

El docente socioconstructivista: un héroe sin capa

Jesús Ribosa

Universitat Autònoma de Barcelona. España.
jesus.ribosa@uab.cat



Recibido: 22/2/2019

Aceptado: 20/5/2019

Publicado: 30/1/2020

Resumen

El cambio de paradigma educativo requerido por la sociedad de la información y el conocimiento parte de la concepción socioconstructivista del aprendizaje. Aunque son muchos los autores que han hecho aportaciones al enfoque socioconstructivista, su concreción a nivel de aula y especialmente sus implicaciones en el perfil del docente aún quedan poco determinadas. Definir este perfil puede ayudar a los profesores a comprender cómo deben ser, qué conocimientos y habilidades necesitan y cómo pueden mejorar. El presente ensayo se propone concretar el perfil del enseñante para una educación de enfoque socioconstructivista, integrando las distintas aportaciones a través de una analogía con el arquetipo del héroe. El perfil del docente socioconstructivista que se propone aquí se ajusta a las dos características principales del héroe: el alto nivel de competencia y la acción moral. La analogía presentada en este ensayo no solo puede servir para que el maestro comprenda mejor el perfil del docente socioconstructivista, sino también para hacerle más consciente de su responsabilidad y de su poder para mejorar la educación y la sociedad.

Palabras clave: perfil docente; socioconstructivismo; competencia docente; acción moral; héroe

Resum. *El docent socioconstructivista: un heroi sense capa*

El canvi de paradigma educatiu requereix per la societat de la informació i el coneixement parteix de la concepció socioconstructivista de l'aprenentatge. Encara que són molts els autors que han fet aportacions a l'enfocament socioconstructivista, la seva concreció a nivell d'aula i especialment les seves implicacions en el perfil de l'ensenyant encara estan poc determinades. Definir aquest perfil pot ajudar els professors a comprendre com han de ser, quins coneixements i habilitats necessiten i com poden millorar. Aquest assaig es proposa definir el perfil del docent per a una educació d'enfocament socioconstructivista, integrant les diferents aportacions a través d'una analogia amb l'arquetip de l'heroi. El perfil del docent socioconstructivista que es proposa aquí s'ajusta a les dues característiques principals de l'heroi: l'alt nivell de competència i l'acció moral. L'analogia presentada en aquest assaig no només pot servir perquè el mestre compregui millor el perfil del docent socioconstructivista, sinó també per fer-lo més conscient de la seva responsabilitat i del seu poder per millorar l'educació i la societat.

Paraules clau: perfil docent; socioconstructivisme; competència docent; acció moral; heroi

Abstract. *The social-constructivist teacher: A hero without a cape*

The change in the education paradigm required by the information and knowledge society stems from the social-constructivist approach to learning. Although many authors have made contributions to the social-constructivist approach, its precision at the classroom level and especially its implications for the teacher profile are not yet clearly defined. Defining this profile might help teachers understand how they should be, what knowledge and skills they need, and how they can improve. This study aims to define the teacher profile for a social-constructivist education, integrating the different contributions by means of an analogy with the hero archetype. The proposed social-constructivist teacher profile matches the two main features of the hero: a high level of competence and moral action. This analogy might be useful for teachers not only to better understand the social-constructivist teacher profile, but also to make them more aware of their responsibility and power to improve education and society.

Keywords: teacher profile; social constructivism; teacher competence; moral action; hero

Sumario

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Las dificultades en la definición del perfil del docente socioconstructivista | 3. Conclusiones |
| 2. La analogía con el héroe | Referencias bibliográficas |

En los últimos años se ha puesto de manifiesto una creciente preocupación social por la educación. Parece que el modelo pedagógico tradicional, basado en la transmisión de conocimientos, plantea demasiadas dudas. En la sociedad de la información y el conocimiento, en la que enseñar y aprender deja de ser una tarea exclusiva de la escuela (Vila y Caseres, 2009), las carencias de este modelo tradicional salen a la luz. Cada vez son más los centros educativos que introducen cambios sustanciales en sus prácticas con el objetivo de encontrar un mejor modelo de enseñanza-aprendizaje. Autores como Robinson y Aronica (2015) señalan la necesidad de realizar un cambio en el paradigma educativo. Este cambio, que parte principalmente de la concepción socioconstructivista del aprendizaje, conlleva necesariamente una modificación en el rol y el perfil del profesorado.

