
DESDE EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO HACIA LA FORMACIÓN DOCENTE

Ronald J. Feo Mora.
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez

RESUMEN

El presente reporte de investigación posee como propósito fundamental manifestar las aseveraciones emergentes de la concreción de dos categorías consideradas en la actualidad, como esenciales para la carrera docente, ellas son: (a) Aprendizaje Estratégico; y (b) Formación Docente. Dichas categorías emergen de la construcción teórica doctoral del autor denominado Modelo Teórico para La Formación Docente, centrado en el Aprendizaje Estratégico consumada en la línea formación docente del Instituto Pedagógico de Caracas. La metodología empleada en dicha tesis fue el análisis cualitativo de la información recabada a través de entrevistas en profundidad a 3 profesores y 3 estudiantes de la carrera, bajo la guía de un enfoque fenomenológico para su interpretación; igualmente, se emplearon las aseveraciones teóricas referenciales provenientes de Fernández (2010), Monereo (2010), De Zubiría (2006 a) y De Lella (1999). Los hallazgos concluyentes permiten afirmar que la Formación Docente desde el Aprendizaje Estratégico debe percibirse como un sistema que une la formación inicial y la formación continua como un todo significativo complejo e integral. Dicha formación va más allá de resultados del rendimiento escolar, es una búsqueda constante por superar las debilidades y consolidar las fortalezas de sus actores clave, transformándola en un eje de aprendizaje permanente.

Palabras clave: Aprendizaje Estratégico, Formación Docente.

SINCE THE STRATEGIC LEARNING TOWARDS TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

This research report has as main purpose to express assertions emerging realization of two categories currently considered as essential in the teaching profession, they are: (a) Teacher Training; and (b) Strategic Learning. These categories emerge from the author's doctoral theoretical construct called Theoretical Model for Teacher Education, focused on the Strategic Learning in Teacher Education consummate the Pedagogical Institute of Caracas online. The methodology used in this thesis was a qualitative analysis of the information gathered through in-depth interviews with 3 teachers and 3 students studying under the guidance of a phenomenological approach to interpretation; equally referential theoretical assertions from Fernández (2010), De Lella (1999), De Zubiría (2006)

and Monereo (2010) were used mainly. Conclusive findings support the conclusion that the Teacher Training from the Strategic Learning should be seen as a system that connects the initial and continuing training as a complex and comprehensive meaningful whole. This training goes beyond school performance results, it is a constant search to overcome weaknesses and consolidate the strengths of their key players, making it a hub for lifelong learning.

Key word: Strategic Learning, Teacher Education.

INTRODUCCIÓN: Aprendizaje Estratégico

Una de las demandas de la educación del siglo XXI es la promoción de la toma de conciencia de sus procedimientos de estudio; la educación está llamada al desarrollo en sus estudiantes de la capacidad de gestionar sus propios aprendizajes, tesis que se impone ante la necesidad de una educación de calidad centrada en la formación continua del sujeto, ante un mundo complejo, determinado por amenazas y oportunidades, esto sin duda se refiere al enfoque del Aprendizaje Estratégico. Según Monereo (1997) aprender estratégicamente depende fundamentalmente de la intencionalidad del estudiante de seleccionar los procedimientos de aprendizaje; en otras palabras, es cuando el estudiante decide utilizar unos procedimientos de aprendizaje para solucionar una tarea, no lo hace aleatoriamente, sino con unos propósitos y unos objetivos determinados.

El Aprendizaje Estratégico como aprendizaje de estrategias, está en directa relación con el conocimiento estratégico expuesto por Monereo y Badia (2001), quienes también lo describen “cómo conocer”. Para Díaz y Hernández (2002) el Aprendizaje Estratégico puede ser aplicable a varios dominios, o dominios particulares, afirmando que para muchos autores existen estrategias generales y específicas, otros las denominan micro estrategias, a las estrategias cognitivas y macro estrategias para el caso de estrategias metacognitivas. Pozo y Monereo (2002) indican que la oportunidad que presenta el Aprendizaje Estratégico de reflexionar sobre cuándo y por qué debe emplearse un procedimiento y de hecho sobre cualquier tipo de contenido, lo distingue del aprendizaje rutinario o mecánico.

Los mismos Pozo y Monereo (ob.cit.) afirman que el Aprendizaje Estratégico, entendido como aprendizaje de estrategias, no radica únicamente en ampliar el repertorio de recursos de los estudiantes, sino en que reconozcan su capacidad de evocar, adaptar o crear las estrategias alternativas que atienden las condiciones de cada situación. Además, la transmisión individual de una estrategia no tiene efectos duraderos, el estudiante la aplica en el momento en que le es enseñada, pero planteada la misma tarea poco tiempo después, vuelve a desarrollar otras estrategias espontáneamente.

Para Del Mastro (2005) el Aprendizaje Estratégico es el proceso de toma de decisiones consciente e intencional sobre qué conceptos, cuáles procedimientos y qué actitudes seleccionar, y poner en marcha para alcanzar las metas de aprendizaje; este proceso exige el interés y el deseo de aprender, del por qué se conoce y se desea alcanzar las metas a fin de que “querer aprender”. Igualmente, el desarrollo y utilización de la capacidad metacognitiva que permite la autorregulación para “poder aprender” y la elaboración, el dominio de los conocimientos desde una dimensión cada vez más explícita, compleja y eficaz como lo es el “saber aprender”.

