cuando es vivida como problemática, sino también cuando produce gratificaciones personales a partir del éxito de una tarea que evidencia capacidades, conocimientos, habilidades personales puestas en juego en su resolución (percepción de recursos didácticos en los tres casos analizados). La toma de conciencia o reflexión explícita, respecto del propio conocimiento y actividad cognitiva, se pone en marcha toda vez que una situación genera un estado de alerta, un estado de sorpresa en función de lo esperado, que motiva la indagación sobre los propios recursos para su ejecución. La intensidad con que se experimenta el mismo, a su vez, se

encuentra condicionada por la percepción de la existencia o ausencia de los recursos personales disponibles y del desencuentro de ideas, sentimientos y valores que se conjugan en la definición del problema. A su vez, dicha intensidad puede implicar procesos de obturación de la reflexión, de modificaciones parciales o bien de reflexión y cambio que permite transformar la situación y el propio conocimiento sobre ella.

- b) El estilo personal con que se elabora, expresa y comunica el propio proceso de pensamiento. Se encuentran diferentes niveles de elaboración y explicitación del conocimiento profesional y los procesos de pensamiento involucrados en el mismo. Si bien, en algunos casos, no se podría negar un proceso de elaboración y construcción de conocimiento profesional sobre un tema en particular, no siempre éste es de fácil captación. En este sentido se debe considerar no solo el momento de elaboración que el conocimiento transita, sino la modalidad particular con la que el docente lo comunica o expresa en el exterior.

La reflexión se pone al servicio de la toma de conciencia sobre la construcción del conocimiento profesional, sobre todo cuando se reconoce la implicancia afectiva que tiene un problema y su actuación docente ante el mismo. La reflexión sobre la reflexión en acción (observada ante el problema de la autoridad) se vincula con la construcción del conocimiento profesional cuando se hace referencia a pensamientos, sentimientos sobre los acontecimientos del aula y el conflicto que se hace presente ante el desencuentro de modelos de enseñanza y de autoridad internalizados en diferentes momentos de su experiencia vital. La evaluación que se realiza articula los condicionantes del contexto y personales, que la conducen a pensar/se como sujeto en construcción y, al conocimiento profesional, como producto de una compleja articulación que involucra aspectos biográficos (familiares y escolares), de la formación inicial (teóricos y prácticos) y la socialización profesional.

No es posible observar el mismo proceso reflexivo cuando el problema se soluciona o atenúa, y sobre todo cuando el resultado obtenido responde a lo esperado desde la mirada de los otros. El desarrollo de los procesos metacognitivos se ve condicionado por la valoración que hace el contexto (actores institucionales en general y comunidad docente en particular) sobre la actuación profesional "esperada" que, en gran medida, determina lo que debería ser mirado como problema o no. En este sentido, la simple referencia a un proceso de control ejecutivo sobre una acción no implicaría, necesariamente, una transformación en el conocimiento profesional, ya que la reflexión sobre la acción realizada y sobre las estrategias utilizadas para su resolución suele encontrarse exclusivamente ligada a los resultados de la acción y en este caso la pregunta no se vuelve sobre el propio conocimiento en construcción, sino sobre la finalidad perseguida. El propio conocimiento se toma como medio para lograr un fin técnico. Pensamiento y acción se perciben como separados. El primero es solo una preparación para la acción y ésta una simple implementación del pensamiento (Schön, 1998, p. 247).

De esta manera, el desarrollo de procesos metacognitivos guarda una fuerte vinculación con factores motivacionales (evidencia de logros y gratificaciones personales o por el contrario, déficit en los recursos para enfrentar un problema) a partir de los que se evidencia la designación de una posición de mayor o menor valoración y reconocimiento con relación a lo que el contexto demanda como "lo esperado" (institución, estudiantes, comunidad educativa en general y colectivo profesional).

Los docentes de este estudio logran reconocerse como sujetos de aprendizaje con relación a la práctica profesional cuando en sus reflexiones se ponen en juego, en forma articulada, el pensar y sentir

sobre la situación y ésta a su vez se ve condicionada por la emergencia de conflictos o tensiones entre el conocimiento construido en diferentes experiencias y espacios de formación (formal y no formal) y las características, condiciones y exigencias del contexto y la realidad actual.

Por otro lado, los procesos metacognitivos se hacen menos evidentes en el período de las prácticas de residencia que en la práctica actual. En las primeras se ven condicionados y provocados por la interlocución con la docente tutora de prácticas y no por constituirse en un motivo de necesidad personal. La acreditación se constituye en un obstáculo que no siempre posibilita el surgimiento genuino de la pregunta sobre el propio proceso de aprendizaje de la práctica profesional. Sin embargo, experiencias o diálogos con la docente tutora suelen recuperarse, en la actualidad, al encontrarse con situaciones similares y sobre las que se establecen nexos significativos para pensarlas nuevamente. En el espacio de práctica actual las reflexiones metacognitivas parecen responder a inquietudes o necesidades personales, propias de un espacio que se percibe como de mayor autonomía profesional.

