

FORMACIÓN DOCENTE PARA LICENCIADOS: POSIBILIDADES PARA PROFESORES NOVATOS

FORMAÇÃO DOCENTE PARA BACHARÉIS: POSSIBILIDADES PARA PROFESSORES NOVATOS

TEACHING EDUCATION FOR UNDERGRADUATES: POSSIBILITIES FOR NOVICE TEACHERS

Daniela Maysa de SOUZA¹
Vânia Marli Schubert BACKES²
José Luis MEDINA MOYA³
Daniele Delacanal LAZZARI⁴

RESUMEN: Muchos profesionales ingresan precozmente en la docencia, presentando muchas veces falta de preparación pedagógica. Este artículo objetiva reflejar acerca del profesor novato y su proceso de formación docente. Este estudio de reflexión teórica tuvo como principios las cuestiones siguientes: ¿Cómo se forma un docente novato? ¿Cuáles sus principales dilemas? ¿Cómo la formación docente puede auxiliar sus situaciones problemáticas? Los resultados sugieren fuertemente que se considere la posibilidad de estudios formales y que propuestas de formación docente utilicen otras estrategias además de las que estimulan únicamente la reflexión acerca de la misma práctica docente. En este proceso, pueden auxiliar, sin embargo no reemplazan la formación, los siguientes métodos: observación de la práctica de compañeros profesores y aprendizaje horizontal en iguales, utilización del portafolio reflexivo, estudios colaborativos, como *Lesson Study*, creación de comunidades de práctica y constitución de un período de inducción profesional. Reiteramos como imprescindible el apoyo institucional. A partir de estas reflexiones, es nuestra intención contribuir para la práctica docente, subrayando que estrategias de formación docente son parte de un amplio proceso de estudios.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza. Formación del profesorado. Investigación en educación de enfermería.

RESUMO: *Muitos profissionais inserem-se precocemente na docência e em muitos casos, apresentando despreparo pedagógico. O artigo objetiva refletir sobre o professor*

¹ Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Doctorado por el Programa de Posgrado en Enfermería. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3916-6716>. E-mail: danimaysa@gmail.com

² Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Profesora Titular del Departamento de Enfermería. Doctorado en Enfermería (UFSC). Becaria de Productividad en Investigación del CNPq – Nivel 1C. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8898-8521>. E-mail: vaniamar2@hotmail.com

³ Universidad de Barcelona (UB), Barcelona – España. Profesor Autorizado de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación (UB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9487-9065>. E-mail: jlmedina@ub.edu

⁴ Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Profesor Adjunto en el Departamento de Enfermería. Doctorado en Enfermería (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1788-866X>. E-mail: danielelazza@gmail.com

considerado novato e seu processo de formação docente. Este estudo de reflexão teórica teve como questões norteadoras: como constitui-se um docente novato? Quais os principais dilemas enfrentados por este? Como a formação docente pode auxiliar em suas situações problemáticas? Os resultados sugerem que a possibilidade de formação formal seja amplamente considerada e que propostas de formação docente utilizem estratégias para além daquelas que estimulam unicamente a reflexão sobre a própria prática docente. Podem auxiliar, mas não substituir a formação, neste processo: observação da prática dos colegas e aprendizagem horizontal com os pares, uso do portfólio reflexivo, estudos colaborativos, como Lesson Study, criação de comunidades de prática e adoção do período de indução profissional. Reiteramos como imprescindível o apoio institucional. A partir destas reflexões, intencionamos contribuir para a prática docente, salientando que estratégias de formação docente são parte de um amplo processo de formação.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino. Capacitação de professores. Pesquisa em educação de enfermagem.*

ABSTRACT: *Many professionals have an early start in teaching and are not pedagogically prepared in several cases. This paper aims to reflect on the beginner professor and the teaching training process. The guiding issues of this theoretical study were, "How is a beginner professor formed?", "What are one's main dilemmas?", "How can teaching training help?" Results suggest that one must strongly consider formal education and teaching training strategies other than those that only stimulate reflection on the teaching practice itself. Colleague practice observation, horizontal learning in pairs, using reflective portfolio, lesson studies, creating communities of practice and adopting induction periods may contribute to the teaching training process, but not replace it. We emphasize that institutional support is vital. It is our intention to bring some enlightening information to the teaching practice with such thoughts as a starting point, considering that teaching training strategies are part of an extensive education process.*

