

# De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 3, pp. 37-68

María del Carmen Gabriela Flores Talavera\*

## RESUMEN

Se describen los tipos de transferencias a la práctica docente y los resultados de observaciones, avance de la tercera etapa investigativa; la formación como proceso generador de cambios y transformaciones internas en las personas a través de la transferencia, definida como las relaciones hechas por profesores en el espacio y tiempo de la formación, cuya consecuencia es la producción de generalizaciones que manifiestan competencias, así como habilidades y concepciones de los docentes re-actualizándose en la práctica misma a través de las acciones.

Se describen seis tipos de transferencias generadas durante y después de la formación en tres niveles: subjetivo-individual, objetivo-individual y objetivo-público: cognitivas, retrospectivas, verbales, inducidas, visualizadas y -en-la-acción. Esta clasificación está basada en dos criterios: el temporal y por su resolución de la tensión entre teoría y práctica.

## ABSTRACT

Flores Talavera describes the educational practice's transference types and the results of her observations; advances of her investigation's third stage. Basically, the educational activity as an individual's internal change and transformations generator, the "Transference".

Transference is described as the relations made by the professors in the time and space of the educational activity, making generalizations manifested as abilities, competence and concepts; thus, the professors bring themselves up to date through their practice.

Six types of transferences are described, generated before and after the educational activity on three levels: individual-subjective, individual-objective and public-objective. These types of transferences are: Cognitive, Retrospective, Verbal, Induced, Visualized and In-the-action. The classification is based on two criteria: Time and the resolution of the tension between theory and practice.

---

\* Doctora en Educación. Maestra catedrática de la ByCENJ. Correo electrónico: [wagase@megared.net.m](mailto:wagase@megared.net.m)

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone entender mejor la relación entre la formación de profesores y la transformación de su práctica docente. Desde una perspectiva general, parece que los cursos breves de formación para el magisterio son insuficientes porque no queda claro su impacto sobre la calidad de la enseñanza. Sin embargo, no se puede ignorar que sí están presentes algunas transferencias realizadas por los profesores sujetos a estos tipos de programa de capacitación. Así, surgen las siguientes preguntas: ¿Exactamente qué transferencias se pueden esperar de este tipo de programas breves? ¿Cuál será su permanencia dentro del repertorio pedagógico del docente? Estos problemas presentan un reto a la investigación para entender el impacto real de los cursos de formación en la calidad de la educación básica.

El objeto de estudio de esta investigación fue la observación y el seguimiento de los procesos de aprendizaje de los profesores en un proceso de formación y cómo se transfieren los cambios al ámbito de su práctica en el aula. Ante semejante reto, se partió de la premisa de que uno de los conflictos que desafía la formación del profesorado es la reconocida dificultad que enfrentan los maestros en el momento de transferir los conocimientos, las técnicas y los métodos o cualquier tipo de innovación revisada durante su formación, a su práctica docente cotidiana (García, 1993).

Pero el problema es antiguo; ya Jaime Torres Bodet reconocía que el conflicto principal de la calidad en la educación residía en cierta debilidad del conocimiento acerca de la formación del magisterio (Ornelas, 1995). El supuesto sobre el cual funciona el sistema es que la educación normal proporciona una formación acabada y que, por lo tanto, lo que sigue es actualizar y capacitar (Rosas, 2000).

Se puede afirmar que desde 1992, fecha en que se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, a los docentes se les plantearon problemas diferentes y nuevos. La materia de su actividad, que de por sí era compleja y cambiante, en la actualidad lo es más porque también tienen una nueva función: enseñar a aprender. Sin embargo, continúa haciéndose lo tradicional en la actualización de los maestros, utilizando recursos frescos en lugares inapropiados (Ornelas, 1995), aunado al hecho de que los Cursos Nacionales de

Actualización (CNA)<sup>1</sup> para maestros no han tenido el impacto deseado en la educación.

En el 2001 los maestros de Jalisco inscritos en estos cursos nacionales<sup>2</sup> fueron apenas 23 894, 61% de 39 170 maestros de primaria en la entidad. De ellos sólo 10 133 (42% de los inscritos) solicitaron examen y únicamente 5 076 (50% de los solicitantes) fueron acreditados (Educación Jalisco, 2001). Es decir, sólo 13% de la población total de maestros aprobó el examen, un porcentaje muy por debajo de las expectativas de actualización. Como consecuencia de lo anterior, y aunque se ofrecen anualmente cursos de actualización, éstos no tienen la demanda esperada entre los docentes, ya que las reformas de cambio son planteadas de manera vertical, por lo que se convierten en ejercicios inútiles y costosos para el gobierno, pues éste no comprende los procesos de formación docente ni considera los elementos involucrados para lograr una verdadera transformación educativa.

En este sentido, la formación se vive, se describe, se mejora en el currículo y en la práctica; pero no es seguro que se comprenda qué es lo que realmente ocurre durante el proceso formativo. Esto sólo será posible en la medida en que se disponga de una teoría que dé cuenta del proceso de una manera distinta, para superar la descripción empírica y arribar a una nueva lectura de este fenómeno (Reyes, 1998). Actualmente, el apoyo a los maestros en ejercicio no se ha definido como un ámbito de formación.

Teniendo en cuenta los antecedentes de la formación permanente practicada en México sería interesante responder las siguientes preguntas: ¿Cómo se forma un maestro que está ya en servicio y que trabaja con enfoques educativos “tradicionales”? ¿cómo desarrolla las habilidades docentes necesarias para trabajar un nuevo enfoque

---

<sup>1</sup> La capacitación del docente en servicio se estableció en el ANMEB (1992) y comprende las siguientes líneas de acción: a) la formación del maestro y su actualización, a través del Programa Nacional de Actualización Permanente para maestros de educación básica en Servicio (PRONAP) y b) la carrera magisterial. Esta última daría respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer una estrategia de mejoramiento profesional, material y social del maestro. El PRONAP está integrado por Talleres Generales de Actualización (TGA) y Cursos Nacionales de Actualización (CNA), ambos con puntaje establecido para ingresar o promoverse en carrera magisterial (CM).

<sup>2</sup> Estos cursos son autodidácticos y se presenta un examen estandarizado nacional.

didáctico? y ¿cómo son sus procesos de transferencia? El punto es entender la manera en que el profesor lleva a la práctica los conocimientos y las habilidades adquiridas durante la formación. También se precisa un seguimiento de los procesos que se desarrollan para llevar a la práctica los conocimientos del nuevo modelo educativo, como plataforma esencial para elevar el rendimiento académico de los niños.

De estas reflexiones surge la pregunta guía de la investigación: *¿Cuál es la extensión de las transferencias y el impacto sobre la calidad de la práctica docente de los maestros que han sido parte activa de un curso de formación centrado en el desarrollo de habilidades y competencias docentes?*

Para responderla se desarrolló un proyecto de investigación centrado en la intervención en casos múltiples (Rodríguez, 1999: 97). Se pensó en generar una experiencia educativa desde un marco pedagógico alternativo, que propiciara la comprensión de los procesos de formación de los educadores y revisar los niveles de transferencia de sus aprendizajes al ámbito laboral.

El diseño de investigación e intervención incluyó tres etapas. El *universo de trabajo* fueron tres profesores en servicio de educación básica. Las características de los integrantes de la muestra fueron: ser profesores en servicio de educación primaria y participar voluntariamente en el programa de investigación.

Se consideró que son los requisitos suficientes para evidenciar la heterogeneidad y discontinuidad en un estudio de este tipo. Los tres maestros laboran en escuelas con financiamiento del Sistema de Educación Jalisco, y todos ellos trabajaron con el enfoque que proponía el programa de formación en el que estudiaron durante el ciclo escolar 2000-2001. Dos de ellos se desempeñaron en quinto grado de educación primaria en el turno matutino y uno trabajó con sexto grado en el turno vespertino.