Esta declaración muestra la pertinencia del Aprendizaje Estratégico y sus implicaciones académicas, ya que plantea la planificación de los procesos cognitivos y la activación de la metacognición que permitan al estudiante aprender de manera significativa en consonancia de los cambios del contexto. Como apoyo a esta afirmación Del Mastro (2005) opina que tal importancia proviene de una nueva perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como procesos de interacción social, concibiendo por construcción de conocimiento el proceso mediante el cual el sujeto establece relaciones entre sus conocimientos y las experiencias previas, de tal modo que le puede atribuir un sentido y un significado personal que se aproxime a lo cultural, personificado en otros sujetos.

Actualmente, desarrollar Aprendizaje Estratégico implica tener una mirada optimista sobre la vida, reconocer la provisoriedad de los conocimientos, aceptar la velocidad con la que operan los cambios y asumir una actitud proactiva para desafiar con creatividad y con rigor los desafíos que impone la realidad humana (Ferreira y Pereti, 2006). Este último alegato lleva a pensar que en los centros educativos se debe enseñar al estudiante a flexibilizar sus esquemas mentales y reestructurarlos continuamente, lo cual implica una visión estratégica de los escenarios de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, todo proceso de aprendizaje es entendido como una acción mediada entre el docente y el estudiante de manera eficaz y eficiente. El enfoque del Aprendizaje Estratégico asume íntegramente esa condición al orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia el planteamiento y la solución de problemas, a través de modelar, andamiar y evaluar el camino recorrido por el estudiante de manera personal y social.

El Aprendizaje Estratégico es una acción deliberada y reflexiva por parte del sujeto de sus estrategias cognitivas y metacognitivas que le facilitan el procesamiento de la información y posterior almacenaje en la memoria significativa, este proceso ocurre cuando el sujeto se enfrenta ante las demandas intelectuales que implican la solución de una situación problemática. Estas ideas forjan la incorporación al currículo escolar la promoción de estrategias cognitivas y metacognitivas que fomenten los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera estratégica para los actores del proceso educativo, con fines de transferirlo a contextos sociales donde sea pertinente, por decisión del sujeto y por las exigencias sociales. Al incorporar estas estrategias surgirá el aprender permanentemente con base en el Aprendizaje Estratégico, al unir lo lógico de los contenidos al sentido psicológico del sujeto. Por eso, en este siglo XXI las acciones que permeen la Formación Docente deben promover espacios inteligentes, flexibles, centrados en el ser humano y en sus dimensiones, para formar sujetos autónomos que valoren lo pertinente y trascendental de aprender de manera estratégica ante los desafíos del milenio.

Formación Estratégica

La palabra forma proviene del latín *formación* que indica figura o imagen, cuyos derivados se encuentran las palabras formar y formación. La primera, indica construir una forma y la segunda está orientada a una acción y un resultado; por lo tanto, se infiere que la palabra formación es la acción y la consecuencia de formar. Para Fernández (2005) formar es ayudar al sujeto a tomar conciencia de las propias actuaciones y cómo mejorarlas. Es prepararlo para el cambio en las cuatro dimensiones básicas del ser humano: (a) conocimientos; (b) sentimientos; (c) voluntad; y (d) habilidades.

En este mismo orden de ideas, Gorodokin (2005) afirma que el concepto de formación implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a toda la transformación de su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber - hacer, el saber - obrar y el saber - pensar; esta aseveración ocupa una posición intermedia entre educación e instrucción; corresponde a la relación del saber con la práctica y la toma en cuenta de la transformación de los conceptos del sujeto, que se forma en los planos cognitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación. La formación es vista desde el plano integral, inclusivo de saberes como aquella que obvia la exclusividad por la diversidad y promueve procesos educativos e instruccionales de calidad centrados en la persona humana y no en la acumulación de información.

Desde la concepción de formación integral López (2004) afirma que la Formación Docente es concebida como la unificación de la persona y del ciudadano; así como también, resalta la importancia del reconocimiento de que los problemas son de carácter social y cultural, para eso el sujeto requiere capacidad de análisis social; Gorodokin (ob.cit.) dice que la Formación Docente puede percibirse como un proceso en el que se articulan experiencias de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes; donde la práctica docente se concibe en un doble sentido: (a) como práctica de enseñanza, propia de

cualquier proceso formativo; y (b) como apropiación de la profesión docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

Sin embargo, para Flores (2005) la Formación Docente está asociada a la necesidad que tiene el futuro educador de vivir procesos de reflexión que le permitan abordar críticamente la realidad para vislumbrar y sostener construcciones de transformación individual y social, apoyado en una filosofía que debe permitirle la manifestación de su capacidad de asombro, así como la comprensión del puesto del hombre y la mujer en el cosmos.

Fernández (2010) define la Formación Docente como un proceso dinámico de intercomunicación disciplinaria, orientada a facilitar la movilidad de los actores, necesariamente flexible en sus modalidades, estructuras, contenidos y métodos que permitan conectar los saberes con la acción, así como democratizar la regulación del trabajo productivo. No obstante, la misma autora indica que la Formación Docente integral implica el desarrollo de racionalidad y de criticidad para el conocimiento de la realidad de su contexto, su adecuación y compromiso ético - social establecido en las normas sociales legales. Además, implica la orientación y el estímulo de la auto-realización para el logro de una identidad social útil, favorable al individuo y a la sociedad.