KEYWORDS: *Teaching. Teacher education. Nursing education research.*

Introducción

"¿Mi primer día como docente? ¡Me acuerdo! El lunes por la mañana empecé como enfermera en la Unidad de Cuidados Intensivos (UCI) y por la noche, supervisora de prácticas del Curso Técnico de Enfermería. La invitación vino del coordinador del curso, que ya había trabajado conmigo, durante la graduación, como auxiliar de enfermería en una UCI pediátrica. ¡He sobrevivido al lunes! ¡Qué día, de muchas emociones! El martes recibo la llamada del coordinador, que necesitaba hablar. Me tomó la ansiedad, el miedo de haber hecho algo inapropiado y seguí repasando el día anterior innumerables veces, para tratar de encontrar algo que pudiera haber pasado mal y ¡nada! Para mi sorpresa, me invitó a impartir una asignatura teórica. Según el informe de la coordinadora, la invitación se produjo teniendo en cuenta mis conocimientos en el área y mis habilidades de atención. Acepté rápidamente por la

sorpresa y el alivio de no haber cometido ningún error, el reconocimiento profesional, la posibilidad de complementar los ingresos y la oportunidad de enseñar lo que sabía. Me entregó el cuaderno de trabajo, me indicó el contenido, presentó la escuela y brevemente el flujo de trabajo. "Ah, empieza mañana, ¿vale? Y me fui con el cuaderno de trabajo, el cambio las prácticas para la clase teórica y se me había olvidado que iba a tener 24 horas para preparar una clase y que iba a ser profesor. Nada más entrar en el aula, abrí el cuaderno de trabajo y empecé mi primer monólogo en la enseñanza". (Daniela, autora 1).

Este informe pretende abordar el inicio de la carrera docente de muchos enfermeros recién titulados, que acuden a las aulas estimuladas por los más diversos motivos y tienen en común, en parte de los casos, la falta de preparación pedagógica para empezar a enseñar. Desde este primer momento, hasta el desarrollo de una determinada experiencia, existe un contraste entre las utopías iniciales y la realidad de la vida cotidiana en el aula, y este desajuste puede generar un periodo de intenso aprendizaje (VEENMAN, 1984).

Licenciados en sus áreas que se convierten en profesores han sido objeto de estudio con mayor énfasis en los últimos diez años, en gran parte debido al creciente número de instituciones públicas y privadas (estas últimas en crecimiento exponencial) que, a partir de la creación de nuevas carreras de grado, demandan más profesionales que enseñen. Esta es una realidad que merece atención desde el punto de vista de la preparación pedagógica para la docencia en la educación superior, así como en las escuelas técnicas: hay profesionales que por diversas razones ingresan a la docencia para formar nuevos profesionales, y que por lo tanto no tienen formación para ello, ya que no existe ese requisito formal para ingresar al rol de docente.

Además de discutir la profesionalización docente, con cursos estructurados como prerrequisito formal para ello, ya que entendemos tal necesidad como utópica para la realidad brasileña, pretendemos reflexionar sobre las impactantes implicaciones en la práctica docente de estos profesionales que se asumen como profesores, generando repercusiones en múltiples dimensiones, entre las que destacamos la calidad de la enseñanza y las demandas de los alumnos. También es importante en este escenario, pensar en el universo de alguien que quiere enseñar o no, pero que se da cuenta de que está ante lo que puede ser su única posibilidad de trabajo, aunque sea momentáneamente. Este principiante en la enseñanza se entiende aquí como los profesores noveles, es decir, los que tienen hasta cinco años de experiencia profesional (IMBERNÓN, 2011; SHULMAN, 2005).

Los problemas a los que se enfrentan los profesores noveles acaban constituyendo parte de su formación empírica. Esto puede ser una fuente de desequilibrio y de

desaprendizaje para cambiar las concepciones y las prácticas educativas que permitan resolver las situaciones problemáticas (IMBERNÓN, 2011).

A partir de este contexto, presentaremos algunas consideraciones que hacen referencia al principiante y a algunas prácticas del modelo europeo de formación de profesores, situando sus principales situaciones problemáticas, con algunas posibilidades de confrontación y avances en las estrategias de formación de profesores. Hemos elegido este modelo basándonos en nuestras experiencias en las prácticas doctorales y posdoctorales. Para ello, metodológicamente, algunas preguntas orientadoras estimularon la búsqueda de estas respuestas: ¿cómo se constituye un profesor novel? ¿Cuáles son los principales dilemas a los que se enfrentan? ¿Cómo puede ayudar la formación del profesorado en sus situaciones problemáticas?