<i>Educador</i>	<i>Escuela</i>	<i>Turno</i>
Quinto C. Manuel	Escuela urbana en barrio tradicional del centro de la ciudad.	Matutino
Sexto A. Ignacio	Escuela urbana en el norte de la ciudad.	Vespertino
Quinto C. Silvia	Escuela urbana en el oriente de la ciudad.	Matutino

En la primera etapa se elaboró una línea base respecto a las concepciones docentes (estructuras cognitivas) de cada uno de los profesores, misma que se realizó a través de una entrevista semiestructurada para contrastar las ideas, creencias y/o supuestos que mantienen estos actores antes y después del curso de formación. Esto permitió significarlas de manera más sistemática, conocer lo que piensan acerca de su labor, así como su filosofía de vida y sus concepciones acerca de la educación (valores, anhelos, visión del mundo, concepciones particulares acerca de temas clave). Estas entrevistas permitieron tener un posicionamiento sobre el trabajo que realizan y los factores que influyen en él como ser humano (biografía, trayectoria, visión del mundo, valores) y que determinan su práctica, logrando una mirada analítica que recuperó la práctica de manera subjetiva. Se conformó así *un primer núcleo de análisis* (véase cuadro 1) utilizando las concepciones docentes en su modalidad previa a la intervención.

**CUADRO 1**  
**Núcleos de análisis en la investigación**



En la segunda etapa se analizó el proceso utilizado siguiendo el modelo de formación docente centrado en el análisis (Ferry, 1991) con una duración de 25 sesiones en un diplomado en el que se trabajó una antología de textos diversos. En esta etapa se utilizó la observación y el análisis de contenido de los registros grabados de las sesiones de trabajo y, ocasionalmente, los profesores realizaron algunos ejercicios escritos que también fueron objeto de revisión. Con ello fue posible recurrir a la información una y otra vez para el análisis minucioso de eventos que pusieran en evidencia, de manera concreta, la evolución en las conceptualizaciones de los docentes en sus comentarios y el desarrollo de las habilidades docentes a través de múltiples expresiones físicas con significado, lo que fue un elemento indispensable para la revisión de los procesos de cambio y transformación en el profesor.

Dado el interés en recuperar los procesos de formación de los profesores participantes, la tercera etapa consistió en observar de manera cercana las prácticas docentes de cada uno de ellos después de la etapa formativa, con la finalidad de revisar niveles de transferencia de contenido, habilidades y transformaciones en su quehacer cotidiano. *Los registros de clase* fueron utilizados para testimoniar la observación de las prácticas docentes de los profesores. Sólo observando directamente las prácticas docentes y las experiencias de los maestros durante y después de la formación se pusieron de manifiesto las transformaciones cualitativas en los docentes y se apreciaron mejor las habilidades y competencias docentes desarrolladas.

El análisis consistió en la revisión del material, encontrando regularidades que significaran cambios y transformaciones en el profesor en cualquiera de los niveles especificados: subjetivo-individual (interno-concepciones docentes); objetivo-individual (externo-habilidades docentes); objetivo-público (externo-práctica docente). Se elaboró un cuadro tal que sintetizara las categorías identificadas (véase cuadro 2).

## CUADRO 2

### Categorías de análisis encontradas durante la segunda etapa de formación

Módulos del curso	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Tipos de efecto: influenciadas/ influenciante	
				Concepciones docentes	Prácticas docente
Desestructuración (1-5)	1. Conciencia del proceso de cambio (1)	7. Búsqueda de probar-experimentar (1)	11. Miedo (4)	7	10
	2. Reflexión-comprensión de eventos-conexión de ideas (2)	8. Diálogo holístico (1)	12. Imagen de sí mismo (1)	9	3
	3. Transferencias (22)	9. Como soy, enseño (1)	13. Seguimiento de normas (1)	11	4
	a) Retrospectiva (9)	10. Transferencia-en-la-acción (1)	14. Justificación (1)	12	9
	b) Verbal (7)		15. Necesidad de reconocimiento (1)	15	
	c) Cognitiva (4)		16. Búsqueda de aprobación (1)	16	
4. Pregunta técnica (4)	d) Inducida (2)		17. Resistencias (15)	17	
	5. Manejo de lenguaje-comprensión de textos		18. Estar a la escucha (4)	24	
	a) Repetir al autor (5)		a) Actitud abierta (2)		
	b) Interpretar al autor (3)		19. Autodescalificación-descalificación (3)		
	c) Apropiación del discurso (1)		20. Desestructurar (1)		
	6. Momentos de <i>insight</i> (3)		21. El humor (2)		
Habilitación 6-20			22. La burla (1)		
			23. Comparación (1)		
			24. Pesimismo (1)		
			25. Actitud crítica (1)		
			26. Apoyo coetáneo (1)		
	1. Conciencia de proceso de cambio (24)	11. Diálogo holístico (4)	16. Miedo (2)	16	3 - a, d, e
	2. Reflexión-comprensión de eventos-conexión de ideas (9)	12. Transferencias-en-la-acción (48)	17. Imagen de sí mismo (3)	17	4
	3. Transferencias (100)	a) Asistématica escolar (24)	18. Necesidad de reconocimientos (1)	18	8
	a) Retrospectiva (31)	b) Planeada escolar (3)	19. Búsqueda de aprobación (1)	19	9
	b) Verbal (16)	c) A la familia (6)	20. Resistencias (10)	20	12 - a, b
	c) Cognitiva (6)	d) A otros ámbitos (5)	21. Autodescalificación (1)	21	13 - c, d
	d) Inducida (26)	e) Visualizada (21)	22. Estar a la escucha (10)	23	15
e) Visualizada (21)		23. El humor (12)	24	28	
4. Pregunta técnica (33)	13. DHD (57)	24. Pesimismo (2)	26	29	
5. Manejo de lenguaje-comprensión de textos (57)	a) Vivir-la experiencia (22)	25. Apoyo coetáneo (4)	27		
a) Repetir al autor (16)	b) Modelación del asesor (10)	26. Competencia-ser el primero (7)	31		
b) Interpretar al autor (22)	c) Simular la didáctica (5)	27. Concepciones docentes (6)			
c) Apropiación del discurso (19)	d) Comprensión de la habilidad (15)	28. Impacto escolar (2)			
6. Momentos de <i>insight</i> (5)	e) Monitoreo (5)	29. Búsqueda de ganancias (8)			
		a) en los maestros			
		b) en los niños			

## CUADRO 2 (continuación)

7. Conciencia de que son observados y analizados (5)	14. Efectos de trabajo interior (DHD) (10)	30. Ansiedad (3)	3
8. Narración de casos específicos y situaciones particulares (7)	15. Interpretación de los efectos en los niños (4)	31. Manejo del ego (3)	4
9. Interpretación de la innovación (4)		32. Actitud crítica (2)	6
10. Analogías concretas (1)		33. Efecto Ash (2)	7
1. Conciencia del proceso de cambio (7)	8. Transferencias en la acción (18)	12. Resistencias (3)	12
2. Reflexión-comprensión de eventos-conexión de ideas (2)	a) Asistématica escolar 7	13. Estar a la escucha (7)	14
3. Transferencias (11)	b) Planeada escolar 11	a) Actitud abierta-solucionar (5)	15
a) Retrospectiva (1)	9. DHDH	b) Problemas-retos (2)	16
b) Verbal	a) Vivir la experiencia	14. Autodescalificación (2)	18
c) Cognitiva	b) Modelación del asesor	15. Humor (3)	9
d) Inducida (3)	c) Simular la didáctica (3)	16. Comparación (4)	10
e) Visualizada (3)	d) Comprensión de la habilidad (4)	17. Apoyo coetáneo (3)	19
4. Pregunta técnica (4)	e) Monitoreo (4)	18. Concepciones docentes (2)	20
5. Manejo de lenguaje-comprensión de textos (3)	10. Conciencia del rol (5)	19. Impacto escolar (3)	
a) Repetir al autor (1)	11. Autoevaluación (5)	20. Búsqueda de ganancias (2)	
b) Interpretar al autor (1)		21. Justificación (1)	
c) Apropiación del discurso (1)			
6. Narración de casos específicos y situaciones particulares (temas ajenos) (3)			
7. Conocimiento del contexto (6)			

A continuación se hará una exposición teórica de los conceptos clave en el tema que ahora nos ocupa: la formación docente y las transferencias a la práctica educativa. Enseguida se abordarán los hallazgos de la investigación de la segunda etapa del estudio sobre las transferencias docentes; posteriormente se presentarán los resultados en términos de transferencias a la práctica en el nivel *objetivo-público* y, por último, se ofrecerán unas conclusiones condensadas en torno al tema.