Para que se logre materializar esta visión sistémica y posterior desarrollo de racionalidad y criticidad, su integración y análisis social, es necesario formar al docente con la capacidad de reflexionar sobre sus acciones, sus formas de aprender, otorgándole una visión estratégica de su entorno. Esta orientación por constituir la profesión docente reclama acciones innovadoras orientadas al desarrollo de competencias propias para ejercer la enseñanza de calidad, un ejemplo de ello es citado en el Documento Base de la Transformación Curricular de la Universidad Experimental Libertador (UPEL, 2011) en cuanto a las competencias a desarrollar en la Formación Docente:

El educador a formar se proyecta como un profesional, autónomo, crítico, reflexivo, e investigador, comprometido con su país, con sólidos

conocimientos pedagógicos, con competencias para diseñar, desarrollar, evaluar y formular proyectos, atender las necesidades de contextos socioeducativos, diversos y cambiantes, amplia formación cultural, real comprensión del tiempo y el contexto histórico, con manejo efectivo y ético de las tecnologías en el proceso educativo, claridad en su expresión oral y escrita, conciencia ecológica y responsabilidad social (p. 15).

En este sentido se infiere que la Formación Docente es un proceso didáctico integrador del saber - hacer, el saber - obrar y el saber - pensar de la profesión docente, que permite conectar dichos saberes con acciones pertinentes a las exigencias del hecho educativo, donde se promueve el desarrollo de las dimensiones humanas, como lo son los conocimientos, los sentimientos, la voluntad y las habilidades. Esta conexión construye la realidad del sujeto, que le permitirá reflexionar constantemente sobre sí mismo y las exigencias del entorno, impulsando la actualización permanente de competencias docentes.

La Formación Docente debe suponer un proceso continuo, flexible, inclusivo que evolucione de manera sistemática, integradora y estratégica, a la par de los modelos y tendencias de formación que beneficie al propio proceso formativo. Igualmente, sobre las exigencias del contexto donde se desarrolla, esto significa que sus actores clave están llamados a estudiar la realidad con un enfoque flexible y amplio centrado en el ser humano que considere un ser social conciente de su entorno, reflexivo de sus acciones, autónomo en su aprendizaje, crítico y tolerante ante los retos e investigador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, hoy día es obligatorio mirar desde el Aprendizaje Estratégico a la Formación Docente del siglo XXI con una única intensión “generar profesionales de la educación críticos, creativos y autónomos en las acciones para enseñar”. De no incluirse esta premisa en la Formación Docente se seguirá generando profesionales de la educación pasivos y descontextualizados.

DESARROLLO: Modelos y Tendencias en la Formación Docente

Cada modelo de Formación Docente para De Lella (1999) articula concepciones acerca de educación, de enseñanza, de aprendizaje y las recíprocas

interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del sujeto. Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; ellas mismas coexisten, influyéndose bilateralmente. La historia de los programas de Formación Docente, específicamente en la formación inicial, con énfasis en sus prácticas, definitivamente han tenido una función significativa y definitoria de los modelos y tendencias en la Formación Docente; Sánchez y Jurado (2000) lo explican de la siguiente manera:

Por un lado, las prácticas son asumidas como el desarrollo de una serie de asignaturas donde los estudiantes y futuros educadores deben cumplir. Estas asignaturas tienen dos maneras de caracterizarse; la primera, es vista como ejercicio en el salón de clases bajo la guía de un plan previo diseñado y la segunda según las orientaciones del profesor / supervisor de la práctica y con lo cual el futuro profesor demuestra competencia para la docencia. Por el otro, se asume la práctica en la perspectiva de la investigación, donde el estudiante fundamenta un proyecto articulado en una línea de investigación en el plan de estudios, a su vez puede ser combinada con intercambios y trabajos en la comunidad a través del desarrollo de un proyecto conjunto al centro de formación.

Estas dos tendencias suponen concepciones distintas del aprendizaje, y de los desempeños del estudiante y del profesor; la primera tendencia da cuenta de una concepción conductista del aprendizaje, que lo visualiza como un ente pasivo, el cual desarrolla habilidades y destrezas que recibe conocimientos teóricos y didácticos, para luego aplicarlos a la realidad; la segunda tendencia concibe el aprendizaje como una construcción social a partir de situaciones y actividades contextualizadas y situadas; el desempeño del estudiante es activo y constructor de sus aprendizajes en interacción con sus pares y con los otros mediadores sociales.

En correspondencia a lo descrito y con base en De Lella (1999) y Tejada (2000) sobre la descripción, la clasificación de los modelos y las tendencias configurados históricamente e incorporadas a las prácticas docentes y a la conciencia de los sujetos, se puede puntualizar lo siguiente:

El modelo práctico – artesanal concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, acepta la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes.

Lo descrito se puede ejemplificar a través de las aseveraciones de Feo (2010 a) cuando se refiere a que muy pocos estudiantes en Formación Docente inicial poseen conciencia de los procesos cognitivos y afectivos que lo favorecen en sus estudios, lo que genera estrategias de aprendizaje centradas en la memorización.