Método

Se trata de un estudio de reflexión teórica basado en la experiencia de los autores con estudios de formación docente y en la literatura sobre el tema⁵. Asumimos la defensa de una formación docente para más allá de la empírica, que sucede casi siempre por ensayo y error, así como la que tiene como base, los procesos reflexivos únicamente. El artículo presenta los siguientes elementos para esta reflexión: Qué es ser un docente novel; principales dilemas de los docentes noveles; Formación docente como estrategia: *mentoring* y aprendizaje con iguales; programa de inducción profesional en Europa; *Portfólio*; *Lesson Study*; Comunidades de Práctica y Apoyo Institucional.

La condición de novato se aplica a cualquier licenciado que inicie su carrera en la enseñanza, independientemente de su formación universitaria básica. El Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) de Shulman (2005) destaca por la necesidad que tiene el profesor de realizar la fusión entre el contenido (materia) y la pedagogía, que permite transformar el primero en algo enseñable y posible de enseñar para sus alumnos. Así, las situaciones problemáticas vividas por los novatos pueden ayudarles en el desarrollo del CPC, mejorando la calidad de la enseñanza ofrecida.

Docente novel, situaciones problemáticas y posibilidades

⁵ El manuscrito es de la tesis doctoral intitulada: *O Professor Enfermeiro Novato da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee Shulman*, presentada al Programa de Posgrado en Enfermería de la Universidad Federal de Santa Catarina/Brasil.

El profesor novel se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia como docente (UBILLUS; ROMERO, 2017). Para Medina, Borrasca y Sánchez (2005), este período tiene varias exigencias y puede ser fuente de angustia, incertidumbre e inseguridad, porque está marcado por el reconocimiento de nuevas interacciones entre sus propias perspectivas, creencias y prácticas con la realidad, generando profundas repercusiones en su identidad profesional.

Para los profesionales expertos en sus áreas cuya formación obviamente no incluye contenidos o prácticas relacionadas con la docencia, estar en aulas proviene de una realidad peculiar que denota un desajuste en la formación para la docencia, ya sea por la falta de opciones formativas, ya sea por la ausencia de requisitos legales para el ingreso a la educación superior o media. Ante una realidad en la que la docencia puede ser incluso la segunda opción, como complemento de ingresos o algo a lo que el profesional se dedica menos, los retos se intensifican y se presentan muchas veces de forma latente.

El primer año en el aula se considera el más crítico, más pragmático que reflexivo, marcado por la ausencia de conocimientos pedagógicos, carencia en el sentido de incorporar la teoría a la práctica, además del aumento repentino del volumen de actividades (MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005; FLORES, 2009; FREIRE; FERNÁNDEZ, 2015).

En este momento, para fundamentar su práctica, el novato valora su experiencia previa como estudiante, con sus ideas y creencias sobre el significado de ser profesor y sobre la enseñanza (FLORES, 2009). Y esta imitación acrítica de comportamientos de otros profesores acaba guiando su acción docente (GARCIA, 2009; ZEBALLOS, 2009).

La enseñanza es una tarea complicada y corresponde a la escuela examinar de cerca a los profesores que trabajan en ella. Esta mirada a la formación del profesorado debe centrarse en una de las etapas más importantes, pero también más olvidadas del proceso de aprendizaje de la enseñanza, el periodo de inserción profesional (GARCIA, 2009; ZEBALLOS, 2009; CAMPOS, 2012).

Demandas y especificidades de los docentes novatos

En un estudio para conocer estas principales dificultades, se identificó que están relacionadas principalmente con: la preocupación por su propia competencia; la inexperiencia con los recursos audiovisuales; la dificultad para planificar; la excesiva carga de trabajo; la relación con los alumnos; el conocimiento de las rutinas institucionales; la insuficiente preparación pedagógica y el inadecuado apoyo en sus centros de trabajo (VEENMAN, 1984).