## I. LA FORMACIÓN COMO TRANSFORMACIÓN

El modelo centrado en el análisis dice que la persona, durante un proceso formativo, desestructura-reestructura su conocimiento de la realidad. Según Huberman (1999) en este proceso formativo se precisa una etapa de des-aprendizaje de formas de ver el mundo. Es necesario un proceso de cambios paradigmáticos de pensamiento, de una vieja a una nueva racionalidad de entender y comprender la realidad educativa con la que cotidianamente se enfrentan los maestros.

Para formarse (Ferry, 1991) como educador con estrategias didácticas alternativas a las que se estaban utilizando en la práctica, era necesario des-aprender lo aprendido, “des-estructurar los modelos docentes internalizados” (Huberman, 1999) para volver a aprenderlo con una nueva visión.

Este proceso de des-estructuración tiene un efecto de transformación e impacto en las prácticas pedagógicas que a través de la formación implica una *alteración*, y que a decir de Ardoino (2000) es el proceso a partir del cual un sujeto cambia (se convierte en otro) sin que por ello pierda su identidad (citado por Ducoing, 2000).

Pero este cambio no es del tipo mecánico que reemplaza lo viejo por lo nuevo, sino que significa un proceso de continuidad y de ruptura, primero, de sus habilidades como docente y después de su práctica pedagógica. En este sentido, para Sepúlveda (2000) la única posibilidad de asumir el reto de transformar las prácticas docentes es expandiendo las capacidades de aprendizaje de los profesores en sus lugares de trabajo. Es decir, las transformaciones de los profesores que atraviesan por un proceso formativo no

sólo involucran acciones externas al sujeto como profesional, sino que además transforman los procesos internos de la persona, sus concepciones, creencias, teorías implícitas y estructuras mentales y cognitivas. En esta medida, la formación sólo produce un verdadero cambio cuando el sujeto internaliza significaciones educativas y modifica su estructura cognitiva (concepciones docentes) a través de acciones formativas.

Entonces, las acciones formativas estarán definidas por las “actividades específicas de producción de competencias susceptibles de *transferencia* a otras situaciones diferentes de la situación de formación” (Barbier, 1993: 26). Con esta concepción, los fines de la formación de los profesores de educación básica en servicio priman la transformación de la práctica docente, y ésta únicamente será posible a través de un proceso de transferencia que haga el profesor, del ámbito de formación, a la realidad de la práctica.

La formación es un proceso que genera cambios y transformaciones internas en las personas a través del proceso de *transferencia*. El concepto de *transferencia docente* es clave para comprender las etapas que trascienden la formación durante las prácticas docentes.

## II. LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA: ENTENDIENDO EL IMPACTO DE LAS TRANSFERENCIAS DOCENTES

Entonces, ¿qué son las transferencias docentes? En el campo de la educación se hace referencia a las transferencias de aprendizaje como algo ambiguo que significa llevar el conocimiento de lo aprendido a la práctica. Las transferencias son, tradicionalmente, “algo” que debe ser observado en el niño o en el estudiante, pero por lo general no se asocian con la formación del magisterio y, por lo tanto, el concepto de *transferencia docente* es relativamente nuevo.

La definición del concepto de transferencia con la que se trabajó se elaboró de la siguiente manera: *Las transferencias docentes son las relaciones que hacen los profesores en el espacio y tiempo de la formación; ello produce generalizaciones constructivas en las que se manifiestan las competencias, habilidades y concepciones de los docentes, que se re-actualizan en la práctica misma a través de acciones creativas.*

La construcción conceptual consta de varios elementos que es preciso ampliar: 1) Las relaciones conceptuales hechas por los sujetos de la formación; 2) la producción de generalizaciones y 3) la re-actualización de lo aprendido en la práctica docente.

Respecto al primer punto, se parte de la definición original de la palabra transferencia que significa “el desplazamiento de una información de un lugar a otro”, y bajo el entendido de que el conocimiento puede transferirse, el concepto también fue utilizado en la psicología educativa como transferencia de aprendizajes y hábitos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Desde esta perspectiva cognitiva se utiliza el concepto para apreciar el progreso logrado por el niño en el proceso educativo. La transferencia de aprendizajes implica una mejora en el ejercicio de una actividad distinta.

Basándose en estas aportaciones, inicialmente se concibieron las transferencias docentes como las relaciones conceptuales que el profesor hace durante su formación y que lleva hacia la cotidianidad de su práctica docente de manera lateral. Pero aún así el concepto quedaba limitado.

En esta etapa del desarrollo del concepto de transferencia se distinguieron dos clases: la positiva y la negativa. La transferencia positiva es la aplicación de los aprendizajes y la transferencia negativa es cuando hay interferencia de un aprendizaje sobre otro (*idem*).

En Piaget (1984) se encontraron aportaciones significativas al respecto, cuando estudió las generalizaciones que establece el sujeto respecto a un contenido. También hace una distinción entre las generalizaciones inductivas, que se dan cuando el sujeto, después de haber encontrado una solución (falsa o correcta), la aplica indiscriminadamente a contenidos ya presentes en los datos, pero que antes no habían sido utilizados.

El sujeto deduce que siempre sucederá lo mismo, se limita a generalizar de “algunos” a “todos” los hechos o relaciones constatados. “En este caso, no hay creación de nuevas formas, ni a *fortiori* construcción de nuevos contenidos, sino que se realiza una simple aplicación del esquema resolutorio anterior” (*ibid.*: 38). Este tipo de generalizaciones inductivas corresponden a las transferencias positivas de Ausubel, en las que la transferencia de conocimientos a objetos nuevos tiene lugar cuando el individuo ha desarrollado una

representación abstracta del conocimiento que puede ser generalizada y aplicada a múltiples situaciones.

Sin embargo, Piaget (1984) habla de un segundo tipo de generalización, más abstracta y creativa, que denomina *generalización constructiva* y en ella se producen verticalmente nuevas formas, que incluyen los conocimientos anteriores (rango inferior), de tal modo que se puede hablar de la creación simultánea de formas y contenidos. En este caso la generalización está más limitada en extensión (lateralidad), pero es más rica en estructura (verticalidad).

En otros términos, “la generalización constructiva no consiste en asimilar los contenidos nuevos a formas ya constituidas, sino en engendrar nuevas formas y nuevos conocimientos, es decir, nuevas organizaciones estructurales” (*ibid.*: 45). La característica de este tipo de generalización es que no puede permanecer extensiva como en el caso de las inductivas o positivas —donde simplemente hay asimilación de nuevos contenidos observables en un esquema preexistente, que por consiguiente no se ve modificado—, sino que debe estar definida por la riqueza mayor de los elementos que ella elabora.

La transferencia docente es más del tipo de generalización constructiva y sólo tendrá estabilidad y claridad de afianzamiento de concepciones docentes pertinentes en la medida en que el conocimiento de los profesores se establezca en contextos heterogéneos para su consolidación. Se intuye que dentro de todo proceso formativo se dan todos estos tipos de transferencias identificadas, por lo que se propone la probabilidad de que estas transferencias se den en dos niveles de desarrollo: 1) Las transferencias plenamente *consolidadas*, en las que el profesor realiza de manera creativa y constructiva transferencias del ámbito de la formación al ámbito áulico, y 2) las transferencias *en proceso*, que pueden ser intentos de generalización de lo aprendido sin lograrlo plenamente.

