

Campos, J. (2016). Conocimiento profesional de los profesores: formación de profesores en dos agrupamientos de escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 273-287.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.255681>

Conocimiento profesional de los profesores: formación de profesores en dos agrupamientos de escuelas

Joana Campos

Escola Superior de Educação de Lisboa – IPL. CIES/ISCTE – IUL

Resumen

El conocimiento profesional ha sido entendido en la sociología de las profesiones como uno de los elementos distintivos de los grupos profesionales, así como recurso de poder y afirmación profesional. En la formación de los profesores, las vías y modalidades de formación inicial y continua conocieron, en Portugal, una significativa inversión y toma de decisión política. Las alteraciones introducidas resultaron, en parte, en el (re)posicionamiento de los profesores en la clasificación de las profesiones más recientes. La búsqueda a partir de la cual se propone la presente texto se encuadra en la problemática del conocimiento profesional de los profesores, en particular en relación entre la teoría y práctica profesionales. Metodológicamente los resultados presentados provienen de una investigación desarrollada en torno a la práctica profesional de los profesores en contexto. Técnicamente se centra en el análisis de dos entrevistas (una sobre las situaciones observadas en contexto profesional, y otra sobre la formación y trayectorias profesionales) realizadas a profesores de enseñanza básica de dos agrupamientos de escuelas. Se concluye que para estas profesoras la formación se constituye como elemento central de la construcción y uso de su conocimiento profesional.

Palabras clave

Conocimiento profesional de los profesores; Formación de los profesores.

Contacto:

Joana Campos. jcampos@eselx.ipl.pt - Escola Superior de Educação de Lisboa – IPL/CIES-ISCTE-IUL. Campus de Benfica do IPL 1549-003 Lisboa

Professional knowledge of teachers: teacher training in two clusters of schools

Abstract

Professional knowledge has been understood in the sociology of professions as one of the distinctive elements of professional groups, as well as power resource. In Portugal, relatively to teachers' training ways and modalities, both initial and continuing, met a significant investment and political decision-making. Those alterations were reflected partly, in the positioning of teachers in the most recent classification of professions. The search presented partially in this text joins to the issues of professional knowledge of teachers, particularly, in relation between theory and professional practice. Methodologically the results presented came from research conducted around the professional practice of teachers in context. Technically the analysis focuses on the analysis of two interviews (one related to situations observed in professional context, and another on training and professional career paths) made to basic education teachers, from two clusters of schools. It is concluded that for these teachers the training is central to the construction, mobilization and use of their professional knowledge in context.

Key words

Professional knowledge of teachers; teacher training.

El grupo profesional de los profesores en Portugal

En las sociedades contemporáneas la centralidad del conocimiento ha contribuido al aumento de la presión sobre los sistemas educativos (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004; Costa, Machado & Almeida, 2007; Ávila, 2007). En el caso del sistema educativo portugués la exigencia ha sido reforzada por los efectos de una democratización tardía (Sebastião & Correia, 2007), con resultados escolares aún por alcanzar (Martins, 2012). La fuerte presión que ha sido ejercida, ha contribuido al aumento de la exigencia relativa al desempeño profesional de los profesores (Lantheaume, 2006; Schleicher, 2012) y, simultáneamente, para el refuerzo del reconocimiento de la función social de los profesores. Favorece además, a presionar a los profesores la evaluación y comparación internacional (Schleicher, 2012). Por otro lado, la profesión docente ha venido a ser desafiada también por la globalización de la innovación tecnológica como la masificación del acceso a diversas fuentes de conocimiento y de información (Lantheaume, 2006), así como por la presencia de alumnos crecientemente diversos. En los informes de la OCDE los efectos de esas presiones son identificados, grosso modo, como los principales desafíos colocados a los profesores en el siglo XXI (Schleicher, 2012). Es en este plano de fondo que la problemática de investigación en curso se sitúa, o sea, en el desafío de comprender mejor las condiciones de desarrollo del grupo profesional de los profesores, en Portugal.

Teóricamente la búsqueda se orientó hacia el análisis de los profesores como grupo profesional, centrándose en los procesos de producción y movilización del conocimiento profesional de estos profesionales. La asunción de la centralidad del conocimiento

profesional entendido como uno de los elementos distintivos de los grupos profesionales es transversal a las diversas corrientes teóricas desarrolladas en torno a las profesiones, desde las primeras propuestas hasta a las más recientes (Jonhson, 1972; Larson, 1977; Freidson, 1978; Abott, 1988, Evetts, 2003). La importancia del conocimiento profesional en la definición de los grupos profesionales se evidencia en la definición de las condiciones exigidas para el ejercicio profesional, sea en los niveles de calificación o en la formación y certificación que habilita para el acceso al grupo (Rodrigues, 1997, 2012; Gonçalves, 2007/08). Los grupos profesionales cuya certificación profesional implica procesos de formación de nivel superior y de más larga duración son grupos que garantizan mayor distinción social, además de otros elementos como la exclusividad y monopolio de la respectiva práctica profesional y decisión sobre la misma, particularmente la regulación y reglamentación, así como un fuerte asociativismo profesional.