Respecto de las fuentes de formación profesional los tres docentes reconocen que los propios recursos se apoyan (con mayor o menor nivel de explicitación) en las experiencias biográficas (familiar, social y escolar), las de la formación inicial y las de la socialización profesional. En el caso de la autoridad, en tanto dilemático (permisividad-desorden, autoritarismo-ruptura del vínculo) se observa con mayor claridad un conflicto que pone en cuestión valores, conocimientos, experiencias, sentimientos, construidos en diferentes etapas (del ciclo vital), tiempos (socio-histórico y personal) y espacios de formación (formal y no formal).

Los tres casos refieren a la utilidad de las experiencias prácticas (tanto de la formación inicial como de la socialización profesional) en la construcción de los conocimientos profesionales y la elaboración de recursos en general. De la formación inicial reconocen la fortaleza de los conocimientos teóricos (de la disciplina de enseñanza específica y de la educación) y prácticos que les han permitido sentirse seguras al momento de diseñar propuestas didácticas y su posterior puesta en marcha. Es justamente en esta área en la que se han encontrado reflexiones metacognitivas que se asientan sobre la gratificación de reconocer, en cierto modo, algo de experticia.

Conclusiones

A partir del trabajo de campo es posible pensar que conocimiento, pensamiento y acción se articulan y redefinen en función de los requerimientos del contexto, las características que definen la situación a resolver y el modo en que ésta es significada por cada docente. Este proceso resulta de una compleja construcción en la que intervienen aspectos personales (a través de los estudiantes, directivos, otros docentes y resto del personal), aspectos institucionales (que definen a cada institución, en particular y al sistema educativo, en general, en su funcionamiento, normativa, reglamentación e idiosincrasia), socio-históricos (construcción de significados compartidos acerca de temas diversos: escuela, enseñanza, docencia, autoridad, entre otros).

De este modo, los procesos de reelaboración conceptual están en parte condicionados por el modo en que la situación actual convoca e interpela a repensar las experiencias pasadas, las vivencias, conocimientos y afectos a ellas asociadas. La reelaboración de contenidos teóricos a partir de la experiencia práctica y la recuperación de conocimientos construidos (tanto en la formación inicial como en diversas

experiencias biográficas) estaría, entonces, en relación con las características que definen la situación actual y el modo en que ésta pone en jaque conflictos ante la aparición de contradicciones en los conocimientos y saberes construidos sobre un tema en particular.

Por su parte, la impronta de la formación práctica en el desarrollo del conocimiento profesional no se circunscribe solo a ofrecer modelos o guiones de acción. También posibilita procesos de reelaboración conceptual que se ponen en evidencia, cuando los docentes articulan experiencias escolares (como alumnos, en la residencia docente y en la práctica laboral posterior), con sentimientos y pensamientos que dichas experiencias provocan en cada momento. El impacto que una experiencia tiene sobre la construcción de conocimiento o el aprendizaje implica un profundo y complejo proceso de reconstrucción permanente a través del tiempo, de experiencias futuras y del trabajo cognitivo que logre realizarse en esta articulación. En este sentido, el trabajo guiado y orientado por el tutor de prácticas de residencia ha tenido un impacto que se visualiza a través de los diferentes niveles de elaboración de la experiencia, a través del tiempo.

De acuerdo al problema del que se trate, los procesos metacognitivos se ponen al servicio de un "saber cómo" (componente procedimental), de la regulación y control cognitivo centrados sobre todo en las características de la tarea y las estrategias diseñadas para resolver el problema, o bien sobrepasar el plano de la acción y profundizar sobre la búsqueda de sentidos, la comprensión de la situación y la propia construcción de conocimiento profesional en la búsqueda de un "saber qué" (componente declarativo).

El reconocimiento de los contenidos, que motivan la reflexión, los conocimientos y procesos cognitivos implicados en su comprensión, posibilita la explicitación progresiva de las propias representaciones que, de este modo, se convierten en objeto de conocimiento o, si se quiere, de autorreferencia. Las propias "representaciones dejan de ser transparentes y a través de ellas empezamos a conocer no solo el mundo sino también a nosotros mismos" (Pozo, 2001, p. 145).

El autor al referirse a la conciencia y, tomando los aportes de Thomas Huxley, quien la compara con la lámpara de Aladino⁶, expresa que si bien "la magia del Genio, la conciencia" (...) no puede convertir en realidad nuestros deseos, al menos puede convertir la realidad en deseo, que no es poco" (*op.cit.*, p. 136).