El tercer elemento de la construcción conceptual de transferencias tiene que ver con la re-actualización a través de acciones de estos contenidos, conocimientos, habilidades y competencias aprendidas en el ámbito de la formación.

Durante un proceso formativo que tome en cuenta el aspecto interno y conciba la teoría como base reguladora de la práctica, el pro-

fesor podrá re-socializar la realidad a través del diálogo (estructura conversacional) con los “otros” y en esa medida se re-interpretan los significados sociales y educativos produciendo transformaciones parciales de la realidad subjetiva o de sectores determinados de ella (Berger y Luckmann, 1998: 202), produciendo transferencias en las que se re-actualizan los significados a través de acciones concretas.

Vista de esta manera, la formación es una *expresión-histórica-en-construcción-hacia-el-futuro* y, por lo tanto, un proceso que determina no sólo la adquisición de información, sino además el desarrollo de nuevas competencias y habilidades docentes y la posibilidad de modificar sustancialmente sus concepciones, lo que se refleja en la transformación de la práctica a través de múltiples *transferencias docentes*.

Cuando se estudian los procesos de transformación del educador se hace necesario revisar los cambios del pensamiento —como energía e información que el profesor de grupo de primaria mueve durante un proceso complejo de formación—, a través de sus acciones en la *práctica docente*, como evidencias de sus resignificaciones sociales de la realidad subjetiva y de sus transferencias de aprendizajes.

La re-actualización de las concepciones docentes como componente esencial de los procesos de transferencia son una acción social (Shütz, 1993) ejecutada con una intención específica, determinada por el propio currículo o por el mismo docente. Las transferencias docentes tienen un sentido y adquieren un significado en la práctica cuando son interpretadas en el marco de la interacción con los estudiantes, y cuando en éstos se opera un impacto en su conducta y su ser interior les permite desarrollarse como individuos dentro de una sociedad.

Las relaciones entre los sujetos, durante la formación y en la práctica, se están reelaborando y reestructurando constantemente; es un principio sociológico que se debe tomar en cuenta en toda interacción social. Las concepciones que el docente posea regularán, en gran medida, estas reelaboraciones en las relaciones con sus estudiantes y, por lo tanto, influirán enormemente en el tipo de transferencias docentes efectuadas.

### III. HALLAZGOS

Las transferencias docentes constituyen una categoría de análisis recurrente y sistemático que estuvo presente durante la formación. La identificación y el registro de una variedad rica de transferencias derivadas del curso traen consigo un acercamiento a la comprensión de la forma en que los profesores aprenden y se transforman en su práctica docente. Una de las consecuencias deseables en todo proceso formativo es que los profesores realicen transformaciones en su práctica docente a través de una serie de transferencias; aplicar lo que aprendieron durante el curso en la realidad de su aula. Sin embargo, esto no siempre sucede en los cursos de formación o bien sólo se produce de manera parcial o temporal. En este caso, las transferencias que se observaron durante el proceso de formación de docentes no se dieron de la manera romántica e ingenua como lo plantea la teoría cognitiva, sino que trascendieron los límites establecidos de generalizar los aprendizajes de una situación a otra.

Durante el estudio se constató que los profesores hicieron transferencias docentes desde el primer módulo. ¿Qué indica esto? Antes que nada, es preciso reconocer que los profesores estaban aprendiendo y, por lo tanto, no debe haber incertidumbre respecto al tipo de formación seleccionado, pues cumplió su función al propiciar transferencias en los profesores. Pero las transferencias no fueron todas iguales ni de la misma calidad. Se logró identificar seis clases de transferencias docentes diferentes, y de la última se registraron cuatro subtipos distintos.

De esta manera, se comprendió mejor el proceso por el cual atravesaban los profesores al hacer ciertas transformaciones en sus prácticas docentes. Las transferencias docentes se clasificaron conforme a tres criterios principales: 1) por el nivel en el proceso de elaboración de la transformación; 2) su relación temporal y, por lo tanto, su viabilidad de generalización y aplicabilidad, y 3) la resolución de la tensión entre la teoría y la práctica.

1) El nivel de proceso de elaboración de la transformación corresponde a la capacidad del profesor de utilizar los conocimientos teóricos aprendidos durante su formación en la práctica, y dependerá de las transferencias que realice y el nivel de consolidación para

lograrlo. Al formar educadores se les muestran principios teóricos generales con la creencia de que éstos tienen gran valor de transferencia para la resolución del problema de la calidad educativa. Además, se entrena a los profesores en habilidades específicas, pero lo bien que lo hagan o lo eficaz que logren ser dependerá nuevamente de las transferencias que el profesor realice al transformar su práctica docente.

2) La reconstrucción de la realidad que hace el profesor de primaria durante un proceso de formación a través de las generalizaciones de los aprendizajes se dirige a un tiempo y lugar específico de su historia personal. Siguiendo esta premisa, las transferencias que hacían se identificaron con este criterio; se encontró que en algunas ocasiones la generalización se realizaba respecto a su pasado, cercano o remoto, lo que ya habían realizado en alguna ocasión durante su práctica docente, o bien, las generalizaciones fueron hechas viendo hacia el futuro por la posibilidad de aplicarlas en el corto o largo plazos.

3) Otro criterio utilizado para clasificar las transferencias docentes fue la manera en que se resolvía la tensión entre teoría y práctica, esto es, cuando los conocimientos, habilidades y competencias docentes desarrolladas se aplican en la práctica del aula. Esto comprende la habilidad de los docentes de generalizar las concepciones (nuevas y reestructuradas) a la resolución de la tensión.

Se encontraban generalizaciones de lo aprendido en las que predominaba la práctica docente anterior, en otras ocasiones había ausencia de alguna referencia a la práctica docente y la tercera forma de resolución era hallando un equilibrio entre ambas. Aunque en los tres profesores se presentaron las variantes de resolución de la tensión, se pudieron identificar las reacciones predominantes de cada uno reconociendo sus matices.

Entre estos tres criterios utilizados, todavía se encontraron matices más finos de generalizaciones que representaban profundas diferencias y repercutían en los aprendizajes de los profesores. Por ejemplo, en las transferencias que los profesores efectuaban hacia un futuro había diferencias sutiles en cuanto a tres criterios: la lejanía del tiempo de aplicabilidad (corto, mediano o largo plazos), la impulsividad de la transferencia (planeada o asistemática) y la seguridad

de actuación del profesor; lo mismo sucedió con las transferencias hechas en el presente.

Se observaron dos maneras para elaborar la transformación en la práctica misma: transferencias en proceso y consolidadas; asimismo, se identificaron los niveles correspondientes. Las llamadas transferencias en proceso fueron aquellos intentos de generalización del ámbito formativo a la práctica, que podían ser desde negativas hasta constructivas y creativas, pasando por las que eran inductivas y positivas; todas éstas fueron denominadas retrospectiva, verbal, inducida y visualizada. A las transferencias consolidadas se les llamó *en-la-acción*, ya que se observaron en la cotidianidad de la práctica de manera continua (véase cuadro 3).

Las transferencias cognitivas son generalizaciones constructivas realizadas en el plano abstracto. No tienen referencia espacial ni temporal ya que las conexiones que el docente hace son re-actualizaciones en un nivel teórico. Este tipo de transferencias podrían ser consideradas valiosas en formaciones de tipo intelectual (reflexiones filosóficas) que no precisen transformaciones en la práctica.

También pueden ser referidas al efecto de las concepciones docentes ya elaboradas sobre el nuevo aprendizaje (nuevas habilidades y competencias); pero en este caso las conceptualizaciones docentes son consideradas como el cuerpo de conocimientos establecidos, organizado jerárquicamente y adquirido en forma acumulativa, y que son relacionables con las nuevas habilidades y competencias que se tratan de desarrollar durante la formación.