Las situaciones problemáticas surgen más allá de la falta de formación pedagógica: los conflictos entre ser docente y ser especialista en un área determinada, las relaciones con los compañeros y los alumnos, la valoración sólo de la experiencia profesional asistencial, la organización del trabajo docente, las políticas públicas de contratación y el régimen laboral, entre otros (LAZZARI; MARTINI; BUSANA, 2015).

La rutina diaria del aula, la selección de los contenidos y los métodos para enseñarlos, la evaluación de los alumnos y la necesidad de suspender, las exigencias administrativas de los centros, la necesidad de incorporar los conceptos del Proyecto de Curso Pedagógico para conformar un determinado perfil profesional son preocupaciones que se plasman a lo largo del día a día de la enseñanza.

Ciertamente, los profesores noveles no desconocen por completo los procesos relacionados con la enseñanza. Comprender sus creencias sobre la enseñanza les ayuda a interpretar sus experiencias (IMBERNÓN, 2011; GARCÍA, 2009). Así, el principiante debe entender que la enseñanza no se reduce a explicar, reproducir y transmitir contenidos, sino a crear y generar contextos ricos en oportunidades de aprendizaje, proporcionando un aprendizaje significativo (MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005).

Y para lograr este propósito, se deben satisfacer algunas necesidades de aprendizaje, como aprender a estimular a los estudiantes a participar activamente en clase, mejorar los procesos de trabajo en grupo, mejorar la reflexión de los estudiantes y estimular su autonomía (BOZU; MANOLESCU, 2010).

Estas características valoran los saberes y conocimientos previos de los alumnos, partiendo de la realidad en la que están insertos, estimulando el diálogo y la reflexión, donde el profesor actúa como mediador en la construcción del conocimiento (SOUZA; MOCELIN; DANIELSKY; BACKES, 2018).

Se trata entonces de vincular la formación con la práctica y los intereses de los profesores noveles, desarrollando un programa que ofrezca las competencias básicas para enseñar y las habilidades para evolucionar en la enseñanza (CAMPOS, 2012).

Por lo tanto, los primeros años deben ser una oportunidad para ayudar a los novatos a convertirse en expertos adaptativos capaces de aprender durante toda la vida (GARCIA, 2009). Para ello, la propuesta de formación docente debe ser de carácter constructivista, donde la reflexión sobre la práctica forme parte de las actividades (ZEBALLOS, 2009).

A continuación comentaremos algunas posibilidades que caminan en este sentido de la reflexión sobre la propia práctica.

Mentoring y aprendizaje horizontal con los iguales (profesores experimentados)

Aprender a ser docente es un proceso complejo y la actividad transformadora se produce a través de la relación que se establece con el mundo y con los otros, aprendiendo así a reconocer y construir nuevos significados a partir de la práctica del otro y esto implica la conexión con otros docentes más experimentados (FREIRE; FERNÁNDEZ, 2015). Así, observar la práctica de profesores más experimentados permite al novato reflexionar sobre el estilo de enseñanza que quiere para sí mismo, además de facilitar la integración con el equipo, permitiendo compartir ideas, aclarar dudas e intercambiar experiencias (BORGES; GONZALÉZ, 2017).

La observación de la práctica del otro (novato observando al experimentado o viceversa, o incluso otro novato observando la práctica del colega novato), caracteriza una de las actividades establecidas en el proceso de *mentoring*, que se apoya en la figura de un profesor experimentado, que actuará como mentor, donde este sistema de evaluación y observación por pares permite una reflexión colectiva (ZEBALLOS, 2009; BOZU; MANOLESCU, 2010).

Las propuestas de formación del profesorado que se apoyan en esta estrategia, ayudan a la acogida y crecimiento profesional de los noveles, creando un clima de cooperación y sentido de pertenencia a la institución, que permita interiorizar la cultura académica institucional (GARCIA, 2009; CAMPOS, 2012). Así, las estrategias de *mentoring* proporcionan oportunidades para la creación de vínculos de colaboración, reduciendo las posibilidades de aislamiento en la iniciación profesional del profesor novel.

El *mentoring* se utiliza en los programas de formación del profesorado en países como España durante dos años, basándose en la figura del mentor (no hay formación específica para esta actividad), que acompaña y supervisa la formación del profesor novel. Así, en el primer año, el mentor y el novato elaboran un plan de trabajo, indicando los objetivos que desean alcanzar, las acciones propuestas y la programación de una asignatura que será impartida por el novato en el segundo año, cuando el mentor acompaña y supervisa al novato en la práctica, realizando las actividades de *mentoring* de forma reflexiva sobre la práctica, destacando los aspectos que necesitan mejorar (CAMPOS, 2012).