Las regularidades encontradas en los docentes, respecto del contenido de sus pensamientos, los sentimientos asociados y el tipo de reflexión que éstos provocan, ponen en evidencia el carácter histórico-cultural de la construcción de un problema práctico. En particular lo vinculado a la autoridad, las normas, control y orden de la clase (gestión del aula) y en íntima relación con lo anterior, el tema de la programación didáctica. El control y gestión de la clase y con éstos la preocupación por comprender la conducta de los estudiantes, lograr su atención, participación e interés, son y han sido históricamente uno de los aspectos que parecen significarse como indicadores de eficacia docente (Jackson, 1991). Por otro lado, las conceptualizaciones construidas sobre la autoridad, la disciplina, el orden, en diferentes espacios de formación y momentos socio-históricos ponen en evidencia conflictos que exceden lo individual y convocan a la construcción colectiva de conocimientos en el marco de una sociedad a través del tiempo.

⁶ Thomas Huxley, citado por Humphrey, 1992, se pregunta cómo es posible que la irritación de un tejido nervioso produzca el maravilloso efecto de la experiencia subjetiva. Pozo completa la idea al expresar que la potencia de la conciencia reside en el hecho de que "al frotarla suave pero tenaz convierte las representaciones en conocimiento" (2001, p. 136).

El conocimiento construido por el profesor acerca de su práctica profesional señala modelos y pautas de actuación que la definen en su especificidad y otorgan el sentido y significado con el que se construye como práctica social en una sociedad; marcan un "deber ser" que, tanto el contexto como el propio docente, interpretan en términos de eficacia en la función. Dicha construcción se encuentra, de este modo, guiada por valores, intenciones e intereses que se configuran histórica y culturalmente y condicionan modos particulares de relación entre pensamientos, sentimientos y acción.

Bibliografía

- ALLENDE, N. (2002): "Metacognición, metacompreensión y educación". Documento publicado en Internet.
- ARNAY, J. (1997): "Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar", en: RODRIGO, M. J., y ARNAY, J. (Comp.): *La construcción del conocimiento escolar*. Piados, Barcelona.
- BAQUERO R. (1998): "La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vigotsky", en: *Revista Psykhe*, vol. 7, n.º 1, pp. 45-54.
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Morata, Madrid.
- CRESPO, N. (2004): "La metacognición: las diferentes vertientes de una teoría", en: *Revista Digital Signos*, 33 (48), pp. 97-115. Universidad Católica de Valparaíso.
- FELDMAN, D. (1999): *Ayudar a enseñar*. Aique, Buenos Aires
- GARCÍA, E. (1994): "El conocimiento escolar como un proceso evolutivo: aplicación al conocimiento de nociones ecológicas", en: *Investigación en la Escuela*, 23, pp. 65-76.
- GIORDAN, A., y DE VECCHI, G. (1995): "Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos", en: *Serie fundamentos*, n.º 1. Colección Investigación y Enseñanza. Díada Editora, Sevilla.
- GONZÁLEZ, Fredy (1996): "Acerca de la metacognición". Universidad Pedagógica Experimental Libertador Paradigma, vol. XIV al XVII, 1993-1996. Documento publicado en Internet.
- HUERTAS, J. A. (2001): *Motivación. Querer aprender*. Aique, Buenos Aires.
- JACKSON, Ph. W. (1998): *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.
- MATEOS, M. (2001): *Metacognición y educación*. Aique, Buenos Aires.
- MARTÍ, E. (1995): "Metacognición, desarrollo y aprendizaje". Dossier documental en: *Revista Infancia y aprendizaje*, n.º 72, pp. 115-126. Universidad de Barcelona.
- : "Metacognición: entre la fascinación y el desencanto", en: *Revista Infancia y aprendizaje*, n.º 72, pp. 9-32. Universidad de Barcelona.
- PERAFÁN, G., y ADÚRIZ, A. (Comp.) (2002): *Pensamiento y conocimiento de los profesores debate y perspectivas internacionales*. Universidad Pedagógica Nacional-Conciencias, Colombia.
- POPE, M. "La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal", en: CARRETERO (Comp.) (1991): *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Aique, Buenos Aires.
- PORLÁN, R. (1995): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Díada, Sevilla
- PORLÁN, R., y RIVERO, A. (1998): "El conocimiento de los profesores", en: *Serie Fundamentos*, n.º 9. Díada, Sevilla.
- POZO, Juan Ignacio (2001): *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, Morata.
- : "Más allá del cambio conceptual. El aprendizaje de la ciencia como cambio representacional", en: *Debates Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), pp. 513-520. Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. www.smf.mx/boletin/2005/Ene-05/Ensenanza.html - 45k.
- SANJURJO, Liliana (2002): *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Santa Fé, Homo Sapiens, Argentina.

- SCHÖN, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Piados, Barcelona.
- (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Piados, Barcelona.
- UGARTETXEA, J. (2001): "Motivación y metacognición, más que una relación", en: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 7, n.º 21. ISSN 1134-4032 // D.L. SE-1138-94.
- VIGOTSKY, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Grijalbo, México.
- (2001): *Psicología Pedagógica*. Aique, Buenos Aires.
- WERTSCH, J. (1998): *La mente en acción*. Aique, Buenos Aires.