En el caso de los profesores las alteraciones registradas en la clasificación de las profesiones internacional y nacional constituyen una buena ilustración (Campos, 2014). Uno de los factores que más contribuyó al (re)posicionamiento de los grupos profesionales se relaciona con el reconocimiento de su función social, así como los niveles de cualificación y continuación de la formación (Rodrigues, 2012). El de la Clasificación Nacional de las Profesiones (CNP) de 1994, a la clasificación de 2010 con la designación de Clasificación Portuguesa de las Profesiones (CPP), en una aproximación a la clasificación internacional ISCO/2008, evidencia el aumento del reconocimiento de la función social de los profesores (Tabla 1). En el caso de los profesores, en la clasificación de 1994, estaban dispersos entre dos grandes grupos: los profesores del 1º Ciclo de Enseñanza Básica y Educadores de Infancia en el gran Grupo 3 – Técnicos y profesiones de nivel intermedio, y los restantes profesores, 2º y 3º Ciclo de Enseñanza Básica, enseñanza secundaria y enseñanza superior en el gran Grupo 2 – Especialistas de las actividades intelectuales y científicas. A partir de la clasificación de 2010, todos los profesores pasaron a posicionarse en el gran Grupo 2. Por otro lado, hubo un aumento de los niveles de cualificación de los profesores en general, y de los de enseñanza básica y preescolar en particular. Tal alteración resultó, entre otras razones, debido al aumento del nivel de cualificación de los profesores en Portugal.

Tabla 1.

Los profesores en las Clasificaciones Nacionales de las Profesiones

CNP 94	CPP 2010
23 Profesores enseñanza superior	23 Profesores enseñanza superior
23 Profesores del enseñanza secundaria Profesores del 2º y 3º Ciclo de Enseñanza Básica	233 Profesores del enseñanza secundaria Profesores del 2º y 3º Ciclo de Enseñanza Básica
33 Profesores del 1º Ciclo de Enseñanza Básica e Educadores de Infancia	234 Profesores del 1º Ciclo de Enseñanza Básica e Educadores de Infancia

Fuente: CNP94; CPP2010

A principios de los años 90 del siglo XX, solamente $\frac{1}{4}$ de los profesores del 1º Ciclo de Enseñanza Básica tenían cualificación de nivel superior, contra el 82% de los profesores de los 2º y 3º CEB y Secundario (GEPE/ME, 2007, 2009). En 2007/08 en todos los ciclos de enseñanza había por lo menos un 80% de profesores cualificados con diplomas de enseñanza. Aunque se ha asistido a una aproximación de las posiciones, se mantuvo la diferencia de distribución, con los profesores del 3º Ciclo de Enseñanza Básico y Secundario a destacarse con los cerca de 94% de profesores con diploma de enseñanza superior (GEPE/ME, 2007, 2009). Datos más recientes demuestran que el nivel de cualificación continua a elevarse en todos los niveles de enseñanza, manteniéndose el grado de licenciatura como el más expresivo, aumentado con todo el número de docentes con realización de formación avanzada (Cuadro 2). A pesar de ello, la distribución de los docentes por nivel de enseñanza refleja la continuación de la distinción en el interior del grupo.

Tabla 2

Distribución de los docentes (%) por nivel de cualificación y por nivel de enseñanza (2013/2014)

Nivel de enseñanza	bachillerato	graduación	maestría / doctorado
Pre-Escolar	13,6	81,7	4,7
1º CEB	10,6	83,8	5,6
2º CEB	8,2	84,1	7,6
3º CEB/Secundario	4,2	83,6	12,2

Fuente: DGEEC/MEC (2015)

Para el aumento de los niveles de cualificación ha contribuido la redefinición de las condiciones para la certificación de la habilitación para la docencia en Portugal, como la exigencia de diplomación de nivel superior para la docencia en todos los niveles del sistema de enseñanza, en 1997, y aún, la habilitación para la docencia adquirida con el de máster, desde 2007 (Afonso, 2008). Sin embargo, aunque las distinciones entre profesores se hayan ido suavizando en las últimas décadas, la diferenciación entre ciclos permanece también en lo que se refiere a las vías de formación e instituciones de la enseñanza superior habilitadas para la formación de profesores. La habilitación para la docencia para el 3º Ciclo de Enseñanza Básico y Secundario tienen como entidad certificadora exclusivamente las instituciones universitarias. Ya la habilitación para la docencia de los niveles anteriores del sistema, Preescolar, 1º y 2º Ciclo de la Enseñanza Básica, puede ser adquirida por la formación inicial realizada en instituciones de la enseñanza superior de cualquier subsector, universitario o politécnico (Afonso, 2008).