La evaluación del proceso se realiza con reuniones informativas y formativas sobre el proceso de trabajo, buscando detectar las necesidades formativas de los noveles y mentores, expresadas y/u observadas en las sesiones que mentores y noveles realizan de forma individual o con los miembros del comité de *mentoring*, donde se utilizan cuestionarios y

escalas de valoración, que permiten analizar aspectos relacionados con el apoyo profesional y personal, con las características del mentor y del novel, que facilitan el proceso de *mentoring* (CAMPOS, 2012).

En estos procesos de evaluación, los parámetros deben ser explícitos, con la transparencia como principio, para una orientación al desarrollo con cambios efectivos (SHULMAN, 2008).

Y haciendo una asociación de roles del entrenador y de un mentor, tenemos como esencial la necesidad de la técnica, la estrategia y la motivación, lo que produce un nivel de compromiso, con una nueva visión del proceso y de las capacidades de éxito del mentorizado, lo que resulta en una nueva identidad, debido al nuevo sentido interiorizado de sí mismo (SHULMAN, 2008).

Las actividades de *mentoring* pueden darse de muchas formas diferentes y conociendo las propuestas utilizadas en las prácticas exitosas de formación docente, proporcionan subsidios para la implementación y adaptación, de acuerdo a la realidad y especificidades de cada institución educativa.

Programa de Inducción Profesional en Europa

En Europa, la formación del profesorado suele dividirse en tres etapas: la formación inicial (durante el grado), la iniciación profesional (durante el ingreso en la docencia) y la formación permanente (formación continua a lo largo de la carrera docente). El periodo de inducción profesional se caracteriza por ser un programa de formación para facilitar la iniciación en la docencia, y se sitúa entre la formación inicial y la formación continua para facilitar la entrada en la carrera docente y así reducir los posibles efectos traumáticos de esta experiencia (UBILLUS; ROMERO, 2017; MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005).

Se considera que los noveles tienen particularidades a trabajar, diferentes a las necesidades de los profesores de mayor edad y en este programa que se da en paralelo a las actividades docentes, se establecen estrategias para reducir el "choque de realidad", con tres componentes esenciales: una concepción de la enseñanza y la formación; la selección de contenidos y estrategias formativas que faciliten el aprendizaje (dirigidas a la socialización profesional) y el aprendizaje del conocimiento profesional docente (UBILLUS; ROMERO, 2017; MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005; CAMPOS, 2012).

Dado que el periodo de inducción no es obligatorio en todos los países europeos, puede incluir diferentes acciones formativas, desde una simple reunión de inicio hasta

programas más estructurados, incluyendo planes de acogida, sesiones de debate sobre la materia, creación de situaciones de enseñanza y aprendizaje, estudios de casos, observaciones en el aula, uso de portafolios, grabaciones de clases y sesiones de *mentoring* con profesores experimentados (BORGES; GONZALÉZ, 2017; GARCIA, 2009).

Estas propuestas de programas de iniciación profesional pretenden fomentar actitudes reflexivas derivadas del análisis crítico de la propia práctica docente y cuentan con la presencia de un profesor monitor (con la misma formación académica que los participantes) y otro profesor de apoyo. El programa comienza con los profesores respondiendo a las preguntas: ¿Dónde enseño? ¿Cómo es un día normal en mi clase? ¿Cómo llegué a este modelo de enseñanza que hago? ¿Qué quiero saber a partir de ahora? Estas preguntas sirven como disparadores de la discusión sobre las situaciones de enseñanza, por lo que los profesores negocian los contenidos del programa y definen los temas que se desarrollarán, en forma de seminarios (MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005).

Una formación docente que permita ir más allá del conocimiento teórico y que valore el conocimiento práctico proveniente del ejercicio y la experiencia de los docentes posibilita un cambio en la forma de ser de ese desempeño observado y experimentado, posibilitando nuevas prácticas docentes surgidas de la actividad reflexiva proporcionada (MOYA; BORRASCA; MENEGAZ, 2018).