Aunque son muchos los autores que han realizado aportaciones al enfoque socioconstructivista (Bruner, 1999; Engeström, Miettinen y Punamäki, 1999; Leontiev, 1978; Lave y Wenger, 2002; Matusov, 1998; Mercer, 2001; Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2002; Vygotsky, 1978; Wells, 1999; Wertsch, 1988; Wood, Bruner y Ross, 1976), aún resulta poco claro cómo deben ser los docentes, qué conocimientos y habilidades necesitan para desempeñar su nuevo rol y cómo pueden mejorar. Definir este perfil —de forma clara y práctica— deviene de crucial importancia para progresar en la construcción de aulas que generen entornos de aprendizaje donde los alumnos se sientan cómodos y motivados para aprender. Este ensayo se propone definir el perfil del docente para que practique una educación de enfoque socioconstructivista, integrando las distintas aportaciones a través de una analogía con los rasgos

y las características del arquetipo del héroe. Dicha analogía no debe entenderse en el sentido de enaltecimiento de la figura del maestro, sino como una forma ilustrativa de definir el perfil del docente socioconstructivista. Pero ¿por qué un héroe?

Después de llevar a cabo una investigación para explorar lo que la gente piensa sobre los héroes y los determinantes de un comportamiento heroico, Goethals y Allison (2012) elaboran una taxonomía donde proponen diez tipos de héroe. Curiosamente, los maestros aparecen en dicha taxonomía, en la categoría de héroes transparentes, donde se incluyen, en palabras de los autores, «personas que discretamente llevan a cabo acciones heroicas fuera de la atención pública» (Goethals y Allison, 2012, p. 226). Los mismos autores afirman que estos héroes son probablemente los miembros más infravalorados de nuestra sociedad. No obstante, no justifican en profundidad por qué los maestros, concretamente, pueden ser considerados héroes.

Los argumentos que se presentan para justificar la analogía entre héroe y docente se estructuran alrededor de las dos características que Goethals y Allison (2012) señalan para un héroe: el alto nivel de competencia y la acción moral. Respecto al alto nivel de competencia, en el presente ensayo se defiende que el docente debe ser competente en cinco ámbitos principales: el dominio de lo que se quiere enseñar y de cómo enseñarlo, el conocimiento de los alumnos, la motivación de los alumnos, la gestión del aula y el uso del lenguaje. En cuanto a la acción moral, se destacan dos aspectos de la práctica pedagógica: la acción del maestro en beneficio del aprendizaje de sus alumnos para contribuir a la construcción de una sociedad mejor y el papel del docente como modelo o guía de acción.

1. Las dificultades en la definición del perfil del docente socioconstructivista

El planteamiento socioconstructivista parte de la concepción vygotskyana sobre la interacción entre aprendizaje y desarrollo. Vygotsky (1978) considera que el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje. Esta relación se concreta en lo que Vygotsky (1978) denomina *zona de desarrollo próximo* (ZDP), entendida como «la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz» (p. 86). Wood et al. (1976) acuñan la metáfora del andamiaje para referirse al proceso mediante el cual el experto controla los elementos de una tarea que inicialmente se encuentran más allá de la capacidad del aprendiz, para permitir que este se concentre en aquellos que se encuentran dentro de su ZDP.

En definitiva, desde el enfoque socioconstructivista, el aprendizaje humano es un proceso de naturaleza social mediante el que los niños se incorporan a la vida intelectual de las personas que les rodean (Vygotsky, 1978). Esta naturaleza social del aprendizaje se concreta en el proceso de internalización, al que

Vygotsky (1978) se refiere cuando afirma que en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social —interpsicológico— y después a nivel individual —intrapsicológico—. Algunos autores, como Matusov (1998), han cuestionado el modelo de internalización. A través de una comparación entre las tesis del modelo de internalización y las antítesis del modelo de participación (Rogoff, 1990, citado por Matusov, 1998; Lave y Wenger, 2002), este autor defiende la mayor pertenencia de este segundo modelo para explicar la naturaleza sociocultural de la actividad humana y del desarrollo. Ante la separación y la unidireccionalidad entre el plano social —interpsicológico— y el plano individual —intrapsicológico— que propone el modelo de internalización, el modelo de participación plantea la inseparabilidad y la interrelación bidireccional entre estos dos planos (Matusov, 1998). En cualquier caso, el socioconstructivismo concibe el aprendizaje como un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras (Bruner, 1999).

De esta naturaleza social del aprendizaje se desprende el importante papel que el socioconstructivismo otorga al lenguaje. Según Vygotsky (1978), el lenguaje sigue, como toda función psicológica, el proceso de internalización: primero el niño lo usa para comunicarse con las personas de su alrededor —a nivel interpersonal— y progresivamente lo interioriza como un discurso interno que organiza su pensamiento —a nivel intrapersonal—. Como afirma Mercer (2001), el potencial del lenguaje reside en las oportunidades que nos ofrece para pensar con otras personas, para construir conocimientos y significados de forma colectiva. Para que exista una buena comunicación en el marco de una actividad conjunta, es necesario que los interlocutores compartan un espacio de intersubjetividad, es decir, «un mundo social temporalmente compartido» (Wertsch, 1988, p. 172). Asimismo, Mercer (2001) también pone énfasis en la necesidad de enseñar a los alumnos estrategias para alcanzar la conversación exploratoria, en la que los interlocutores hacen aportaciones justificadas, las valoran y las critican respetuosamente, y ofrecen propuestas de mejora a dichas aportaciones.