Asimismo, la mayoría de los estudiantes domina un número reducido de técnicas de estudio y otros simplemente emplean procedimientos generales de resolución tipo imitación, repetición y ensayo – error; estas acciones son manifiestos de un modelo de formación docente práctico – artesanal el cual genera una predilección por parte del estudiante a que el docente tome la iniciativa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo que erige a un sujeto pasivo que copia y acepta la cultura profesional docente generada por los catedráticos reconocidos en el contexto como especialistas. Imitarlos en su praxis diaria, escribir las ideas afirmadas en clases durante cualquier actividad evaluativa es garantía de éxito, igual ocurre con la adopción de un proceder análogo dentro o fuera del salón de clases al enseñado en los libros de texto, considerado idóneo para quién estudia la profesión docente suprimiendo así la espontaneidad que confiere las

individualidades humanas, el criterio propio, la creatividad, la innovación y sobre todo la toma de conciencia de los propios procesos para aprender.

La modelo academicista especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada pedagógica, como si no fuera también disciplinaria, pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier sujeto con buena formación conseguiría orientar la enseñanza, esto genera una brecha entre producción y reproducción del saber. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por la comunidad de expertos.

Ejemplo de ello se tiene a través de las enunciaciones de Feo (2011) el cual explica que la carencia de elementos esenciales en los estudiantes sobre la definición de memoria es un elemento que atenta a la Formación Docente, ya que, en forma general, en los centros de formación universitaria se continúan promoviendo procesos de memorización y de repetición que potencian un desconocimiento real en los estudiantes del alcance de poseer una definición de la memoria que coloque en vigencia y resalte la memorización significativa de la información, la cual conlleva a la transferencia de lo aprendido y a solucionar problemas.

No se puede vislumbrar que un estudiante desconozca la definición de memoria sin que esta se adapte a sus necesidades lo cual implica un acto reflexivo desde el momento que se decide que memorizar y que aprender; en consecuencia, el estudiante posee elementos socialmente aprendidos sobre las desventajas y ventajas de la memorización mecánica, no deliberada la cual esta vetada en la mayoría de los casos por los propios pares y profesores; pero de manera ambigua las instituciones académicas no promueven el pensamiento crítico en profundidad y mucho menos la autorregulación del aprendizaje, olvidan la importancia de estos

procesos en la cognición humana y sobre todo para la vida académica, profesional y cotidiana.

El mismo Feo (2011) infiere que este proceso ambiguo de declaración de la imposibilidad de memorizar pero que al mismo tiempo es la que marca el ritmo de las acciones para enseñar, es el resultado de un alejamiento por parte del profesor de los procesos didácticos para generar encuentros pedagógicos coherentes y lógicos en su significabilidad. Esto ocurre por la predilección que se le da al dominio conceptual, teórico y disciplinar del curso que administra el profesor aunado a las directrices emergentes de un currículo rígido diseñado por un claustro élite, compuesto por programas de cursos diseñados por expertos, el cual provee los contenidos a impartir, los objetivos a lograr y hasta propone las estrategias didácticas a ejecutar.

El docente queda relegado y direccionado a una ausencia y hasta algunas veces desconocimiento de los ejes didácticos de la carrera docente, como lo son: (a) planificación; (b) evaluación; y (c) estrategia. Este vacío genera encuentros pedagógicos con fortalezas en la declaración de la información pero con debilidades en las estrategias de enseñanza, lo cual es un elemento promotor de la memorización sin significados, la que se olvida y no se transfiere, la que certifica profesionales pero no enseña a aprender.

El modelo tecnicista eficientista apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El docente es esencialmente un técnico, su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada un currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión, está subordinado, no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

Feo (2010 b) da muestra de la influencia del modelo tecnicista al declarar que la profesión docente requiere del dominio de una serie de elementos y procedimientos pertenecientes a la diversidad conformada por el contexto escolar, entre ellos se encuentra el eje didáctico, el cual está conformado por la planificación y la evaluación de los aprendizajes, así como también las estrategias de enseñanza que permiten consumir los dos procedimientos anteriormente nombrados.

Estas afirmaciones resaltan la importancia de las estrategias didácticas en el hecho educativo; las estrategias didácticas están conformadas por los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten construir el aprendizaje por parte del estudiante y llevar a cabo la instrucción por parte del docente; se afirma, en consecuencia que las estrategias didácticas son fundamentalmente procedimientos deliberados por el ente de enseñanza o aprendizaje, poseen una intencionalidad y motivaciones definidas, esto acarrea una diversidad de definiciones encontradas donde la complejidad de sus elementos se ha diversificado al depender de la subjetividad, los recursos existentes y del propio contexto donde se dan las acciones didácticas.

La diversidad en el uso y la definición de los elementos de una estrategia didáctica por parte del profesorado se transforma, en la mayoría de los casos, en una complicación al momento del diseño y posterior implementación de la misma.

