

Editorial

Formación de profesores: perspectivas de Brasil, Colombia, España y Portugal

En primer lugar, manifiesto mi agradecimiento al Consejo de Redacción de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) y a la Junta Directiva de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) por la confianza depositada en mí para la coordinación de este número monográfico sobre formación de profesores.

Los profesores constituyen el factor más decisivo para el éxito de los estudiantes. Por lo tanto, la formación del profesorado (en sus diversas modalidades) se asume como la piedra angular de cualquier sistema educativo.

Este número de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) incluye un conjunto alargado de artículos de investigadores brasileños, colombianos, españoles y portugueses con diferentes perspectivas sobre la formación del profesorado en general y sus modalidades específicas: formación inicial, formación continua y formación postgraduada.

Estos artículos constituyen "pinceladas" en una "pintura" que presenta la formación de los profesores como proceso complejo de desarrollo tanto personal como social, basado en el conocimientos científicos y pedagógicos, condicionado por factores de naturaleza cognitiva, afectiva y social, animado por interacciones sociales, vivencias, experiencias, reflexiones y aprendizajes ocurridos en los contextos en los cuales se desarrolla su actividad profesional (Day, 1999; Loucks-Horsley, Hewson, Love y Stiles, 1998). La formación del profesorado surge como un proceso complejo (basado en una dialéctica entre la acción y la reflexión) a través del cual el profesor, individualmente o con otras personas (por ejemplo, colegas e investigadores), reformula sus orientaciones personales sobre las finalidades de la enseñanza y desarrolla, de forma crítica, el conocimiento, las técnicas y la inteligencia (cognitiva y afectiva) indispensables al ejercicio de una práctica de calidad en el contexto escolar. Se trata de un proceso de crecimiento y desarrollo gradual, basado en el pensamiento y la acción de los profesores, con una dimensión emocional considerable ya que sólo ocurre cuando compensa afectivamente y se traduce en satisfacción personal y profesional.

Los diferentes artículos describen iniciativas de desarrollo de nuevos conocimientos, capacidades, enfoques y disposiciones que permitieron a los profesores (en distintas etapas de su carrera) mejorar su eficacia en el aula y en las organizaciones en las que trabajan. Iniciativas que no se centran exclusivamente en conocimientos de fuentes externas y en resultados de investigación, pero que también valorizan los conocimientos internos al profesor y construidos en la práctica. En la mayoría de las iniciativas se constata un compromiso con el aprendizaje continuo que no se confunde con una participación obligatoria en cursos de formación. El desarrollo profesional surge así como un proceso que: a) no depende exclusivamente de cursos, pudiendo ocurrir en múltiples formas (participación en proyectos, intercambio de experiencias, lecturas, reflexiones, etc.); b) integra la teoría y la

práctica; c) promueve la individualidad en lugar de la normalización; d) ve al profesor como centro de la formación y no como simple objeto; e) presta especial atención a sus potencialidades; f) implica el profesor en su globalidad, es decir, en sus aspectos cognitivos, emocionales y relacionales; y g) le atribuye el poder de decisión sobre los temas a estudiar, los proyectos a realizar y la forma de los ejecutar (Ponte, 1994, 1998).

De la lectura de los diferentes textos incluidos en este número, queda evidente que las iniciativas de formación eficaces:

1. Son orientadas por ideas claras y precisas sobre el aprendizaje y la enseñanza en el aula.
2. Utilizan los conocimientos y las capacidades de los profesores como puntos de partida para el cambio.
3. Proporcionan a los profesores la oportunidad de construir sus propios conocimientos y capacidades, contribuyendo, por ejemplo, para el desarrollo del conocimiento del contenido y del conocimiento didáctico de los profesores.
4. Utilizan o modelan las estrategias que los profesores utilizaran con sus alumnos, por ejemplo, proporcionando experiencias de investigación, trabajo colaborativo y reflexión.
5. Construyen comunidades de aprendizaje, alentando los profesores a compartir con sus colegas sus dificultades y problemas, a colaborar en la búsqueda de soluciones, a arriesgar, a experimentar nuevos enfoques, a aprender con las experiencias y la reflexión conjuntas.
6. Apoyan a los profesores a asumir roles de liderazgo, por ejemplo, como mentores de otros profesores, agentes de cambio y promotores de reforma.
7. Proporcionan enlaces a otras partes del sistema educativo, a través de su integración con otras iniciativas de la escuela o de la comunidad.
8. Se evalúan y perfeccionan constantemente de manera a asegurar impactos positivos en la eficacia de los profesores, el aprendizaje de los alumnos, el liderazgo y la comunidad escolar.

Estos principios traducen una ampliación del enfoque de la formación del profesorado y del desarrollo profesional de forma a abarcar tanto a los profesores como a las organizaciones en las que desarrollan su actividad. El desarrollo profesional pretende, cada vez mas, apoyar las organizaciones escolares en el diseño de los sistemas y estructuras de apoyo al aprendizaje continuo, adecuado a sus profesores, alumnos y contexto escolar.

Referencias

- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: The Falmer Press.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P., Love, N. & Stiles, K. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ponte, J. P. (1994). O desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Educação e Matemática*, 31, 9-12 e 20.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.

Pedro Reis