El problema de estos planteamientos es que, si bien proporcionan un marco general sobre cómo debe ser la educación, no llegan a concretar cómo debe ser un aula socioconstructivista. Con ese propósito, Tharp et al. (2002) nos presentan un interesante proceso de cinco fases para pasar de un aula tradicional a un aula transformada —en forma de comunidad de aprendizaje—, en la que se aplican las cinco normas para la pedagogía eficaz: la producción conjunta de enseñantes y estudiantes, el desarrollo de la lengua y la alfabetización en todo el currículo, la conexión entre la escuela y la vida de los estudiantes para crear significado, la enseñanza de pensamiento complejo y la enseñanza por medio de la conversación.

En este planteamiento de aula transformada, Tharp et al. (2002) describen el rol del maestro dentro del aula, pero no definen explícitamente su perfil: cómo debe ser, qué conocimientos y habilidades debe tener y cómo puede mejorar su práctica educativa. Tal como hemos explicado anteriormente, el

objetivo del presente ensayo es definir ese perfil del docente socioconstructivista a través de una analogía entre el docente y el héroe.

2. La analogía con el héroe

El famoso actor que representó a Superman en el cine, Christopher Reeve (citado por Smith, 2002), afirmó que «lo que hace de Superman un héroe no es que tenga poder, sino que tiene la sabiduría y la madurez para usar el poder inteligentemente» (p. 306). ¿Qué pasaría si aplicáramos la misma frase a los docentes? Si sustituimos *Superman* y *un héroe* por *un maestro* y *un buen docente*, respectivamente, resulta la siguiente frase: «lo que hace de un maestro un buen docente no es que tenga poder, sino que tiene la sabiduría y la madurez para usar el poder inteligentemente».

Es difícil negar u obviar el poder de los docentes. Por un lado, tienen el poder que les otorga su función, su saber y su responsabilidad sobre el control de la clase (Perrenoud, 2004). Por otro lado, tienen el poder que les otorga el carácter instrumentalista de la educación, es decir, el hecho de que esta siempre tiene consecuencias en la vida de los que la reciben (Bruner, 1999). Paralelamente, Goethals y Allison (2012) destacan la influencia de los héroes en sus seguidores y en la sociedad: en sus emociones, porque alzan su ánimo, sueños y aspiraciones; en sus pensamientos, porque desafían el razonamiento convencional o las formas tradicionales de ver el mundo, y en su comportamiento, porque enseñan cómo comportarse bien. Estas afirmaciones parecen fácilmente atribuibles también a la figura del docente socioconstructivista y al postulado instrumentalista del que nos hablaba Bruner. Para aprovechar ese doble poder en beneficio del aprendizaje, es necesario que el docente sepa cómo utilizarlo. Todos los profesores disponen de un amplio abanico de técnicas, pero lo que distingue a los buenos es saber cómo y cuándo deben servirse de una o de otra (Robinson y Aronica, 2015). En otras palabras, lo que les distingue es la habilidad de usar el poder inteligentemente. Pero ¿qué es lo que permite usar ese poder de forma inteligente?

Esto nos lleva a hablar de la primera de las dos características principales que Goethals y Allison (2012) destacan del héroe: el alto nivel de competencia que le permite superar obstáculos, tanto externos como internos. Si pensamos en los docentes, podemos considerar también la existencia de obstáculos externos, como las presiones de la Administración, de sus compañeros, de la dirección del centro, de los padres o de la sociedad en general, y de obstáculos internos, como la tentación de volver a modelos de enseñanza tradicionales. En ambos casos, un alto nivel de competencia deviene crucial para vencerlos. A fin de lograr ese nivel de competencia es esencial gozar de una buena formación inicial, pero se requiere también una formación continua que permita a los docentes seguir desarrollando sus capacidades profesionales para mejorar sus habilidades creativas y estar al día de los avances en la práctica y en la investigación educativas (Robinson y Aronica, 2015). Ambas formaciones, tanto la inicial como la continua, deben partir de la práctica reflexiva, es decir,

de la reflexión en y sobre la acción del docente (Perrenoud, 2004). Pero ¿en qué debe ser competente un docente socioconstructivista?

En los párrafos siguientes analizaremos los siguientes ámbitos competenciales, seleccionados a partir de las diferentes aportaciones al marco socioconstructivista: el dominio de lo que se quiere enseñar y de cómo enseñarlo, el conocimiento de los alumnos, su motivación, la gestión del aula y el dominio del lenguaje para pensar conjuntamente.