El modelo hermenéutico reflexivo supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto y espacio temporal sociopolítico y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente conjuntamente con sus estudiantes deben enfrentar, con sabiduría y con creatividad, situaciones en prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica, se construye personal y colectivamente, parte de situaciones concretas que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y

vuelve a la práctica para modificarla. Posiblemente la vigencia del modelo hermenéutico reflexivo se evidencia con mayor contundencia en la praxis cotidiana de los centros de formación, más que en los currículos propios de la Formación Docente; es decir, se evidencia en la interacción social emergente entre los sujetos que comparten experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Estas ideas son respaldadas por Feo (2009) al indicar que dentro del ámbito de las estrategias metacognitivas se puede hacer referencia a un conjunto de procedimientos deliberados y autorregulados por parte del estudiante producto de la estrecha relación con otros sujetos, con una comunidad y con la sociedad a la cual se vincula por varias vías, ejerciendo el apoyo orientado al logro de una meta, lo que también implica su determinación sociohistórico.

Esa vía se da por el mecanismo de apropiación donde el estudiante asimila los elementos sociales y desarrolla habilidades cognitivas que le permiten solucionar situaciones de carácter intelectual, a este tipo de estrategias se le puede conceptualizar como sociales, entre ellas se pueden nombrar: (a) la definición de aprendizaje; (b) creencias; (c) lectura; (d) investigación; (e) compañero; e (f) improvisación. El estudiante reconoce a sus pares expertos como guías para construir sus conocimientos; en otras palabras, es el propio sujeto que reconoce la existencia de una necesidad intelectual cuando posee dudas y trata de aclararlas aprendiendo de manera estratégica.

Al analizar presencia de los modelos y tendencias de la Formación Docente es evidente que gran parte de sus programas, a excepción del modelo hermenéutico reflexivo fueron influenciados por modelos y tendencias que promocionan la conducción de los aprendizajes donde el desempeño docente y del estudiante es notoriamente pasivo, trasmisor y receptor de información, de la cultura, de las certezas de los últimos descubrimientos científicos, de la racionalidad técnica. Situación que crea a un sujeto poco crítico del entorno, orientado al seguimiento de conductas sociales y menos a la comprensión de las

mismas. Sin embargo, en la actualidad se requiere otro tipo de docente, otro tipo de estudiante; en otras palabras, otro profesional de la docencia, el cual no declare contenidos exclusivamente, pero que domine los contenidos de su área de acción a la par de los elementos pedagógicos para su declaración.

Es necesario un docente que promueva procesos e impulse al desarrollo de habilidades para comprender las situaciones problemáticas y a su vez impulse los valores sociales necesarios para formar a un sujeto integral, ya que el contexto así lo demanda. En definitiva un docente con voluntad por el progreso que perciba que estar actualizado en sus competencias profesionales es una prioridad.

Hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente; para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un docente, que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un modelo que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos se ha creído en los centros de formación, sino en el desarrollo (De Zubiría, 2006 a).

El mismo autor reafirma que a estos modelos se les reconocen como dialogantes, los cuales se caracterizan por reconocer las dimensiones humanas y la obligación que todos los agentes poseen con los centros de Formación Docente de desarrollar cada una de ellas; también, estos modelos responsabilizan al docente por el desarrollo de la dimensión cognitiva de los estudiantes, e igual responsabilidad por formar sujetos éticos que se indignen antes los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su formación continua.

Estas aseveraciones reiteran que la transmisión de conocimientos de saberes disciplinares es una visión arcaica de la Formación Docente; hoy se abre paso a la construcción de conocimientos, el procesamiento de la información colectiva que

impacta en la conceptualización de mundo individual, en la inclusión y en el respeto al otro. No se trata de encubrir al estudiante, se trata de formarlo en la prosperidad, la voluntad, la responsabilidad, el diálogo y el trabajo, de esta manera se desarrollan individuos inteligentes a nivel cognitivo, procedimental y afectivo.

En esta misma dirección Monereo (2010) formula un modelo para la transferencia entre formación y práctica docente, articula tres dimensiones que a juicio del propio autor deberían estar en toda propuesta formativa, estas dimensiones son: (a) dependencia-autonomía; (b) descontextualización-contextualización; y (c) aislamiento-cobertura emocional.

Este modelo intenta dar una contestación a los obstáculos y dificultades que tienen los profesores cuando se trata de transformar su praxis diaria, esto presume un esfuerzo por constituir un sistema de Formación Docente que desarrolle el estudiante en formación inicial un pensamiento integral de su profesión que le lleve a percibir que la formación continua no es un capricho para ascender sino que es un elemento fundamental para su desarrollo. El modelo plantea e instiga a los profesores en ejercicio a participar activamente en la presentación e intercambio de buenas prácticas docentes y la colaboración en comunidades profesionales cuyo objetivo sea enseñar a enseñar. Con estas dimensiones se trata de diseñar itinerarios que promuevan la transición del profesorado hacia cotas más elevadas de autonomía profesional, ajuste situacional y protección emocional, tres elementos esenciales para desafiar la resistencia al cambio en los centros educativos.