La distinción de los profesores por niveles de cualificación y vías de formación contribuye a una relativa diferenciación interna del grupo que en el caso de los profesores en Portugal se marca, en la formación inicial por vías diferenciadas de formación e instituciones. Sin embargo, una vez colocados en el sistema de enseñanza público los profesores de Enseñanza Básica enseñan en Agrupamientos de Escuelas que tienen proyectos y programas de formación que son comunes a las instituciones escolares. Parte de la formación continua de los profesores se realiza en el cuadro de las instituciones que se ocupan de la formación inicial de profesores. Otras entidades asumen también la responsabilidad de la formación continua de profesores, como las Asociaciones Profesionales de Profesores y Centros de Formación. En la búsqueda desarrollada se pretendía comprender las concepciones de los profesores sobre (su) formación. O sea, analíticamente se tiene la intención de analizar el conocimiento ponderado por los profesores como relevante para su desarrollo profesional, más concretamente, el conocimiento movilizado y los modos de esa movilización en el cuadro de la práctica profesional en la escuela.

El conocimiento profesional de los profesores: definición, producción y formación

La profesionalización de los grupos profesionales en las sociedades contemporáneas se orienta en el sentido de la *profesionalización* y *profesionalismo* que son, en la actualidad, referencias valorizadas en lo imaginario social, por al funcionalismo. En este sentido, la (creciente) profesionalización constituye una aspiración para muchos grupos profesionales (Carapinheiro & Rodrigues, 1998; Evetts, 2003). En las estrategias definidas por los grupos en el sentido del refuerzo de su afirmación, el conocimiento profesional se constituye como elemento fundamental, en la medida en que es un recurso central. Asume, en este cuadro, particular relevancia la formación de larga duración y avanzada de nivel superior.

En el caso de los profesores, la discusión relativa al conocimiento profesional no es reciente y ha tenido en su fundamento la relación entre teoría y práctica profesionales (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991; Sá-Chaves, 1994; Alarcão, 1996; Fenstermacher, 1994; Chartier, 1998; Losego, 1999; Perrenoud, 2001; Tardiff, 2002; Montero, 2005; Roldão, 2007; Caria, 2000, 2005; Loureiro, 2010; Ulvik & Smith, 2011). En el debate en torno del conocimiento profesional de los profesores ganó particular significado el enunciado del profesor reflexivo, entendiendo profesor como gestor de la relación entre teoría y práctica profesional. Los trabajos de Schon (1983, 1987) inauguraron el paradigma de la racionalidad práctica y del profesional reflexivo (Fenstermacher, 1994). Siendo considerados como contribución fundamental, en la medida en que sustentan y operacionalizan la concepción de los profesores como profesionales dotados de reflexividad. Son varios los autores los que han intentado definir el conocimiento profesional de los profesores (Ulvik & Smith, 2011). Del análisis de las diferentes propuestas de definición del conocimiento profesional de los profesores es común la sistematización de los elementos constitutivos del conocimiento profesional, y consecuentemente identificar los productores y modos de uso de ese conocimiento. Complementariamente, los autores se ocupan de los mecanismos de adquisición, certificación, desarrollo y regulación del conocimiento. Es sobre todo en la variación entre los elementos definidos y en la posición ocupada por los profesores que los

cuadros teóricos distinguen. Tardif, Lessard y Lahaye (1991) definen el conocimiento profesional de los profesores como un conjunto más o menos coherente de saberes plurales: conocimientos de formación profesional; conocimientos disciplinares, conocimientos curriculares y conocimientos de la experiencia. Para estos autores es en el ámbito de la práctica profesional donde el conocimiento de los profesores se desarrolla. Defienden que es en la práctica profesional donde los profesores desarrollan los saberes específicos de la profesión, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del contexto.