Es innegable que un buen dominio sobre lo que se quiere enseñar es una condición necesaria para ser un maestro competente. No obstante, ese dominio del contenido no es suficiente (Robinson y Aronica, 2015). Un maestro competente deberá saber también cómo enseñar ese contenido. O, mejor dicho, cómo hacer que los alumnos lo aprendan. La formación docente tiene un amplio margen de mejora en este aspecto. Como señala Perrenoud (2004), inicialmente la formación se centraba en el dominio de los saberes a transmitir, y solo desde hace un tiempo —y de forma desigual según la etapa de escolarización— se otorga cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El contenido es uno de los tres vértices que forman el triángulo interactivo (Coll, 1999) para explicar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. En otro de los vértices se sitúa la actividad educativa del profesor, es decir, las acciones del maestro para ayudar a sus alumnos a aprender. Y, en el último vértice, encontramos la actividad mental constructiva del alumno.

Conocer a los alumnos constituye un elemento fundamental para ayudarlos a aprender. El docente no solamente tiene que conocer la materia, sino también a los aprendices: sus necesidades, dificultades, fortalezas e intereses. La función del docente, siguiendo la metáfora del andamiaje acuñada por Wood et al. (1976), será ofrecer ayudas temporales en la ZDP (Vygotsky, 1978), que se retiran gradualmente a medida que los estudiantes progresan en su aprendizaje. Así pues, el profesor deberá conocer a sus alumnos para saber qué ayudas les debe aportar y cómo puede ajustarlas a sus necesidades. Ese ajuste de la ayuda educativa se concreta en dos mecanismos de influencia educativa: el traspaso progresivo del control y la construcción progresiva de significados compartidos (Coll, 1999; Coll, Onrubia y Mauri, 2008). El maestro se preocupará por lo que cada discente necesita y se pondrá en su lugar para ayudarlo. En definitiva, deberá ser atento y empático, rasgos que Goethals y Allison (2012) destacan en un héroe. Sin embargo, existe una diferencia entre la ayuda que ofrece el héroe y la que debe ofrecer el docente. En la mayoría de las ocasiones, el héroe ofrece una ayuda para salvar a alguien. El docente, en cambio, debe ofrecer una ayuda para que el alumno aprenda a salvarse por sí mismo. Si bien es cierto que existe esta diferencia, el docente socioconstructivista, al igual que el héroe, tiene que saber cómo y cuándo se le necesita. El objetivo, al fin y al cabo, es formar aprendices autónomos, que sepan regular su propio proceso de aprendizaje. Este propósito implica que el docente no solamente tenga que preocuparse de conocer a sus alumnos, sino también de que estos se conozcan a sí mismos. Como destaca Bruner (1999),

la educación tiene un importante papel en la construcción de la identidad y la autoestima del alumnado. En este sentido, una concepción de la evaluación desde su función reguladora, que fomente la reflexión de los discentes sobre su propio proceso de aprendizaje, les ayudará a entender sus dificultades y a encontrar formas de mejorar, hecho que tendrá un importante efecto en el aumento de la autoestima y la motivación (Sanmartí, 2010).

Motivar a los alumnos deviene precisamente otro de los ámbitos competenciales necesarios para el docente socioconstructivista. Leontiev (1978) ya nos advierte de que cualquier actividad está asociada a las emociones y a los sentimientos. Este autor entiende que toda actividad humana emerge cuando la necesidad —biológica o psicológica— de un sujeto se vincula a un objeto —físico o ideal—, y a partir de ese momento el objeto se convierte en el motivo que orienta la actividad (Kaptelinin y Nardo, 2006). Como se ha señalado anteriormente, los héroes ejercen una influencia en las emociones de sus seguidores, porque alzan su ánimo y les ayudan a conseguir sus sueños y sus aspiraciones (Goethals y Allison, 2012). Para motivar a los alumnos, el docente deberá ser carismático e inspirador, rasgos que Goethals y Allison (2012) destacan en un héroe. Y, para serlo, tendrá que encontrar también la forma de motivarse a sí mismo. Al fin y al cabo, motivar a los alumnos consiste en transmitirles la pasión por las distintas disciplinas y por el aprendizaje, así como animarlos a esforzarse y a dar lo mejor de ellos mismos (Robinson y Aronica, 2015). Con este objetivo, puede ser interesante diseñar actividades cooperativas con propósitos funcionales —que sirvan para algo en la comunidad—, ya que la motivación se encuentra en las propiedades de los contextos y en las relaciones entre los compañeros (Engeström et al., 1999). Además, plantear retos que se encuentren en la ZDP de los alumnos también puede ser una fuente de motivación, ya que, como señalan Engeström et al. (1999), existe una interrelación entre la cognición y la motivación. En definitiva, motivar a los discentes a aprender es el motor de mejora de la educación (Robinson y Aronica, 2015). No obstante, como nos advierten Engeström et al. (1999), no debemos entender la motivación como la generación de objetivos atractivos a corto plazo que dirijan un comportamiento, sino como parte de un proceso de desarrollo de la personalidad a largo plazo. Esta concepción es la que contribuirá a formar aprendices autónomos, que quieran aprender en la escuela y fuera de ella.