Se considera que las transferencias cognitivas pueden ser un requisito previo para nuevos aprendizajes y para el desarrollo de habilidades de orden más elevado y complejo dentro del conocimiento educativo; así, sirven de puente cognitivo que facilita la vinculación del nuevo material con las conceptualizaciones del docente; además, permiten el proceso de cambio paradigmático de pensamiento, de una vieja a una nueva racionalidad de entender y comprender la realidad educativa con la que cotidianamente se enfrentan los maestros.

Las transferencias *retrospectivas* son importantes para comprender los procesos de aprendizaje de los profesores en servicio, ya que éstas muestran claramente la lucha entre la teoría y la práctica.

**CUADRO 3**  
**Transferencia docentes encontradas durante la formación**

Tipo	Forma	Tiempo
<b>Cognitiva.</b> Generalización en el plano abstracto	Teoría-a-teoría	Pasado-futuro
<b>Retrospectiva.</b> Intentos de conectar experiencias anteriores con los nuevos aprendizajes. Es negativa. Legitimized, fundamenta y sedimenta prácticas. Poco creativa. Ayuda poco a la transformación de la práctica	Práctica-a-teoría	Pasado
<b>Verbal.</b> Aplicación remota y probable de los aprendizajes. Pre-empírica y poco planeada. Generalización inductiva, positiva	Teoría-a-práctica	Futuro
<b>Inducida.</b> Aplicaciones de aprendizajes promovida por el asesor. Sirven de andamiaje a las transferencias-en-la-acción	Teoría-a-práctica	Futuro
<b>Visualizada.</b> Aplicación cercana, segura de los aprendizajes; es planeada; más cercanas a las transferencias-en-la-acción y a la transformación de la práctica. Creativa, constructiva	Teoría-a-práctica	Futuro
<b>En-la-acción.</b> Es la aplicación del aprendizaje en la práctica docente. Tiene una <i>actuación real</i> del sujeto en la vida cotidiana. Generalizaciones constructivas y creativas.	<i>Escolar planeada.</i> Aplicación de los aprendizajes con un propósito previamente determinado. Es pensada y reflexionada. Constructiva, creativa	Teoría-a-práctica Presente
	<i>Escolar asistemática.</i> Impulsada por el sentimiento de aventura. Inductiva	Teoría-a-práctica Presente
	<i>Familiares.</i> Generalización de aprendizajes en el ámbito familiar. Cambios en las concepciones	Teoría-a-vida Presente
	<i>Otros ámbitos.</i> Generalización de aprendizajes al terreno empresarial o deportivo	Teoría-a-vida Presente

**Fuente:** Elaboración propia, 2001.

En este tipo de transferencias los profesores intentaban conectar las experiencias anteriores con los nuevos aprendizajes teóricos.

Esto se explica a través de la falta de discernimiento por parte de los profesores en sus concepciones entre las ideas nuevas y las

teorías implícitas existentes, lo que resultaba en una interferencia proactiva.

Este es el caso en que dos conjuntos de ideas son tan parecidos que se confunden, y es porque las concepciones docentes antiguas no son tan claras ni están bien establecidas. Esta manera de generalización se califica como negativa porque se da el bloqueo de un aprendizaje anterior firmemente arraigado en las concepciones docentes, de tal manera que no permiten que se incorpore el nuevo conocimiento.

Estas acciones de conexión que hace el docente tienen la pretensión implícita de legitimizar su actividad como profesor y fundamentar sus pasadas innovaciones empíricas en su desempeño docente. Además, la retrospectiva con esta intención propicia la sedimentación de la práctica actual de los profesores. Por estas razones se les considera poco creativas porque no generan cambios en la práctica docente bajo el principio de cumplir con una función estabilizadora de las teorías implícitas; por lo mismo, se juzga que ayudan poco a la transformación de la práctica al otorgar una falsa seguridad a los profesores frente a los procesos de transformación.

Se encontró una relación directa casi causal entre las transferencias a futuro y las transferencias en el presente. Los sutiles matices identificados permitieron descubrir esta clara correspondencia a través del tiempo, cuando el futuro se hizo presente y el profesor llevó a la acción sus transferencias a futuro.

Por ejemplo, se notó que las *transferencias verbales* eran de tipo impulsivo y en el largo plazo; es decir, tiene una aplicación remota, pero probable de los aprendizajes. Son preempíricas y poco planeadas, lo que propicia la escasa reflexión de las acciones concretas en el aula, por lo que se considera que genera transferencias en-la-acción de este tipo.

Este tipo de transferencia era *asistemática*, movida por el sentimiento de aventura del profesor, para saber cómo reaccionarían los niños. Son generalizaciones inductivas identificadas después de que los profesores experimentaban una actividad novedosa y gratificante en las sesiones del diplomado; la aplicaban indiscriminadamente en el aula, realizaban una representación abstracta y aplicaban su esquema resolutorio anterior a cualquier situación de su grupo sin

detenerse a pensar en si tenían pertinencia o no para el aprendizaje de los estudiantes.

Se observó también el caso opuesto, en el que las transferencias *visualizadas* a futuro tenían una aplicación cercana, eran planeadas, acordes a las necesidades de los estudiantes y previas a las transferencias-en-la-acción de tipo *escolar planeada*.

Las transferencias visualizadas se dan de manera natural en el profesor cuando hay un proceso firme y sistemático en las acciones del asesor. Es cuando el dominio de un conjunto específico de conocimientos y habilidades desarrolladas en el plano de la formación es requisito previo para la transferencia en la acción dentro del aula.

Estas transferencias son las ideales, pues en ellas se producen generalizaciones constructivas en el nivel abstracto (subjetivo-individual), para que después se manifiesten en acciones creativas consolidadas en la acción misma del aula; se considera que se deben generar durante los procesos formativos para que éstos tengan éxito y fructifiquen en la práctica docente posterior.

Un tercer matiz de estas correspondencias temporales entre el futuro y el presente se encuentra en las transferencias *inducidas*. Se les denominó de esta manera porque eran propiciadas por el asesor del curso; la reacción observada en los profesores después de que se inducía a una transferencia era la generalización planeada de la habilidad a la práctica del aula.

Estas transferencias sirven de andamiaje para las transferencias-en-la-acción y propician seguridad en los profesores porque se retroalimentan a través del diálogo entre los integrantes de la comunidad de aprendizaje. Es importante mencionar que es un recurso utilizado explícitamente por el asesor y con la intención de generar resultados valiosos en la acción de la práctica.

La transferencia-en-la-acción es la generalización del aprendizaje y de las habilidades desarrolladas en la práctica docente. A diferencia de las transferencias de tipo cognitivo y verbales, éstas se hacen en el presente, en el aquí y el ahora, y se caracterizan por tener una *actuación* que las evidencia de manera observable en la cotidianidad de su trabajo docente. Es una generalización de tipo constructiva y creativa y son las transferencias ideales para la verdadera transformación de la práctica.

Se identificaron subclases de este tipo de transferencias. Estas subclases se establecieron con un criterio de calidad en el nivel del proceso de transformación y que hace referencia al lugar de la transferencia: 1) transferencias-en-la-acción asistemáticas y 2) transferencias-en-la-acción planeadas.

Las transferencias-en-la-acción asistemáticas son producto de transferencias verbales. Una actuación recurrente típica de los profesores era que cada vez que estudiaban una técnica diferente, o una variación del uso de alguna herramienta, inmediatamente exploraban las reacciones con sus estudiantes; esto se explica gracias a la premisa de que los adultos buscan experiencias de aprendizaje que sean útiles en su práctica, por lo que los profesores buscan beneficios en los aprendizajes recién elaborados.

Las características de este tipo de transferencias son impulsadas por el interés de experimentar nuevas estrategias en el aula. La diferencia con las transferencias retrospectivas es el tiempo en el que se hace la transferencia; unas son hechas para realizarse en el futuro y las otras ya se realizan en el presente de la práctica en el aula. Las transferencias asistemáticas son de tipo inductivo, ya que generalizan los aprendizajes sin discriminación de las necesidades de los estudiantes en ese momento; en algunas ocasiones únicamente los profesores las realizan porque disponen de tiempo libre en el aula, por lo que se consideran poco o nada planeadas.