Nóvoa (1995) señaló una relativa exterioridad de este grupo profesional ante su conocimiento, que discurre del hecho de que parte de sus saberes profesionales son producidos por otros. Si se consideran los saberes de formación profesional, son identificados como protagonistas los del campo formativo, o sea, pertenecientes a las instituciones de formación inicial y continua de profesores; así como los del campo científico – los investigadores de las ciencias sociales en general, y los de las ciencias de la educación en particular. Si, por otro lado, se considerasen los conocimientos pedagógicos los protagonistas volverían a ser otros que no son profesores. Lo mismo ocurre con los conocimientos disciplinares que integran los contenidos del currículo y que provienen esencialmente de los grupos tradicionalmente productores del conocimiento científico y que se encuentran en la universidad (Tanguy, 1983). O sea, parte fundamental de los saberes son contruidos, definidos y determinados por otros profesionales. No son, también, los profesores los decisores y/o negociadores en la definición del corpus del conocimiento a enseñar, así, como no son ellos los productores de esos mismos saberes (Roldão, 2007). Una parte fundamental del problema surge con la definición de lo que se entiende por conocimiento necesario (Kelly, Luke & Green, 2008).

La formación de profesores en dos agrupamientos de escuelas: modalidades, áreas y entidades responsables de la formación

Metodológicamente los resultados utilizados, provienen de la búsqueda desarrollada con profesores en contexto profesional, más concretamente la dimensión analítica que se ocupó de las experiencias y concepciones sobre su formación. Técnicamente se parte del análisis de entrevistas sobre las situaciones observadas en contexto profesional y trayectorias de formación, realizadas a 12 profesoras de enseñanza básica de dos agrupamientos de escuelas del sistema de enseñanza público portugués. La selección de las escuelas para la búsqueda intentó garantizar que estas no constituyeran una contradicción excepcional al sistema educativo portugués. La observación de la situación profesional en contexto implicó la presencia de diversas situaciones profesionales cotidianas, entre tiempos lectivos en las aulas, desarrollo de funciones como coordinación pedagógica, dirección de turno, atención a los encargados de educación, reuniones de profesores, entre otras situaciones, como los intervalos pasados en la sala de profesores, revisión de materiales y documentación diversa, biblioteca de la escuela, laboratorio y otros locales y conversaciones a la entrada y salida de la escuela con otros. Posteriormente, se realizaron las entrevistas relativas al contexto profesional que tuvieron como punto de partida las situaciones observadas.

La formación emerge en el discurso de las profesoras asociada no sólo a la formación continua, sino también a la inicial, aunque el tono de las entrevistas haya sido, para todas, la reanudación de las situaciones observadas en el aula. La formación inicial es referida por la mayoría de las profesoras como “equipaje” con el que comenzaron la iniciación y desarrollo profesional. En este aspecto distinguen las prácticas finales, que realizaron en modalidades distintas, según las escuelas de formación y cursos que realizaron.

“Entonces algunas estrategias de enseñanza las traje conmigo. Es un equipaje que forma parte de mi formación inicial y de las formaciones que fui teniendo a lo largo de mi carrera.” (RL_Prof_2ºCEB/A1)

Los primeros años de experiencia profesional constituyen, igualmente, uno de los acervos más referidos por las entrevistadas, nombrando los aprendizajes que consideran más significativos en el marco del ejercicio de la docencia.

“Vamos aprendiendo. Nosotros en la escuela, durante la formación – por lo menos hablo en mi caso- no aprendemos todo, yo aprendo más después y aquí fuera, cuando estoy en una escuela. (...) Eso es enriquecedor, pero pasar durante los primeros años de una escuela a otra creo que también nos enriquece, porque vamos teniendo contacto con compañeros diferentes y vemos también el trabajo de algunos de ellos y vamos aprendiendo.” (CN_Prof_1ºCEB/A1)

La formación continua es transversalmente asociada a la necesidad de actualización del conocimiento profesional y surge como respuesta a necesidades y problemas identificados por los profesores.

“Tuve muchas dificultades, sin embargo, hoy tuvimos una reunión con un equipo de educación especial y la psicóloga sugirió – y muy bien – que en el comienzo del año lectivo se hiciera una formación a ese nivel. Porque sentía por parte de los profesores alguna dificultad”. (SC_Prof_1ºCEB/A2)

“Yo creo que estamos siempre aprendiendo y lo que es mejor para todos nosotros... Debemos percibir que los años van cambiando... Las situaciones van surgiendo y, por tanto, tenemos que seguir esa evolución, no sé...;con el tiempo!” (PE_Prof_3ºCEB/A1)