A continuación se muestra una representación gráfica del Modelo para la Transferencia entre Formación y Práctica Docente, diseñado por Monereo (2010) a partir de sus reflexiones y experiencia como profesor e investigador de la línea Formación Docente y Aprendizaje Estratégico. Para una comprensión de las ideas descritas en profundidad se muestra la siguiente figura:

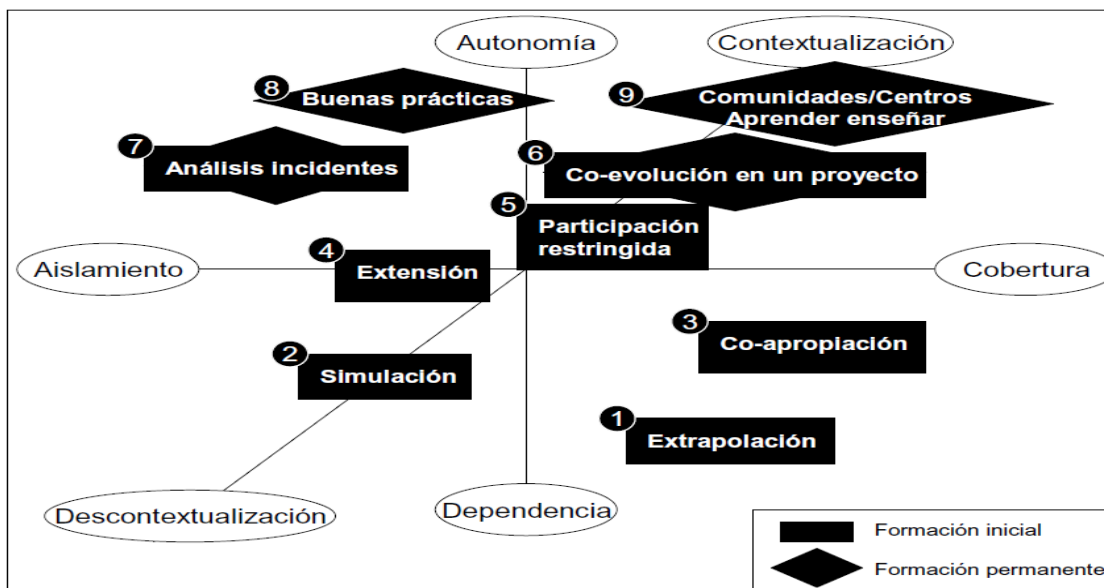


Gráfico 11. Un modelo para la transferencia entre formación y práctica docente.
Tomado de “¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo” por Monereo, 2010, *Revista de Educación*, 352, 593 - 597.

Considerando las proposiciones aun vigentes de De Lella (1999) en resumidas cuentas, las tendencias que den respuestas al proceso de desarrollo de un profesional de la docencia pueden ser orientadas para:

Partir de la práctica como eje estructurante en tanto áulica, institucional, comunitaria y social.

Problematicar, explicar y debatir desde la teoría vigente hasta las situaciones cotidianas, las creencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.

Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales y prospectivas.

Propiciar espacios de investigación cualitativa con la participación activa de todos los actores de la comunidad escolar.

Favorecer la exogamia ampliar la perspectiva, a fin de lograr cierta distancia óptima de análisis.

En este sentido y en referencia a lo planteado por De Lella (ob.cit.), Tejada (2000), De Zubiría (2006 a) y Monereo (2010), como sólidos análisis a los modelos

y las tendencias en la Formación Docente, es conveniente indicar que para el logro de un docente que desarrolle las dimensiones humanas e integre el saber - hacer, el saber - obrar y el saber – pensar conviene la promoción del Aprendizaje Estratégico, donde de nada valen los esfuerzos de implantar modelos y tendencias con fundamentos constructivistas, dialogantes y desarrolladores sino se logra la toma de conciencia por parte del sujeto de la necesidad de reflexionar sobre sí mismo y su entorno.

Además, surge un enigma que se posiciona sobre el docente, el cual está llamado a promover y adaptar las acciones pertinentes con fundamentos constructivistas, dialogantes y desarrolladores a su contexto escolar: Si este no toma conciencia, valora su importancia y utilidad en beneficio de la Formación Docente, la calidad educativa se verá seriamente afectada ya que los saberes disciplinares seguirán predominando en el contexto escolar por una parte; por la otra, el contexto seguirá demandando la actualización constante de competencias y no podrá ser honrada.

La respuesta a este enigma de seguro debe dirigirse hacia la incorporación de todos los actores y la promoción del Aprendizaje Estratégico como eje fundamental en los modelos y tendencias de la Formación Docente en el siglo XXI y que estos construyan o reconstruyan el currículo que lleve a una Formación Docente de calidad.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Cuando se piensa en justificar la importancia de la necesidad de promover el Aprendizaje Estratégico en la Formación Docente en el siglo XXI, se apunta hacia la contextualización de los modelos y tendencias que de manera formal son impartidos en las instituciones educativas; en primer lugar, el estudiante en Formación Docente debe ser considerado como agente activo que construye su propio saber, interactuando con sus pares y su propia conciencia; en segundo lugar, el desempeño docente debe estar orientado al diseño y evaluación de

encuentros pedagógicos que permitan guiar y mediar situaciones histórico - culturales de aprendizaje pertinentes a las cogniciones de los estudiantes. Estas dos propensiones están llamadas a ser parte esencial para la construcción de acciones que promueva la autonomía escolar, la criticidad, la creatividad y el uso conciente de estrategias para aprender y enseñar de manera pertinente y así dar respuestas a un mundo versátil.

En este sentido, los cambios que impactan sobre las formas de enseñar y de aprender se han dado a raíz del creciente flujo de información promovido por las tecnologías basadas en la informática, las redes sociales, la exigencia de competencias laborales cada vez más específicas ante las genéricas, la alta demanda de profesionales graduados y pocas plazas de trabajo, la ausencia de valores que construyan una sociedad integral, la verificación científica y el tecnicismo ante la discusión de saberes, la globalización de la dominación, de la exclusión, de la desigualdad y la crítica a la modernidad.