Generar espacios donde los alumnos se sientan motivados para aprender requiere que el docente socioconstructivista sea competente en la gestión del aula. Si el aprendizaje se produce en un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras (Bruner, 1999), la organización transmisora e individual del aula tradicional pierde todo el sentido. En un aula socioconstructivista, el docente asume la función adicional de animar a otras personas —los alumnos— a compartir el rol de enseñantes (Bruner, 1999). De este modo el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje. Aunque se podría objetar que esta organización didáctica solo favorece a los aprendices menos aventajados —que se beneficiarían de las ayudas de sus compañeros—, auto-

res como Duran (2014, 2017) afirman que el aprendizaje entre iguales conlleva beneficios tanto para el alumno que recibe la ayuda como para el que la aporta. Para lograr el éxito de esta nueva dinámica de aula se requiere una consistencia de valores y un sistema de normas y sanciones que garantice el cumplimiento de dichos valores, a pesar de que una atmósfera educativa eficaz sería aquella en la que raramente se necesitase recurrir a esas sanciones (Tharp et al., 2002). El consenso de normas de aula emerge como una interesante propuesta para lograr esa atmósfera, ya que implica a los alumnos en un proceso de reflexión y debate para elaborar un sistema propio de normas y sanciones de aula (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez, 2013). Se podría poner en duda la eficacia de implicar a los alumnos en la creación del sistema de normas y sanciones, e incluso se podría pensar que fuera perjudicial para la gestión del aula. Al respecto, Álvarez-García et al. (2013) demuestran que el consenso de normas de aula se relaciona con niveles bajos de interrupción y de violencia verbal. En definitiva, el éxito de la gestión de un aula socioconstructivista reside no solamente en la habilidad del docente para gestionarla, sino también en su competencia para compartir dicha gestión con sus alumnos. Podríamos afirmar que el docente se convierte en el líder de una comunidad de aprendizaje. Curiosamente, Goethals y Allison (2012) afirman que las personas que nos vienen a la mente como héroes también lo hacen como líderes. Para implementar una dinámica de aula socioconstructivista, sería ventajoso para el docente presentar cuatro rasgos propios del héroe: fuerza, entendida como el coraje y la valentía que le llevan a emprender el proceso de cambio del aula tradicional a la comunidad de aprendizaje; resiliencia, para perseverar y superar las dificultades que aparezcan; inteligencia, para tomar decisiones adecuadas en cada momento, y confiabilidad, para ayudar a los alumnos a adquirir confianza en sí mismos y en la nueva dinámica educativa.

El aprendizaje en el aula implica dos procesos interrelacionados de construcción: un proceso de construcción de la actividad conjunta, que llevan a cabo docente y alumnos —de forma interpersonal e interactiva—, y un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido, que llevan a cabo los alumnos —individualmente, pero de forma mediada— (Coll, 1999). El lenguaje es el elemento clave que posibilita este doble proceso de construcción. No se trata solo del medio de comunicación entre profesores y alumnos —que permite que estos construyan la actividad conjunta—, sino que el lenguaje se convierte además en un potente instrumento psicológico y cultural (Mercer, 1997, citado por Coll, 2001), que permite compartir, comparar y negociar representaciones sobre los contenidos, para construir progresivamente sistemas de significados compartidos más ricos y complejos (Coll, 2001). Un maestro competente, además de dominar el uso del lenguaje, debe saber cómo ayudar a los alumnos a dominarlo. Como hemos apuntado, la importancia del lenguaje radica en su potencialidad para pensar con otras personas y construir así conocimiento de forma conjunta (Mercer, 2001). Para que esto sea posible, es necesario crear un contexto compartido (Wertsch, 1988) mediante la actividad conjunta entre el docente y los alumnos. En el marco de

esta actividad, el maestro utilizará el lenguaje y generará conversaciones para guiar a los alumnos en la construcción de significados. Para Tharp et al. (2002), tener claro el objetivo de la conversación es la clave del éxito. En el transcurso de la conversación, el docente debe afrontar el reto de tomar decisiones sobre la marcha y en momentos decisivos —acciones propias de un héroe (Goethals y Allison, 2012)—, para adaptar su discurso a las necesidades de los alumnos y a la situación comunicativa, con el objetivo de orientarlos y de fomentar su reflexión y su pensamiento complejo sobre el contenido de la conversación y sobre el uso mismo del lenguaje.