Relativo a la toma de decisión sobre la formación a realizar, se distinguen las decisiones tomadas por cada profesor individualmente, sobre todo asociadas a dificultades profesionales identificadas en su día a día, al desempeño de nuevas funciones y como respuesta a nuevas exigencias resultantes de alteraciones programadas, curriculares y organizacionales. Otro nivel de decisión se encuentra en la escuela en cuanto a la

organización. En este nivel, fueron identificados y relatados procesos de formación resultantes de la definición de estrategias de escuela procedentes de la dirección y consejo pedagógico, y aún en algunos casos de los departamentos, sobre todo en reuniones de turno integrados en programas dirigidos a estudiantes en condiciones socioeconómicas y escolares más desfavorables, como los grupos de alumnos con Currículos Alternativos (CA), Programa Integrado de Educación y Formación (PIEF) y Cursos de Educación y Formación (CEF). Aún a este nivel, fueron indicadas formaciones realizadas en el ámbito de programas y proyectos en curso en las escuelas, asociados a entidades externas. Por fin, las formaciones decididas a este nivel, teniendo en cuenta los resultados encontrados en el ámbito de procesos de evaluación externa e interna vividas por las escuelas, así como procesos de inspección (Inspección General de la Educación del Ministerio de Educación).

“¿Fue esa la formación que pidieron las profesoras? Explique como fue...

Bien, tuvimos la evaluación interna del Agrupamiento, hecha por la doctora X y se observó la necesidad... Para disminuir el fracaso escolar de esta formación, de ahí la propuesta del Agrupamiento de Escuelas. Claro que después hay compañeras que recurrieron a la acción, como hay otras que no, pero bueno, fue una necesidad del agrupamiento”.
(CN_Prof_1ºCEB/A1)

Un tercer nivel de decisión agrupa las situaciones en que la formación es indicada por la tutela del sistema educativo, por ejemplo como las formaciones dirigidas a la introducción de nuevos programas y la implementación de la evaluación de desempeño docente.

“[Las formaciones frecuentadas] Son gratificantes, he aprendido bastante en esas formaciones. Hice la formación de los nuevos programas, hice el nuevo programa de Lengua Portuguesa. La Acción era de 15 en 15 días, tres horas al día. En otra escuela en [nombra el Concelho]. Fue durante un año entero, un año lectivo entero. Siempre con mucho trabajo escrito. Trabajo que era pedido por nuestra formadora. Después de que pasara ese año, al final, entregué un portafolio digital. Y...;me sentí extremadamente bien!
(MF_Prof_2ºCEB/A1)

Sobre las entidades responsables de la dinamización de las formaciones hay distinciones y que se relacionan en gran medida con las modalidades de formación y toma de decisión sobre su realización. De este modo, hay situaciones en que el formador es ya un colaborador de la escuela en el ámbito de proyectos y programas.

“¿Y el agrupamiento llamó a esa formadora en qué ámbito?

Yo creo que ella está ahí como consultora, fuera del agrupamiento, por ser una escuela TEIP [Programa Ministerial Territorios Educativos de Intervención Prioritaria] y no se qué...”
(CC_Prof_1ºCEB/A1)

Sólo en dos situaciones identificadas los formadores fueron profesores de la respectiva escuela, siendo estas situaciones descritas como poco o nada eficaces y sin ninguna continuidad. Otro tipo dice respecto a la participación de formadores e instituciones de formación externos a la escuela, invitados y/o identificados como especialistas en los dominios en que se pretende desarrollar la formación.

“¡La formación en el agrupamiento no es fácil!

¿Por pertenecer al mismo Agrupamiento?

Por ser del mismo Agrupamiento. Y porque después, como es dentro del Agrupamiento, no son certificadas, vale. ¿No lo es? ¿No es una formación certificada y listo! Y la gente no siempre se adhiere.” (RL_Prof_2ºCEB/A1)

Un tercer tipo habla sobre las instituciones de formación como centros de formación, instituciones de enseñanza superior, asociaciones profesionales y otras. Otras entidades identificadas son los centros de formación que establecen protocolos con los agrupamientos escolares y que facilitan a los docentes y escuelas de su área geográfica planes de formación. Aunque se trate de una entidad externa, la orientación hacia estas formaciones se hace sobre todo a partir de la organización de las propias escuelas, habiendo incluso definido las áreas de formación previamente identificadas por las escuelas como de interés de los profesores o de la organización, dentro de su plano de acción.

“Yo estuve en el grupo de evaluación interna de la escuela, la autoevaluación y, por tanto, tuvimos que hacer formación (...) Esa formación interna, cuando decimos “interna” es la formación que llega aquí a la escuela. Hecha por la [referencia al centro de formación]” (AL_Prof_3ºCEB/A2)

Aún otro tipo de entidades, menos referidas, y que se relacionan esencialmente con trabajo en áreas disciplinares más específicas como las asociaciones profesionales de profesores o entidades promotoras de líneas de investigación e intervención y/o programas específicos de divulgación científica, como la Fundación Calouste Gulbenkian o UNICEF relativa a la educación para la ciudadanía y los derechos de los niños.