Portafolio

Una nueva concepción de la enseñanza, centrada en el alumno y en su participación activa y autónoma, donde es responsable de su proceso de aprendizaje, requiere una estrategia de evaluación personalizada y el portafolio permite este tipo de evaluación, ya que estimula el pensamiento creativo, reflexivo y crítico, caracterizándolo como un instrumento de aprendizaje y autoevaluación (BOZU, 2012).

Introducido desde 1980 por la Asociación Canadiense de Profesores Universitarios, el portafolio puede ser utilizado para la certificación de las competencias profesionales adquiridas por el profesor durante un proceso formativo, contribuyendo a su desarrollo profesional (BOZU, 2012).

Las evidencias registradas permiten establecer un ciclo reflexivo con tres momentos clave: análisis de la situación de partida, implementación de acciones de mejora y análisis de la nueva situación (CAMPOS, 2012).

Así, el portafolio es un importante mediador del aprendizaje, al estar basado en el análisis, la creatividad y la autonomía del educando, posibilitando una formación reflexiva y crítica sobre la propia práctica pedagógica, haciendo de este profesional un sujeto de aprendizaje, donde el cambio de actitud le permite enfrentar las múltiples realidades que le esperan en su cotidianidad escolar (DANTAS, 2017).

Con el uso del portafolio, el novato reflexiona sobre su propia práctica, conduce su aprendizaje y reflexiona registrando sus percepciones y reflexiones individuales suscitadas en el proceso formativo, resignificando así su práctica.

Lesson Study

El modelo de formación del profesorado de observación/evaluación puede ofrecerse a los profesores a través de la metodología de la *lesson study*, originaria de Japón y que resuena en el escenario docente europeo. Se trata de una metodología inclusiva e investigadora, en la que los profesores son los protagonistas y contribuyen a mejorar la práctica educativa.

En este modelo, las prácticas de enseñanza se centran en el estudio de una lección (definida por los profesores), donde los profesores planifican cooperativamente una clase/lección experimental, y en el momento de la enseñanza, se produce la observación de la práctica, que permite la recogida de evidencias para su posterior discusión entre el grupo (datos sobre el estudio y el aprendizaje de los alumnos) (VRIKKI; WARWICK; VERMUNT; MERCER; VAN HALEM, 2017).

Al analizar y revisar la lección/lección hay posibilidad de observación crítica de las prácticas ofrecidas y esta discusión permite el desarrollo de una nueva clase/lección revisada, que se desarrollará en otra clase, con nueva observación y posterior discusión, con evaluación y reflexión sobre las nuevas evidencias, lo que permitirá la difusión de la experiencia y la mejora de las prácticas docentes, estimulando así la formación del profesorado (VRIKKI; WARWICK; VERMUNT; MERCER; VAN HALEM, 2017).

Se sabe que hay una complejidad de demandas en el aula y en estos contextos, el estilo de enseñanza se manifiesta consciente o inconscientemente y analizar críticamente su propia práctica en un entorno de colaboración, donde se observó y recogió la evidencia, permite el reconocimiento de las prácticas de enseñanza que ofrece y la incorporación de nuevas estrategias (AKERSON; PONGSANON; PARK ROGERS; CARTER; GALINDO, 2017). Así, la *lesson study* ayuda a resolver situaciones problemáticas, en un entorno colaborativo y

acogedor, lo que permite, en última instancia, avanzar en la construcción del CPC del profesor.

Comunidad de práctica

El concepto de comunidad de práctica se alinea con la perspectiva de un sistema de aprendizaje social, donde se aprende en la relación entre la persona y el mundo, en una relación participativa (WENGER, 2008). Esta estructura social, dinámica e informal, permite un aprendizaje significativo, que requiere de la participación y la interacción, de manera que los participantes buscan sus propios significados, que se establecen por un conjunto de criterios y expectativas del propio grupo (WENGER, 2008).

Así, un grupo de profesores unidos por un interés común (donde todos tienen conocimientos y los comparten) construye conocimientos especializados y diversificados de forma colaborativa, intercambian experiencias sobre su propia práctica profesional e interactúan para desarrollar un repertorio de pensamiento y acción, constituyendo un espacio de desarrollo profesional (CRUESS; CRUESS; STEINERT, 2018).

Esta asociación puede ser armoniosa o estar llena de conflictos, ya que un compañero de aprendizaje no es alguien que comparta necesariamente el mismo entendimiento que los demás, lo que acaba potenciando el aprendizaje (WENGER, 2008).