Aunque ha aparecido implícitamente a lo largo de los ámbitos competenciales descritos, debemos resaltar el papel que la creatividad desempeña en todos ellos. Al igual que el héroe, el docente socioconstructivista, en su desafío al pensamiento convencional y a las formas tradicionales de ver el mundo, debe ser constantemente creativo. Debe aplicar su creatividad para afrontar cada reto, buscar soluciones y salvar obstáculos. Como señala Perrenoud (2004), la singularidad de cada situación «exige un procedimiento de resolución de problemas, una determinada creatividad, más que la aplicación de una serie de fórmulas» (p. 11).

Pasemos ahora a la segunda de las dos características principales de un héroe: la acción moral. Como señalan Goethals y Allison (2012), esa acción moral parte de valores universales y principios éticos, como la justicia o la equidad de derechos humanos. Esto lleva a los héroes a dejar de lado sus propios intereses para actuar en beneficio de la humanidad. Lo mismo ocurre —o debería ocurrir— en el caso del docente socioconstructivista, que lleva a cabo prácticas educativas que parten de los cuatro objetivos de la reforma educativa expuestos por Tharp et al. (2002): excelencia, equidad, inclusión y armonía. Su objetivo, al fin y al cabo, es actuar en beneficio del aprendizaje de sus alumnos para contribuir a la construcción de una sociedad que cumpla también esos cuatro objetivos. Asimismo, tampoco podemos olvidarnos de otro aspecto importante en cuanto a la acción moral de héroes y docentes: su papel como modelo. Goethals y Allison (2012) afirman que nuestra disposición a etiquetar un amplio rango de individuos como héroes refleja una tendencia común a identificar ciertas personas como guías de acción, particularmente moral. De hecho, el papel del docente como modelo es probablemente el factor más importante en la educación del carácter de los alumnos, ya que dicho modelo puede reforzar o negar lo que se aprende a través de las actividades (DeRoche y Williams, 2001).

Una vez descritas las dos características de un héroe —el alto nivel de competencia y la acción moral—, quizás se nos plantee la siguiente pregunta: ¿puede un solo docente conseguir todo lo que acabamos de proponer? Como señalan Goethals y Allison (2012), muchos héroes dependen de otras personas, de guías o de ayudantes que les ofrecen apoyo emocional y equilibran sus debilidades y excentricidades. En el caso del profesorado, esto nos remite al apoyo que le ofrecen otras personas, ya sean expertos externos o compañeros de profesión. Como destaca Wells (1999), los docentes que se proporcionan

mutuamente un apoyo horizontal tienden a construir soluciones más adecuadas a las circunstancias particulares del aula que aquellas recomendadas por un experto ajeno. Es por ello que la docencia compartida se presenta como una interesante herramienta de atención al alumnado y de formación del profesorado (Duran y Miquel, 2006). No obstante, cabe destacar que son muchos los profesionales externos, tanto del ámbito de la educación como de otros ámbitos, que pueden colaborar con los docentes para aportar sus conocimientos especializados a la experiencia educativa, además de su energía y entusiasmo (Robinson y Aronica, 2015). Otra fuente interesante de aprendizaje para el maestro la constituyen los alumnos. En palabras de Wells (1999), cuando los docentes «incluyen a sus estudiantes además de a sus colegas como colaboradores en sus indagaciones, nace una interpretación nueva, más igualitaria y más recíproca del concepto de aprendizaje y enseñanza en la ZDP» (p. 331). Esta cita nos lleva a sospechar de una posible ZDP de los docentes, y el mismo Wells (1999) nos confirma la sospecha cuando afirma que la ZDP se aplica en potencia a todos los participantes —no solamente al menos experto—, y que a cualquier edad se puede recibir la ayuda de otras personas, incluyendo las más jóvenes y menos maduras.