“Y, por ejemplo, tuve mucha formación en la Asociación de Profesores de Matemáticas. (...) Relacionando y especificando conocimientos, cuando pienso en las Matemáticas mi referencia es la APM. (RL_Prof_2ºCEB/A1)

“En los últimos años, debido a una formación que hice, por ejemplo, con la Fundación Calouste Gulbenkian que hizo un acuerdo con la Escuela Americana y yo hice una Acción, dos años, que era Métodos Experimentales en Ciencias. Que fueron muy importantes para

mí, (...) Era una cosa que yo buscaba pero que nunca había encontrado”.
(RL_Prof_2ºCEB/A1)

Las modalidades de formación identificadas son diversas, se puede considerar que, en un primer grupo se encuentran las formaciones dirigidas por un formador externo a la escuela que con un grupo de profesores indistintos y/o de la escuela desarrolla un conjunto de sesiones de formación, con poca o nula relación con el trabajo desarrollado en la escuela. En un segundo grupo se encuentran las formaciones realizadas en la escuela, con un formador que trabaja con un conjunto de profesores de la escuela, siendo este grupo coincidente con equipos de docentes distintos: ciclo de enseñanza, reunión de turno, departamento y otros inscritos en programas específicos, como el equipo de docentes del programa TEIP, o medida PIEF (Programa de Erradicación del Trabajo Infantil).

“Tenemos una formación en matemáticas y después la formadora propuso esta sugerencia. Y realmente la hemos utilizado, por lo menos un compañero de primer año y yo... Aquella acción de formación dinamizada por la Escuela Superior de Educación...

¿En la ESE?

No, la formadora venía a la escuela. Era el programa de formación dentro del área de matemáticas. Era un año entero, en el que había clases presenciales. Ella nos dio bastantes sugerencias para trabajar con los niños... Y una de ellas fue esta... ¡Y realmente funciona!
(CC_Prof_1ºCEB/A1)

Otra modalidad de formación respecto a la formación desarrollada en la escuela o en su entorno, con fuerte implicación en el trabajo desarrollado en la escuela y en el aula, con práctica de formación muy apoyada en procedimientos supervisados del trabajo desenvuelto por los docentes.

“Durante la formación nos proponían que creáramos un rincón con todos los materiales y los ficheros que teníamos que elaborar e implementar en el aula. Era uno de los requisitos de la formación, tenemos esta práctica en el aula (...) De vez en cuando teníamos formación, teníamos una reflexión y lo que habíamos hecho en el aula (...) teníamos que hacer el informe de lo que hacíamos en el aula. Dábamos el *feedback* de cómo estaba funcionando la implantación del estudio autónomo”. (CN_Prof_1ºCEB/A1)

En relación a las áreas de formación, éstas se distribuyen por dominios, que se intentan agrupar. Un primero que reúne lo que se puede llamar áreas transversales, sobre todo relacionadas con procedimientos de soporte y organización de los materiales escolares, como las TIC, fuertemente asociado a la idea de actualización y de los nuevos desafíos a la práctica profesional de los profesores, como la integración de alumnos más recientemente incluidos en las aulas de enseñanza regular. Otros aspectos están relacionados con la

dimensión organizacional, y están sobre todo relacionados con la organización y gestión curricular de la escuela y de los aprendizajes de los alumnos en general.

“Actualmente lo que hay (formación), es para quien tenga cargos de Dirección. Porque para quien no lo es, yo por lo menos no conozco ninguno. Pienso que hubo hace un tiempo ya, un seminario... Enfocado para los coordinadores de departamento. Y yo como no lo soy, no pude participar en éste.” (RL_Prof_2°CEB/A1)

Por fin, en un micro nivel, las áreas que se dirigen hacia el trabajo del profesor y en la propia aula, sobre todo asociadas a didácticas específicas, organización y gestión de los aprendizajes y definición de estrategias de enseñanza para el grupo. Aquí los ejemplos se asociaron sobre todo a la enseñanza de matemáticas, de las ciencias y de la lengua portuguesa.

El análisis de los hechos de las formaciones utilizadas, identificadas por las profesoras, permitió que se procediera al cruce de las dimensiones analíticas anteriormente consideradas. En un primer nivel se reúnen los efectos apuntados para las formaciones realizadas en el exterior, con el resultado de la toma de decisión individual y/o por determinación de la tutela. Los efectos identificados se refieren principalmente a la oportunidad de la expansión y la profundización de los conocimientos profesionales relacionados con la organización de materiales pedagógicos y soportes de comunicación usados en el aula.