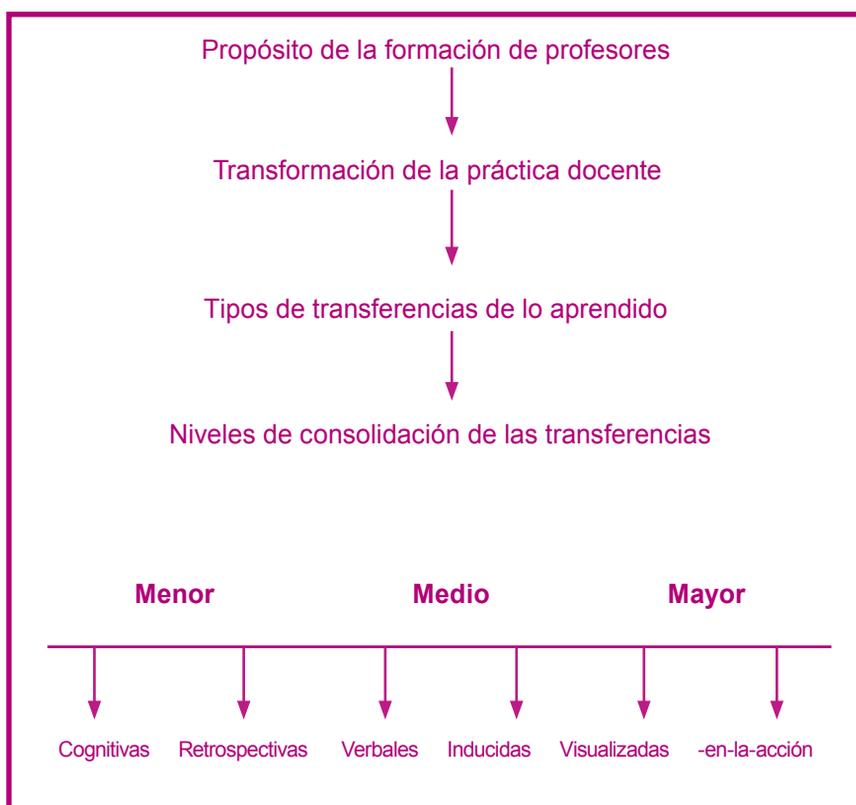
La transferencia en-la-acción planeada es la generalización constructiva del aprendizaje en la práctica docente. Su característica principal es la re-actualización creativa en la *acción* del aula, de las habilidades y competencias. El maestro usará diferentes transferencias según el conocimiento específico y el nivel de desarrollo que haya adquirido sobre las habilidades docentes y, simultáneamente, las habilidades y competencias serán llevadas a la práctica del aula según las transferencias realizadas en el contexto formativo. Se considera que estas últimas son las más consolidadas y las que representan un desarrollo de las habilidades y de la competencia más duradera.

Ésta se caracteriza por la aplicación de los aprendizajes con un propósito previamente determinado, por lo que se considera que

existe un trabajo intelectual de reflexión anterior por parte del docente. Es una generalización de tipo constructiva, es creativa y favorece el aprendizaje de los estudiantes del grupo.

Los tipos de transferencias descritos se han podido organizar en un *continuum* de consolidación de aprendizajes (véase cuadro 4) que hace referencia a los procesos transferenciales más deseados durante la formación.

**CUADRO 4**  
**Continuum de consolidación de las transferencias docentes**



**Fuente:** Elaboración propia, 2003.

#### **IV. ESTRATEGIAS DE FACILITACIÓN FORMATIVA DE LAS TRANSFERENCIAS DOCENTES**

Con estos antecedentes se hace necesario que los modelos formativos utilicen algunas estrategias que posibiliten las transferencias con mayor nivel de consolidación, mediando las relaciones entre la teoría y la práctica a través de un proceso de alternancia.

La primera estrategia requiere que los profesores desaprendan algunas cosas y se creen tipos de formación del profesorado que “desafíen el aprendizaje por observación” (Bullough, 2000: 135).

Se trata de des-estructurar los modelos docentes internalizados. En efecto, las transferencias docentes consisten principalmente en empujar la estructura cognitiva (concepciones) del docente a través de una serie de estrategias que muevan la disposición de sus experiencias anteriores hacia campos de reflexión y reestructuración, transformándolas y facilitando al máximo experiencias de formación que permitan la incorporación de aprendizajes (conocimiento y habilidades) nuevos.

Huberman sugiere una segunda posibilidad donde plantea la necesidad de encontrar un “otro” con quien se puedan monitorear los procesos internos. Esto tiene ciertos requisitos, como la confianza y la reciprocidad. La reflexión aislada corre el riesgo de generar y reproducir una comprensión personal distante de la realidad. El valor de tener “una nueva mirada ayuda a comprender, a través del ‘otro’, a clarificar nuevos marcos ideológicos que obturan nuestra mirada de la realidad y a encontrar nuevos ‘modos’ de leerla” (Huberman, 1999: 99 y ss).

Una tercera estrategia encontrada como propiciadora de transferencias docentes durante la formación es la simulación, en la que se ofrece una práctica no real, controlada y dirigida hacia objetivos previamente establecidos (García, 1987: 90). La simulación, en este sentido, es entendida como una práctica virtual previa a la práctica real con el grupo. Huberman (1999: 132-133) recomienda que durante un proceso formativo se haga un seguimiento de la transferencia del curso a la práctica docente; asimismo, ser reflexivos y realizar así introspección acerca de sus propias creencias, constructos y teorías implícitas e instalar redes de pilotaje de experiencias innovadoras.

A través de estas estrategias y otras actividades el profesor acumula una serie de conocimientos y experiencias que le permiten buscar y construir, con el concurso de los otros, las condiciones para que todos esos conocimientos y experiencias se enriquezcan y se transformen en su proyecto de vida. La persona, entonces, se va construyendo como educador en el enfoque pedagógico que se pretenda formar.

La transferencia es posible en la medida en que el conocimiento está cimentado sobre múltiples contextos (Putnam y Borko, 2000) a saber: a) como estudiante, b) como guía del proceso de sus compañeros, c) como acompañante de sus estudiantes de la primaria, y d) con diferentes tipos de transferencias previas; por lo que a los profesores les parece más fácil hacer transferencias-en-la-acción de las habilidades que ya trabajaron y retroalimentaron con el grupo a través de las transferencias inducidas, que de conocimientos y habilidades que no tuvieron oportunidad de practicar.

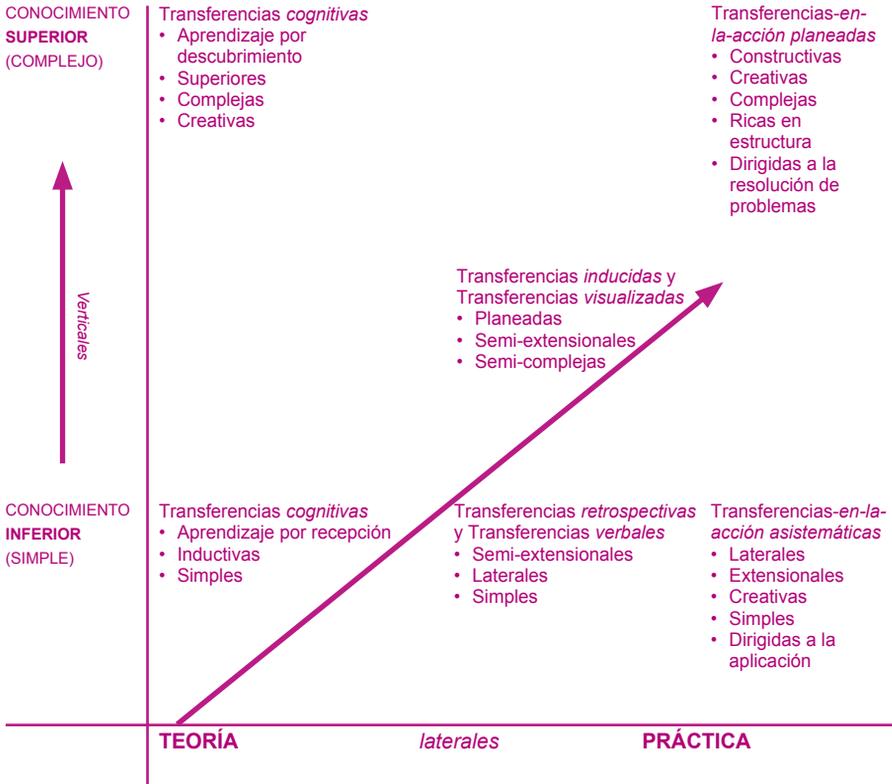
## **V. DISCUSIÓN: LA CONSOLIDACIÓN DE TRANSFERENCIAS PARA UNA NUEVA PRÁCTICA DOCENTE**