Coordinada por un profesional que cumple el rol de facilitador, la capacitación se realiza en el lugar donde se genera la práctica laboral, con la intención de aprender de los pares, profundizar conocimientos e intercambiar información, de manera ininterrumpida (IMBERNÓN, 2011). Así, comprometerse con el propio aprendizaje y contribuir al aprendizaje de los colegas ayuda a sostener una comunidad de práctica, y asumirse como inconcluso y en constante proceso de evolución y aprendizaje permite el continuo empoderamiento docente.

Apoyo institucional

Ofrecer espacios de reflexión sobre la propia práctica docente siguen siendo prácticas aisladas, lo que provoca un desajuste en la formación del profesorado, y esto es un reto para las instituciones educativas. Por lo tanto, la necesidad de mejorar la enseñanza y la formación pedagógica de los novatos tendrá poco impacto si no hay apoyo institucional y si no está

presente la cultura de la formación del profesorado de la institución (MEDINA; BORRASCA; SÁNCHEZ, 2005).

Para superar las resistencias sobre la implementación de la capacitación docente, es necesario el apoyo institucional, con la inclusión de la capacitación en el calendario académico, con recursos financieros e infraestructura adecuada, asegurando la calidad de los programas de capacitación, con la sensibilización previa de los docentes, estableciendo metas realistas y priorizando los temas percibidos por los propios docentes (UBILLUS; ROMERO, 2017).

Partiendo del apoyo institucional, el profesor necesita ser consciente de que los cambios en sus prácticas docentes repercuten en el aprendizaje de sus alumnos y, por tanto, su participación en los encuentros de formación no es una obligación sino una posibilidad de desarrollo profesional (IMBERNÓN, 2011). Y para tener éxito en los procesos formativos, más que la formación del profesorado se instituye en las escuelas, el profesor debe darse cuenta de que es una institución de este proceso.

Consideraciones finales

La introducción a la enseñanza relatada al principio de este artículo podría haber tenido un resultado diferente si las prácticas propuestas en el curso de la lectura fueran impartidas por instituciones educativas. Lamentablemente, lo que se observa en la práctica sigue siendo una inserción informal y autodidacta a la enseñanza, sin la profesionalización que requiere la actividad docente.

Al señalar algunos aspectos característicos del principiante, sugerimos algunas formas que pueden minimizar estas situaciones problemáticas, que afectan a la autoestima del profesor, así como a la calidad de la enseñanza ofrecida. No se trata de conclusiones, sino de reflexiones sobre esta problemática que está en constante proceso de transformación y que se apoya en los avances de los resultados de las investigaciones relacionadas con el tema de la formación docente, que deben seguir fomentando la discusión de estos importantes aspectos de la profesión docente.

Los profesores más experimentados, que también han tenido sus días como novatos, se destacan en las estrategias de formación de profesores, para ayudar a los novatos con su experiencia en esta trayectoria de construcción y fortalecimiento del CPC. Y además de servir de inspiración y apoyo, estos profesores experimentados también deben ser conscientes de la

necesidad continua de mejorar sus prácticas, participando en las reuniones de formación permanente del profesorado, para que puedan reflexionar continuamente sobre sus prácticas.

AGRADECIMIENTOS: CAPES/Programa de Doctorado Sándwich en el Extranjero (PDSE) - Proceso nº 88881.134121/2016-01; FUMDES del Programa de Becas Universitarias de Santa Catarina (Programa UNIEDU).

REFERENCIAS

AKERSON, V. L.; PONGSANON, K.; ROGERS, M. A. P.; CARTER, I.; GALINDO, E. Exploring the use of lesson study to develop elementary preservice teachers' pedagogical content knowledge for teaching nature of science. **Int J of Sci and Math Educ**, v. 15, n. 2, p. 293-312, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10763-015-9690-x>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BORGES, R. M.; GONZÁLEZ, F. J. O início da docência universitária. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 7, n. 2, p. 50-62, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2236/1408>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BOZU, Z. **Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria**. Una experiencia de formación del profesorado novel. Barcelona: OCTAEDRO, 2012. (Cuaderno 23). Disponível em: <https://octaedro.com/libro/como-elaborar-un-portafolio-para-mejorar-la-docencia-universitaria/>. Acesso em: 10 out. 2019.