“(…) Si me sugieren libros, soy capaz de buscar el libro y también de echarle un vistazo... En las formaciones también nos sugieren, a veces, obras de las que no hablamos en la propia formación pero que se proponen y, si me interesara algún tema, también iría a buscarlo.” (CN_Prof_1°CEB/A2)

Un segundo nivel habla sobre las formaciones realizadas en la escuela con colaboración del exterior y que partieron de la decisión de la escuela. Los efectos identificados se encuentran sobre todo en el nivel organizacional y curricular.

“Una cosa que resultó de esa acción de formación que hicimos fue que todos los años organizamos una feria de Ciencias (...) Y hubo una gran participación de gente del grupo disciplinar. Lo que vi fue que, como entretanto esas personas se marchaban, y me quedé solo yo... las personas se sentían muy...” “¿Lo tenemos que hacer?” “Pues se tiene que hacer porque está en el Plan Anual de Actividades...” Y, en la planificación de este año, las compañeras dijeron: “¡La Feria de Ciencias no!” (RL_Prof_2°CEB/A1)

Por fin, un tercer nivel en el que se agrupan las situaciones de formación realizada en la escuela, que surgió de la decisión de la escuela.

“¿De dónde viene esto? ¿Lo hacen todos?

Este año lo hacen todos. Porque este año hubo una formación, impartida por una formadora del Movimiento de la Escuela Moderna, que fue dada por el Agrupamiento de Escuelas y todos tuvieron que involucrarse en esta dinámica.” (CC_Prof_1ºCEB/A1)

Los efectos apuntados se distinguen entre: el profundizaje de conocimiento didáctico y pedagógico; cambio en las prácticas pedagógicas de los profesores y la alteración de la organización curricular de la escuela en cuanto a la dimensión organizacional.

Notas finales

En síntesis, se puede afirmar que la formación puede constituir una circunstancia o situación propiciadora y promotora de producción, uso y divulgación del conocimiento profesional de los profesores. El análisis evidencia que las diversas modalidades de formación parecen corresponder, en gran medida, a efectos distintos de lo que se dice respecto a la producción, uso y divulgación del conocimiento profesional de los profesores. La formación en contexto escolar desarrollada en la y a partir de la escuela por decisión de un colectivo es entendida y defendida por las profesoras entrevistadas como la que trae mejores y más significativas aportaciones para la reorganización de las prácticas profesionales y mejoras de la escuela. Por contra, las profesoras revelaron algún distanciamiento ante las modalidades de formación en las que la relación con el formador se circunscribe a la divulgación de información, o sea, una modalidad más trasmisible. Las formaciones organizadas en torno a modalidades que implicaban la movilización y uso del conocimiento fueron consideradas por las entrevistadas como las más adecuadas, así como las que fueron desarrolladas fuera de las escuelas. Aunque en lo que respecta a los efectos de las formaciones, las profesoras hicieron referencia a las situaciones de formación que más contribuyeron a la mejora y cambio en términos de su práctica profesional, fueron las formaciones dinamizadas en la escuela, como situaciones de supervisión de las prácticas profesionales cimentadas en programas/proyectos dinamizados por un colectivo de profesores. Puede afirmarse así que relativo a la búsqueda en curso los resultados encontrados dan relevancia a la idea de que el conocimiento en sí no es suficiente para constituirse como recurso profesional (Rodrigues, 1997), es por eso fundamental reconocer y comprender los procesos de construcción y de apropiación del mismo. Es necesario remarcar la importancia de una formación desarrollada en contexto escolar, con fuerte aproximación a procesos de construcción de conocimiento colectivo, sobre todo en respuesta a desafíos y necesidades identificadas por los profesionales en la escuela, en particular en la propia aula. Por otra parte, estos resultados refuerzan la importancia de la investigación sobre la producción, movilización y divulgación del conocimiento profesional de los profesores desarrollado por los formadores/entidades externas a la escuela. La posibilidad de producción, movilización y divulgación del conocimiento profesional lo

afirma como fuerte incremento para la profesionalización del grupo (Caria, 2005; Roldão, 2007), sobre todo en el escenario actual de presión y responsabilización que recae sobre los profesores (Lantheaume, 2006; Roldão, 2007, Timperley & Alton-Lee, 2008; Schleicher, 2012). Por ello se hace fundamental que se definan dispositivos de formación que refuercen los mecanismos de producción y movilización del conocimiento profesional a partir del grupo profesional y de los contextos de práctica profesional, por un lado, a la par que los procesos de avance y confirmación de ese conocimiento en el marco de las instituciones con responsabilidad en la formación de profesores, las instituciones de enseñanza superior, las asociaciones profesionales y los centros de formación.