En consecuencia, las variables generadoras de cambios en los sistemas educativos han permitido que la humanidad de manera general tenga mucho más alcance a la información que se construye en sus contextos; igualmente, sobre la información que generan otras culturas junto a los valores sociales propios de cada región, esta situación exige en el estudiante en Formación Docente, una mayor actividad cognitiva que dé origen a acciones pertinentes ante la solución de problemas, con énfasis en la toma de conciencia de las operaciones implícitas durante el procesamiento de la información y posterior almacenaje significativo del conocimiento que genera la solución del problema y el acto reflexivo implícito que demanda la actividad.

Se puede aseverar que el estudiante en Formación Docente del siglo XXI debe generar mayor actividad cognitiva para darle mejores respuestas a las exigencias de un contexto en constante cambio y mantenerse a la par, junto a la otra afirmación de que la actividad cognitiva puede ser potenciada por habilidades

mentales reflexivas y autónomas que le permitan planificar, supervisar, valorar las acciones y las operaciones implícitas en toda solución de problemas. Según las afirmaciones que se vienen describiendo, gran parte de estos aportes provienen de dos tendencias que poco a poco tomaron importancia en el ámbito educativo a partir de los años 80, las cuales según Mayor, Suengas y González (1995) son el “aprender a aprender” y “aprender a pensar”.

Sin embargo, hay que reconocer que en pleno siglo XXI, dichas tendencias no poseen las fortalezas que tenían en sus comienzos, ya que al situarse en principios fundamentalmente cognitivistas, se han hecho vulnerables ante el auge de la inserción y reconocimiento de variables que tradicionalmente no se valoraban o simplemente eran muy poco reconocidas como influyentes significativos en el aprendizaje humano, estas son los afectos, los motivos, las creencias, los valores, la creatividad y la interacción histórico - cultural. Asimismo, un factor externo que influye en las formas de aprender es la constante evolución que plantean las sociedades humanas, por eso, es pertinente la promoción de la toma de conciencia sobre el Aprendizaje Estratégico que acceda formar al ser humano durante toda su vida, que contextualice lo aprendido, que reflexione sobre lo que hace, que flexibilice ante las nuevas exigencias sus esquemas mentales y de respuestas auténticas al entorno donde se desenvuelve, es decir, que sea un sujeto estratégico que aprenda permanentemente.

Aprender permanente, une el aprender a aprender y el aprender a pensar en una misma dirección, ya que no solo invita al estudiante a formarse durante su estadía por los centros de formación y tomar conciencia de los procedimientos de estudio que le permitan aprender y aprobar los cursos de la carrera que estudia; sino que lo prepara para potenciar sus habilidades constantemente al ritmo de los cambios que se susciten en el entorno mundial y regional durante toda su vida; que continuamente contextualice sus capacidades, sus habilidades y sus valores logrados en su formación inicial.

Por consiguiente, surge la pertinencia de la promoción del Aprendizaje Estratégico en la Formación Docente del siglo XXI, como uno de los eslabones que hace posible que la educación que imparten las universidades dejen de ser simples requisitos para la obtención de títulos profesionales, donde las competencias desarrolladas durante la permanencia en los centros educativos se fortalezcan y contextualicen tenazmente cuando el sujeto se encuentre en la realidad que imponen las exigencias sociales y profesionales.

El estudiante en Formación Docente que no conozca las ventajas del pensamiento estratégico difícilmente podrá aprender a aprender y aprender a pensar; mucho menos podrá aprender permanentemente durante toda la vida, ya que aprender y actuar forman parte del proceso existencial que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del sujeto, esto significa que no solo es necesario poseer los conocimientos y las técnicas que permiten desempeñarse eficazmente en el contexto, sino esencialmente, estar capacitados para aprender de manera estratégica y no rutinaria o mecánica que solo promueve la memorización poco significativa. Bajo estas premisas es necesario apoyar y promover el Aprendizaje Estratégico desde la visión de un mundo en constante cambio, que demanda un estudiante que contextualice permanentemente su actividad cognitiva y acciones durante sus estudios iniciales, así como también aprenda que el éxito de todo ser humano y profesional es la constante contextualización de sus competencias sociales y profesionales a las exigencias culturales de su contexto; es decir, la valoración de formarse continuamente. En consecuencia, el sujeto tendrá una formación integral y la calidad de la educación universitaria podrá a su vez desarrollar nuevas acciones que apoyen y promuevan dicha visión.

En síntesis, los modelos y las tendencias que influyen e influirán sobre la formación inicial del docente están llamados a la actualización y así brindar mayores respuestas a las exigencias del siglo presente. Insertar el Aprendizaje Estratégico como eslabón de unión de la Formación Docente inicial y en servicio

bajo la concepción de un sistema educativo permanente e integrador que logre potenciar las habilidades de cada sujeto que la constituya será un paso agigantado hacia la consolidación real de la autonomía al aprender, de la conciencia de lo colectivo y de los requerimientos exigentes del contexto. Esta visión estratégica impulsa al sujeto a la actualización y desarrollo de competencias y no a la mecanización de lo aprendido.