BOZU, Z; MANOLESCU, M. El espacio europeo de educación superior y el profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. **Bordón**, Madrid, Centro de Ciencias Humanas y Sociales, v. 62, n. 4, p. 51-63, abr. 2010. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29318>. Acesso em: 20 out. 2019.

CAMPOS, J. A. A. **La formación del profesorado novel em la Universidad de Barcelona**. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Barcelona: Edicions OCTAEDRO, 2012.

CRUESS, R. L.; CRUESS, S. R.; STEINERT, Y. Medicine as a community of practice: implications for medical education. **Acad Med**, v. 93, n. 2, p. 185-191, 2018. Disponível em: https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2018/02000/Medicine_as_a_Community_of_Practice__Implications.19.aspx. Acesso em: 10 dez. 2019.

DANTAS, O. M. A. N. A. Portfólio: procedimento de avaliação processual da formação de professores. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 9, n. 19, p. 523-537, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/725>. Acesso em: 05 nov. 2020.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. In: GARCIA, C. M. (Coord.). **El profesorado principiante**. Inserción a La

docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. p. 59-98. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=354151>. Acesso em: 01 mar. 2020.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5285768>. Acesso em: 01 mar. 2020.

GARCIA, C. M. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *In*: GARCIA, C. M. (Coord.). **El profesorado principiante**. Inserción a La docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. p. 7-58. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=354151>. Acesso em: 01 out. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LAZZARI, D. D.; MARTINI, J. G.; BUSANA, J. A. Teaching in higher education in nursing: an integrative literature review. **Rev Gaúch Enferm**, v. 36, n. 3, p. 93-101, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/%20article/view/49670/35064>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MEDINA, J. L.; BORRASCA, B. J.; SÁNCHEZ, C. U. Evaluación del Impacto de La Formación del Profesorado Universitario Novel: Un Estudio Cualitativo. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 23, n. 1, p. 205-238, 2005. Disponível em: <http://revistas.um.es/rie/article/view/98511>. Acesso em: 02 fev. 2019.

MOYA, J. L. M.; BORRASCA, B. J.; MENEGAZ, J. A formalização do conhecimento profissional no currículo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 588-603, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11323/7356>. Acesso em: 08 ago. 200.

SHULMAN, L. S. A different way to think about... student assessment. Carnegie perspectives. **Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching**, 2008. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501465.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, Universidad de Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, abril, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

SOUZA, D. M.; MOCELIN, J.; DANIELSKY, K.; BACKES, V. M. S. Entre a alienação e a libertação: da concepção bancária a concepção problematizadora da educação. *In*: PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S. **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender na saúde**. Florianópolis: UFSC, 2016. p. 37-60. Disponível em: http://ebooks-saude.sites.ufsc.br/flipbook_PauloFreire/mobile/index.html#p=. Acesso em 20 nov. 2019.

UBILLUS, A. M. T.; ROMERO, J. M. G. El papel de las teorías apriorísticas en la construcción de la identidad profesional del profesorado universitario novel. **Revista Cubana**

de Educación Superior, v. 36, n. 2, p. 76-94, 2017. Disponível em:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000200008. Acesso em: 12 jan. 2020.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Rev. Educ. Res.**, Thousand Oaks, American Educational Research Association, n. 54, v. 2, p. 143-178, jul. 1984. Disponível em:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

VRIKKI, M.; WARWICK, P.; VERMUNT, J.; MERCER, N.; VAN HALEM, N. Teacher learning in the context of lesson study: a video-based analysis of teacher discussions. **Teaching and teacher education**, v. 61, p. 211-224, 2017. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16305984?via%3Dihub>. Acesso em: 10 dez. 2019.

WENGER, É. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 2008.

ZEBALLOS, M. Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. In: GARCIA, C. M. (Coord.). **El profesorado principiante**. Inserción a La docencia. Ediciones Octaedro: Barcelona, 2009. p. 211-240. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=354151>. Acesso em: 01 out. 2019.

Cómo referenciar este artículo

SOUZA, D. M.; BACKES, V. M. S.; MEDINA MOYA, J. L.; LAZZARI, D. D. Formación docente para licenciados: posibilidades para profesores novatos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 959-973, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14931>

Enviado el: 20/06/2020

Revisiones necesarias el: 16/09/2020

Aceptado el: 03/11/2020

Publicado el: 01/03/2021