Regresemos entonces al cuestionamiento inicial: *¿Cuáles son las formas de transferencia de la formación a la práctica docente?* Durante el proceso de formación en este terreno, el docente va modificando su práctica conforme lo que aprende, y a estos intentos de cambio se les concibió como transferencias.

Se reitera que las transferencias docentes son las relaciones que hacen los profesores a partir de un proceso de formación, y como consecuencia de dicho proceso se dan generalizaciones constructivas en las que se manifiestan las competencias, habilidades y concepciones docentes que han sido revisadas y se transforman a partir de una práctica renovada.

Las mismas transferencias encontradas pueden ahora explicar dos procesos distintos de relaciones: laterales, extensionales —que son los conocimientos y habilidades que se aplican de la teoría a la práctica— y superiores, que son transferencias que permiten la elaboración de estructuras cognitivas más complejas (véase cuadro 5).

### CUADRO 5 Tipos de relaciones transferenciales



Fuente: Elaboración propia, 2004.

Las relaciones transferenciales de tipo lateral se caracterizan por ser inductivas, ya que el profesor, después de considerar que ha desarrollado alguna habilidad o que ha aprendido alguna técnica de trabajo, la aplica de manera indiscriminada en otros contenidos o contextos. Simplemente se abre el campo de acción de las soluciones encontradas (falsas o correctas) a los problemas planteados, crecen en extensión, pero sin una reflexión ni previa ni posterior.

Las relaciones transferenciales se quedan en el primer nivel y sólo se mueven de la teoría a la práctica sin acceder a ámbitos superiores, por ejemplo las transferencias cognitivas simples, retrospectivas, verbales, y en-la-acción asistemáticas. Los profesores que se quedan en este nivel deducen que siempre sucederá lo mismo, se limitan a generalizar de “algunos” a “todos” los hechos, los conocimientos o las habilidades desarrolladas. En este caso no hay creación de nuevas formas o contenidos.

Las relaciones transferenciales de tipo vertical corresponden al grado de transformación de las estructuras cognitivas (concepciones) del profesor. Estas relaciones se caracterizan por la construcción creativa de nuevas formas de pensar y resolver problemas. Es aquí donde se encuentran las transferencias cognitivas, que se quedan en el ámbito de la teoría, pero que a través de las generalizaciones permiten construir y crear algo diferente, nuevo y más complejo; más rico en estructura, pasando de un conocimiento simple generado en el aprendizaje por recepción, a uno complejo y superior generado por el aprendizaje a partir descubrimiento.

Las transferencias-en-la-acción planeadas tienen el alcance de poseer ambos tipos de relaciones: ser lateral y, simultáneamente, vertical. Desde este tipo de transferencias se resuelven problemas de la práctica cotidiana (extensionalmente), pero de manera creativa y con niveles más ricos de estructura (verticalmente); en ellas se denota la transformación de una vieja racionalidad a una nueva racionalidad de concebir la educación. De ahí el valor de generar, durante la formación, las transferencias que se encuentran en proceso pero que no se han consolidado, como las inducidas y las visualizadas.

Durante la investigación se observó que los profesores emprenden varios caminos para lograr las transferencias-en-la-acción. Algunos lo hacen lateralmente y luego ascienden hacia la complejidad y la creación. Otros proceden de manera diagonal y siguen la guía de la formación a través de las transferencias inducidas y visualizadas. Otros más se quedan con la información teórica y logran transferencias cognitivas.

Las variables son diversas, desde las metas parciales que se logran hasta los caminos y formas que los profesores siguen para la transformación de su práctica. Todo ocurre durante el proceso de

formación, movimiento de estructuras, reflexión y actuación, lo que permite lograr las tan complejas transferencias-en-la-acción de los conocimientos y habilidades docentes.

Al observar detenidamente las acciones de los profesores que evidenciaran algún nivel de desarrollo de habilidad y avance en el aprendizaje a través de las transferencias, se encontraron los siguientes elementos de interés para el presente objeto de estudio:

*1) Los profesores no hacen un solo tipo de transferencia a la práctica de su aula, sino que realizan múltiples variaciones en su actuación y formas de expresar sus aprendizajes.*

El maestro usará diferentes transferencias según el conocimiento específico y el nivel de desarrollo que haya adquirido sobre las habilidades docentes que se encuentren en formación y, simultáneamente, las habilidades y competencia serán llevadas a la práctica del aula según el tipo de transferencias realizadas en el contexto formativo.

Como referencia se encuentran las transferencias retrospectivas que utilizó uno de los profesores estudiados, porque el conocimiento nuevo lo relacionaba con sus vivencias anteriores, por lo que el nivel de desarrollo de algunas habilidades trabajadas no se establece de manera fortalecida y, por tanto, permitía poco la transformación. Por otra parte, un segundo profesor usaba transferencias-en-la-acción de tipo asistemáticas porque era motivado por el impacto positivo y novedoso del conocimiento, y con ello se desarrollan las habilidades con mayor fuerza. Mientras un tercero había desplegado las habilidades firmemente, así que las transferencias realizadas fueron visualizadas y en-la-acción del tipo planeadas, lo cual permitió que los cambios en su práctica fueran más fluidos.

2) Producir transferencias inducidas es un elemento importante más para lograr de manera intencionada el cambio en la práctica, y ulteriormente la consolidación de la transformación de la acción docente.

En efecto, un hallazgo relevante fue observar que el asesor realizaba, de manera fortuita, acciones para instar a usar a los profesores el nuevo conocimiento. A estas acciones se les denominó transferencias inducidas. Los maestros desarrollaban habilidades y las llevaban a-la-acción cuando se les solicitaba hacerlo por medio de las transferencias inducidas; pero sin este estímulo su habilidad

permanecía inerte; es decir, no aprovecharon la habilidad espontáneamente cuando les hubiera sido de utilidad.

Este fenómeno se observó durante la tercera parte del estudio en la cual los profesores utilizaban con mayor frecuencia unas habilidades y otras las olvidaban. La transición del conocimiento declarativo (saber qué) al conocimiento de procedimientos (saber cómo) orientado para su uso requiere transferencias inducidas que harán más fácil y rápida la integración e internalización de la habilidad. Ahora, no será difícil predecir qué desempeño tendrán los profesores por los tipos de transferencias previas que hayan utilizado durante el curso sobre cuándo utilizar las nuevas habilidades.

Las transferencias inducidas por el asesor ayudan a activar la habilidad que esté en proceso de desarrollo en el momento adecuado, para que el profesor realice la evaluación pertinente y la convierta en acciones, primero mentales (transferencias visualizadas) y después reales (transferencias-en-la-acción). Estas transferencias inducidas sirven de andamiaje y subrayan la importancia de aprender cuándo hay que usar la habilidad. Si el maestro no sabe cuándo aplicar los principios, conceptos y habilidades, su conocimiento permanece inerte.