3. Conclusiones

Al inicio de este ensayo nos planteábamos tres interrogantes: cómo debe ser el docente, qué conocimientos y habilidades debe tener y cómo puede mejorar. En cuanto a cómo debe ser, se ha mostrado que el perfil del docente socioconstructivista se ajusta a los ocho rasgos que Goethals y Allison (2012) destacan en un héroe: atento, carismático, inspirador, confiable, resiliente, altruista, inteligente y fuerte. En relación con qué conocimientos y habilidades debe tener, se ha evidenciado que el docente socioconstructivista comparte con el héroe sus dos características principales: el alto nivel de competencia y la acción moral. El maestro deberá dominar el contenido que quiere enseñar y cómo enseñarlo, porque ambos aspectos son necesarios para guiar el proceso de aprendizaje de un alumno. Deberá conocer al aprendiz, porque únicamente si tiene en cuenta sus necesidades, dificultades, fortalezas e intereses será capaz de aportar ayudas ajustadas que favorezcan su proceso de aprendizaje. Deberá saber cómo motivarlo, porque así el alumno se esforzará para dar lo mejor de sí mismo. Deberá saber cómo gestionar el aula, porque solo así conseguirá crear un clima de confianza en el que los alumnos se sientan cómodos para aprender conjuntamente. Deberá dominar el uso del lenguaje —y ayudar a los alumnos a dominarlo—, porque será crucial para aprovechar el potencial de la conversación para pensar conjuntamente y construir conocimiento. En todos estos ámbitos, al igual que el héroe, el docente deberá ser creativo. Asimismo, por lo que respecta a su acción moral, su importante papel como modelo requerirá que sus acciones sean éticas, y su responsabilidad le llevará a actuar en beneficio del aprendizaje de sus alumnos, para contribuir a construir una sociedad mejor. Acerca de cómo puede mejorar el docente, hemos resaltado el impor-

tante papel de la formación inicial y continua, que parta de la práctica reflexiva (Perrenoud, 2004) y que aproveche la potencialidad de aprendizaje entre docentes que ofrece la docencia compartida (Duran y Miquel, 2006), sin olvidar a los alumnos como fuente también de aprendizaje.

Si bien la analogía entre héroe y docente que se presenta en este ensayo cubre principalmente la actuación del profesor con los alumnos en el aula, cada vez resulta más evidente que la tarea del maestro no se puede limitar a lo que ocurre dentro del aula. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la sociedad genera cambios importantes en las actividades de aprendizaje de las personas, hecho que nos lleva a hablar de una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013; Collins y Halverson, 2010). El potencial transformador de las TIC abre nuevos horizontes y genera importantes retos que la formación docente deberá afrontar. Cómo ajustar la formación docente a las necesidades actuales es un tema recurrente en investigación educativa, tanto en la formación inicial (Alliaud y Feeney, 2015; Coiduras, Isus y Del Arco, 2015; Correa, 2015; Duran, Corcelles y Flores, 2017; Jofré y Gairín, 2009; Mauri, Clarà, Colomina y Onrubia, 2017; Poblete, Bezanilla, Fernández-Nogueira y Campo, 2016) como en la formación continua (De Vries, Jansen y Van de Grift, 2013; Miquel y Duran, 2017; Ovenden-Hope, Blandford, Cain y Maxwell, 2018; Turner, Brownhill y Wilson, 2017). Con el foco en la identidad docente y en las distintas posiciones que adopta un maestro, una línea emergente se centra en organizar la formación alrededor de incidentes críticos, definidos como «episodios en los que se combina una situación inesperada con una falta de control emocional» (Monereo, Weise y Álvarez, 2013, p. 4).

A modo de conclusión, recordemos que Goethals y Allison (2012), en su estudio para explorar lo que la gente piensa sobre los héroes, incluyen a los maestros en la categoría de héroes transparentes, es decir, de personas que actúan heroicamente de forma discreta. Los mismos autores consideran estos héroes como los miembros más infravalorados de nuestra sociedad. Entre las demás categorías de la taxonomía de héroes de Goethals y Allison (2012) destaca una en la que nos gustaría encontrar a los docentes: la de héroes transformadores. Se trata de aquellos «cuyas contribuciones les transforman como individuos y transforman también la sociedad a la que pertenecen» (Goethals y Allison, 2012, p. 228). En consecuencia, esperamos que la analogía propuesta en este ensayo, además de servir al maestro para comprender mejor el perfil del docente socioconstructivista, le lleve a ser más consciente de su responsabilidad y de su poder para mejorar la educación y la sociedad. Ser héroes o no serlo depende de nosotros. Al fin y al cabo, como señaló Christopher Reeve (1999), «un héroe es un individuo corriente que encuentra la fuerza para perseverar y sufrir, sin ceder, a pesar de los obstáculos abrumadores» (p. 267).

Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A. y FEENEY, S.M. (2015). What type of teachers do we intend to train?: An analysis of teacher profiles in MERCOSUR curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 47(5), 685-704.
<<http://doi.org/10.1080/00220272.2015.1053528>>
- ÁLVAREZ-GARCÍA, D.; DOBARRO, A.; RODRÍGUEZ, C.; NÚÑEZ, J.C. y ÁLVAREZ, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-217.
- BRUNER, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Traducido por F. Díaz. Madrid: Visor. (Obra original publicada en 1997.)
- COIDURAS, J.L.; ISUS, S. y DEL ARCO, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia: Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educar*, 51(2), 277-297.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.670>>
- COLL, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. COLL (coord.). *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 15-24). Barcelona: Horsori.
- (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación Escolar* (vol. 2, pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. RODRÍGUEZ (comp.). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona.
<<https://doi.org/10.1344/106.000002060>>
- COLL, C.; ONRUBIA, J. y MAURI, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- COLLINS, A. y HALVERSON, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 18-27.
- CORREA, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: Vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>>
- DEROCHE, E.F. y WILLIAMS, M.M. (2001). *Educating hearts and minds: A comprehensive character education framework*. 2.^a ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- DE VRIES, S.; JANSEN, E. y VAN DE GRIFT, W. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78-89.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>>
- DURAN, D. (2014). *Aprenseñar: Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- (2017). Learning-by-teaching: Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(5), 476-484.
<<https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1156011>>
- DURAN, D.; CORCELLES, M. y FLORES, M. (2017). Enhancing expectations of cooperative learning use through initial teacher training. *International Journal of Educational Psychology*, 6(3), 278-300.
<<http://doi.org/10.17583/ijep.2017.2504>>

- DURAN, D. y MIQUEL, E. (2006). L'aprenentatge entre iguals com a recurs per a l'atenció a la diversitat. En P. PUJOLÀS (ed.). *Cap a una educació inclusiva: Crònica d'unes experiències* (pp. 187-217). Vic: Eumo.
- ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. y PUNAMÄKI, R.L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOETHALS, G.R. y ALLISON, S.T. (2012). *Making heroes: The construction of courage, competence and virtue*. En J.M. OLSON y M.P. ZANNA (eds.). *Advances in experimental social psychology* (vol. 46, pp. 183-235). Burlington: Academic Press.
- JOFRÉ, G. y GAIRÍN, J. (2009). Formación inicial de los docentes de enseñanza media: Una mirada desde las universidades pedagógicas chilenas. *Educar*, 44, 31-46. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.105>>
- KAPTELININ, V. y NARDO, B.A. (2006). Activity theory in a nutshell. En V. KAPTELININ y B.A. NARDO. *Acting with technology: Activity theory and interaction design* (pp. 29-72). Cambridge: The MIT Press.
- LAVE, J. y WENGER, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. En M.R. LEA y K. NICOLL (eds.). *Distributed Learning: Social and cultural approaches to practice* (pp. 56-63). Nueva York, NY: Routledge Falmer.
- LEONTIEV, A.N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Traducido por M.J. Hall. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Obra original publicada en 1975.)
- MATUSOV, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349. <<http://doi.org/10.1159/000022595>>
- MAURI, T.; CLARÀ, M.; COLOMINA, R. y ONRUBIA, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 427-443. <<https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542>>
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Traducido por G. Sánchez-Barberán. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 2000.)
- MIQUEL, E. y DURAN, D. (2017). Peer Learning Network: Implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 349-360. <<https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319509>>
- MONEREO, C.; WEISE, C. y ÁLVAREZ, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad: Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340. <<https://doi.org/10.1174/021037013807533043>>
- OVENDEN-HOPE, T.; BLANDFORD, S.; CAIN, T. y MAXWELL, B. (2018). RETAIN early career teacher retention programme: Evaluating the role of research informed continuing professional development for a high quality, sustainable 21st century teaching profession. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 590-607. <<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516349>>
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Traducido por Riambau. Barcelona: Graó. (Obra original publicada en 2001.)
- POBLETE, M.; BEZANILLA, M.J.; FERNÁNDEZ-NOGUEIRA, D. y CAMPO, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: Un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.713>>
- REEVE, C. (1999). *Still me*. Londres: Arrow Books.

- ROBINSON, K. y ARONICA, L. (2015). *Escuelas creativas*. Traducido por R. Pérez. Barcelona: Penguin Random House. (Obra original publicada en 2015.)
- SANMARTÍ, N. (2010). *Avaluar per aprendre: L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Recuperado de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf>.
- SMITH, W.A. (2002). *Celebrities in hell*. Nueva York, NY: ChelCpress.
- THARP, R.G.; ESTRADA, P.; DALTON, S.S. y YAMAUCHI, L.A. (2002). *Transformar la enseñanza: Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Traducido por G. Sánchez-Barberán. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 2000.)
- TURNER, F.; BROWNHILL, S. y WILSON, E. (2017). The transfer of content knowledge in a cascade model of professional development. *Teacher Development*, 21(2), 175-191.
<<http://doi.org/10.1080/13664530.2016.1205508>>
- VILA, I. y CASERES, R. (2009). *Educación y sociedad: Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WELLS, G. (1999). La zona de desarrollo próximo y sus repercusiones para el aprendizaje y la enseñanza. En G. WELLS. *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación* (pp. 315-336). Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Traducido por J. Zanón y M. Cortés. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1985.)
- WOOD, D.J.; BRUNER, J.S. y ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
<<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>>