Para finalizar, la Formación Docente bajo esta perspectiva sin dudas ayuda a la construcción de un sistema formativo de calidad, flexible a las exigencias del contexto que beneficie al sujeto en formación inicial a plenitud, al educarlo para que potencie sus habilidades profesionales a la par que evolucione en las virtudes individuales, esta concepción une a la formación inicial y la continua en un sistema que invita al desarrollo del sujeto con la visión estratégica del aprendizaje que le permite actualizar sus competencias de manera integral al ritmo que impone un mundo globalizado. El sujeto al tomar conciencia de este escenario tendrá un pleno progreso intelectual.

EPÍLOGO

En correspondencia a las aseveraciones manifestadas, emergentes de la concreción de las categorías Formación Docente y Aprendizaje Estratégico se presentan los siguientes comentarios finales:

- 1.- Necesidad de un modelo para la Formación Docente, centrado en el desarrollo de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente.
- 2.- Importancia de un modelo de Formación Docente que reconstruya la unidad y la complejidad de la propia experiencia docente, junto a sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales y prospectivas.
- 3.- Llamado a la construcción de un sistema de Formación Docente que promueva en el sujeto la toma de conciencia que para ser crítico primero hay que ser reflexivo y que los conocimientos no son aislados, se labran en colectivo.

4. -La Formación Docente desde el Aprendizaje Estratégico debe percibirse como un sistema que une la formación inicial y la formación continua como un todo significativamente complejo e integral. Dicha formación va más allá de resultados del rendimiento escolar, es una búsqueda constante por superar las debilidades y consolidar las fortalezas de sus actores clave, transformándola en un eje de aprendizaje permanente.

REFERENCIAS

- De Lella, C. (1999). Modelos y Tendencias de la Formación Docente. Ponencia presentada en el Seminario sobre estrategias de Formación. Perú: OEI.
- Del Mastro, V. (2005). Enseñanza Estratégica en un Contexto Virtual.[Tesis en línea]. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona España.
- De Zubiría, J. (2006 a). Los Modelos Pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante. Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Visión Constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Feo, R. (2008). Consideraciones Básicas Referentes a las Estrategias Didácticas para la Construcción de una Práctica Docente Estratégica. Integración Universitaria 8(2), 41- 57.
- Feo, R. (2009). Estrategias Instruccionales para Promover el Aprendizaje Estratégico en Estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.Trabajo de Grado no publicado, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Miranda.
- Feo, R. (2010 a). Estrategias Instruccionales para Promover el Aprendizaje Estratégico en Estudiantes Universitarios. Sapiens, 11 (2), 35 – 55.
- Feo, R. (2010 b).Orientaciones Básicas para el Diseño De Estrategias Didácticas. Tendencias Pedagógicas, 16, 220 -236.
- Feo, R. (2011). Estrategias de aprendizaje que Permiten Aprender Permanente. CONHISREMI, 7 (3), 29 – 61.
- Fernández, B. (2010 a). Metodología Para La Construcción Colectiva De La Estructura Curricular. Trabajo no publicado, IPC, Caracas.

- Fernández, B. (2010 b). Formación Docente y Calidad de la Educación en el Siglo XXI. Desafíos de la formación docente integral en el siglo XXI. Trabajo no publicado, IPC, Caracas.
- Fernández, B. (2005). Modelo Teórico para el Desarrollo de la Dimensión Ética en la Formación Docente en la UPEL – IPC. Tesis de doctorado no publicada, UPEL, IPC, Caracas.
- Flores, R, (2005). Aseguramiento de la Calidad de la Formación Docente en las Instituciones de Educación Superior. En Rendón, D y Rojas, L. (Comp.) El Desafío de Formar los Mejores Maestros (pp. 61 – 67). Bogotá: UNESCO.
- Gorodokin, I. (2005). La Formación Docente y su Relación con la Epistemología. Disponible: [Documento en línea] <http://www.rieoei.org/> [Consulta: 2010, Junio, 15].
- López, Aída. (2004). Hacia un Modelo de Acción Pedagógica Orientado al Fomento de la Educación en Valores en la Especialidad de Educación Integral del Instituto Pedagógico de Caracas. Tesis de doctorado no publicada, Universidad UPEL, IPC, Caracas.
- Mayor, J. Suengas, A. y González, J. (1995). Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar. España: Lavel, S.A.
- Monereo, C. (1997). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del Profesorado y Aplicación a la Escuela. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Badia, A. (2001). Ser estratégico y Autónomo Aprendiendo. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (2010). “¡Saquen el Libro de Texto! Resistencia, Obstáculos y Alternativas En la Formación de los Docentes para el Cambio Educativo”. Revista de Educación, 352, 593 – 597.
- Pozo, J. y Monereo, C. (2002). El Aprendizaje Estratégico. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Sánchez, V. y Jurado, F. (2000). La Práctica como Motor de la Transformación Docente (Inicial y Continua). Colombia: Cooperativa Magisterio.
- Tejada, F. (2000). Perfil Docente y Modelo de Formación. México: Fondo Iberoamericano sobre Educación en Valores.
- UPEL. (2011). Documento Base de la Transformación Curricular de la Universidad Experimental Libertador. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.upel.edu.ve/>. [Consulta: 2014, febrero, 24].