Una de las observaciones del estudio y que pudieran explicar por qué la práctica de los docentes variaba tan marcadamente de uno a otro, era que, a pesar de haber recibido el mismo tipo de formación, los maestros habían realizado diferentes transferencias, revelándose algunas como más propiciadoras para generar el cambio. Lo anterior nos lleva a considerar que:

3) A mayor nivel de desarrollo de sus habilidades, los profesores pueden abandonar las transferencias menos consolidadas y optar por las de mayor avance cualitativo; el corolario es que a mayor número de transferencias consolidadas mejor será el desarrollo de las habilidades docentes.

Para pasar de una transferencia verbal o retrospectiva (menos consolidadas en la acción del aula) a un mayor nivel de calidad transferencial, se requerirá propiciar de manera deliberada y consciente transferencias inducidas por parte del asesor del grupo de formación.

Se observó que a los profesores les parece más fácil hacer transferencias-en-la-acción de las habilidades que ya trabajaron y retroa-

limentaron en el grupo a través de las transferencias inducidas, que de habilidades que no tuvieron oportunidad de practicar.

La transformación de la práctica docente es fundamentalmente un problema de diseño de la formación de docentes para el desarrollo de las habilidades individuales; esta transformación se hace más fácil a través de la utilización deliberada de diferentes tipos de transferencias.

Para mejorar la formación de los docentes y propiciar cambios reales en sus desempeños dentro del aula se requerirán varios elementos pero, sobre todo, propiciar intencional y conscientemente transferencias con mayor nivel de consolidación.

En cada proceso formativo existirán variadas maneras de hacer cambios, y en cada profesor que pasa por un curso, distintos tipos de hacer transferencias al aula. Esta generación diversa de transferencias no había sido documentada ni sistematizada en estudios previos sobre formación, considerándose como uno de los aportes más importantes de esta investigación.

## **VI. CONCLUSIONES**

La manera en que aprenden los maestros en un momento dado es el resultado de sus concepciones docentes y de cómo reconcilian éstas con los nuevos aprendizajes. Son personas que toman decisiones activas y que se ven limitados en lo que pueden hacer por su práctica pasada, sus juicios sobre lo que vale la pena hacer y por sus hábitos, muy arraigados, que con frecuencia contradicen sus puntos de vista sobre qué deben hacer. La formación como espacio de mediación, en sí misma, no resuelve la tensión entre la teoría-las concepciones-las prácticas docentes; más bien es un espacio de transformación que crea la ocasión y legitima la oportunidad de realizar reflexiones y transferencias para generar cambios en el aula.

El propósito de este documento es presentar los tipos de transferencias realizadas por los profesores durante el proceso de formación en los ámbitos interno y externo; se describió cómo se mueven las estructuras mentales por los cambios paradigmáticos que transforman las concepciones docentes; y cómo propician las transformaciones de las habilidades y actitudes del profesor después del proceso formativo transformando su práctica.

El análisis se realizó desde tres niveles: el nivel *subjetivo-individual e interno* de la construcción de los significados de la realidad de cada uno de los profesores en el que se interpretan sus concepciones docentes y su influencia en la formación; el nivel *objetivo-individual* de los profesores, en donde se explica cómo son transferidas las habilidades docentes que se desarrollan, y el tercer nivel *objetivo-público* en el que se analizan las acciones de los profesores y su impacto en los demás agentes sociales de la educación.

Con este análisis se ha llegado al punto de acercarse a la comprensión del proceso de formación y desarrollo de las competencias y habilidades en los profesores en servicio; para ello se echó mano de una gran variedad de nociones conceptuales que ayudaran a explicitar el tema que aquí se aborda: la formación de docentes considerada como una *práctica social* transformadora que media el desarrollo de las *competencias y habilidades* docentes y acompaña a los profesores en el aprendizaje a través de *formarse (autoformación)*. En este proceso el maestro *trabaja sobre él mismo*, sobre sus representaciones y sus conductas impactando su *práctica pedagógica* y generando *transformaciones* tanto en él como profesional, como en las personas con las que trabaja.

En el camino se confirmó que existen elementos que determinan el curso y ritmo de avance del proceso formativo, aclarándose también cómo actúan los niveles de transformación estudiados: el subjetivo-interno, el objetivo-individual y objetivo-público.

En síntesis, de esta experiencia es útil rescatar las descripciones de las diferentes formas de generalizar lo aprendido sobre el ámbito de la práctica profesional. Las transferencias de los profesores después del proceso de formación son el motor principal de las transformaciones de la práctica docente, además de conocer cuáles son las actitudes que le permiten desarrollar el cambio y qué conductas le impiden el avance.

Por otra parte, esta investigación permitió identificar los procesos de transformación y las dificultades en el desarrollo de habilidades docentes; saber qué y cómo aprenden los profesores y qué consideran significativo para su práctica.

Asimismo, es conveniente recordar que se debe enfatizar el rol de las actitudes como eje de la formación de docentes, principalmente

en un modelo integrador, además de identificar sus necesidades para optimizar la formación y, sobre todo, sus niveles de transferencia duraderos. Es pertinente concebir, dentro de la formación docente, estrategias para propiciar no sólo el manejo de contenidos, habilidad que tempranamente es adquirida en los cursos formativos, sino el cambio estructural y actitudinal en los docentes.

Si se tuviera que reducir toda la formación de docentes a un solo principio se enunciaría éste: “De todos los factores que influyen en la formación, el más importante consiste en el proceso de transferencia-en-la-acción; prodúzcase y se generará la transformación de la práctica”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ARDOINO**, Jaques. “Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación”, en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga Arceo (comps.). *Evaluación de la docencia, Perspectivas Actuales*, México, Paidós, 2000.

**AUSUBEL**, David, Joseph Novak y Helen Hanesian. *Psicología educativa*, México, Trillas, 1983.

**BARBIER**, Jean-Marie. *La evaluación en los procesos de formación*, España, Paidós, 1993.

**BERGER**, P. L. y T Luckmann. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1a. ed., 1968, 15a. reimpresión, 1998.

**BULLOUGH**, R. V. “Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado”, en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson. *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*, España, Paidós, 2000.

**DUCOING** Watty, Patricia. “Sobre la formación y la formación de profesores”, en Esmeralda Matute y Martha Romo Beltrán (coords.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, México, Universidad de Guadalajara, 2000.

**EDUCACIÓN JALISCO.** “Diagnóstico Educativo Estatal y Regional”, Guadalajara, Coordinación de Planeación Educativa-Secretaría de Educación Jalisco, 16 de mayo de 2001, mecanograma.

**FERRY, Gilles.** *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, España, Paidós, 1991.

**GARCÍA, C. M.** *El pensamiento del profesor*, España, CEAC, 1987.

**GARCÍA Álvarez, J.** *La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma*, España, Escuela Española, 1993.

**HUBERMAN, Susana.** *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*, Argentina, Paidós, 1999.

**ORNELAS, C.** *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, FCE/CIDE/NF, 1995.

**PIAGET, J.** *Investigaciones sobre la generalización. Estudios de epistemología y psicología genéticas*, México, Premia Editora, 1984 (*La red de Jonás*).

**PODER EJECUTIVO FEDERAL.** *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), México, *Diario Oficial*, 19 de mayo de 1992.

**PUTNAM, Ralph T. e Hilda Borko.** “El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición”, en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson, *op. cit.*, 2000.

**REYES Raymundo, R.** “La enseñanza de la historia en la escuela primaria”, en *Cero en conducta*, 46, 1998, pp. 55-65.

**RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores y E. García Jiménez.** *Metodología de la Investigación Cualitativa*, España, Aljibe, 1999.

**ROSAS, L.** “La formación de maestros, un problema planteado”, en *Sinéctica*, México, 17, 2000, pp. 3-13.

**SEPÚLVEDA, E. G.** “Reflexión y acción en la formación de profesores”, en E. Matute y R. M. Romo Beltrán (coords.), *op. cit.*, 2000.

**SHÜTZ, A.** *La construcción significativa del mundo social*, España, Paidós, 1993.