Referencias

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*, Chicago: University of Chicago Press
- Afonso, N. (2008). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos, Alarcão, I. (coord.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, Lisboa: CNE, 29-43
- Alarcão, I. (1996). *A construção do conhecimento profissional. Formar professores de português, hoje*, Lisboa: Edições Colibri, 91-95
- Ávila, P. (2007). Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento, Costa, A.F., Fernando, Machado, F.L., Ávila, P. (orgs) *Sociedade e conhecimento, Portugal no contexto europeu, vol II*, Oeiras: Celta Editora, 21-44
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*, Lisboa: CNE, 15-94.
- Campos, J. (2014). *Profissionalização dos professores em Portugal: tendências e especificidades*, Melo, M.B. et al (orgs) *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*, Porto: Universidade do Porto, 197-221
- Carapinheiro, G., Rodrigues, M.L. (1998). *Profissões: protagonismos e estratégias*, Viegas, J.M., Costa, A.F.(orgs) *Portugal, que modernidade?*, Oeiras: Celta Editora, 147-164
- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Caria, T. (Org.) (2005). *Saber profissional*. Coimbra, Almedina.
- Chartier, A. M. (1998). *L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques*, Recherche et Formation, 27, 67-82
- Costa, A.F., Machado, F.L., Ávila, P. (2007). *Introdução*, Costa, A.F., Fernando, Machado, F.L., Ávila, P. (orgs) *Sociedade e conhecimento, Portugal no contexto europeu, vol II*, Oeiras: Celta Editora, 1-4
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world, *International Sociology*, 18:2, 395-415
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56

- Freidson, E. (1986) Professional powers. A study of the institutionalization of formal knowledge, Chicago and London: The University of Chicago Press
- Gonçalves, C.M. (2007/08) Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento, *Sociologia, FLUP*, vol XVII/XVIII, 2007/08, 177-223
- Johnson, T. (1972). *Professions and Power*, London: Macmillan
- Kelly, G.; Luke, A.; Green, J. (2008) Disciplines, knowledge and pedagogy. Review of *Research in Education*, 32 (1), vii-x
- Lantheaume, F. (2006). Mal-estar docente ou crise do ofício: quando o “belo trabalho” desaparece e é preciso “trabalhar de corpo e alma, *Fórum Sociológico*, 15/16 (II série), 141-156
- Larson, M. (1977). *The Rise of Professionalism. A sociological analysis*, London: University
- Losego, P. (1999). La construction de la compétence professionnelle et sa mesure: le cas des futurs, *Revue française de sociologie*, 40,1, 139-169
- Martins, S. (2012). *Escolas e estudantes da Europa. Estruturas, recursos e políticas da educação*, Lisboa: Mundos Sociais.
- Montero, L. (2005) *A construção do conhecimento profissional docente*, Lisboa: Instituto Piaget
- Nóvoa, A. (1995) *O passado e o presente dos professores*, Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2001). Construir competências é virar as costas aos saberes?, Perrenoud, P. , *Porquê construir competências a partir da escola?*, Lisboa: Asa, 29-37
- Rodrigues, M.L. (1997). *Sociologia das profissões*, Oeiras: Celta
- Rodrigues, M^a Lurdes (2012), *Profissões. Lições e Ensaio*, Coimbra: Almedina
- Roldão, M.C. (2007). Função docente, natureza e construção do conhecimento profissional, *Revista Brasileira de Educação*, vol 12, 34, 94-181
- Sá-Chaves, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*, Aveiro: Universidade de Aveiro
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264>
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers
- Sebastião, J., Correia, S.V. (2007). *A democratização do ensino em Portugal*, Viegas, J.M., Carreiras, H., Malamud, A. (orgs) *Instituições e política. Portugal no contexto europeu*, vol I, Oeiras: Celta Editora, 107-135
- Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, 24-2, 227-254

- Tardif, M, Lessard C & Lahaye, L (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, *Sociologie et Sociétés*, Vol XXIII, 1, 55-69
- Tardiff, M. (2002). *Saberes docente e formação profissional*, Petrópolis: Vozes
- Timperley, H.; Alton-Lee, A. (2008). *Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners*, Belley: Nouvelle Gonnet
- Uvik, M, Smith, K (2011). What characterises a good practicum in teacher education?, *Education Inquiry*, vol 2, 3, 517-536

Autora

Joana Campos

Profesora Adjunta en la Escola Superior de Educação (ESELx) del Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Participó en proyectos en las áreas de la Formación del Profesorado y de la Intervención Socioeducativa. Las principales líneas de investigación son: la profesionalización de los grupos profesionales (profesores y animadores socioculturales); la formación profesional y los conocimientos profesionales, la violencia en la escuela.