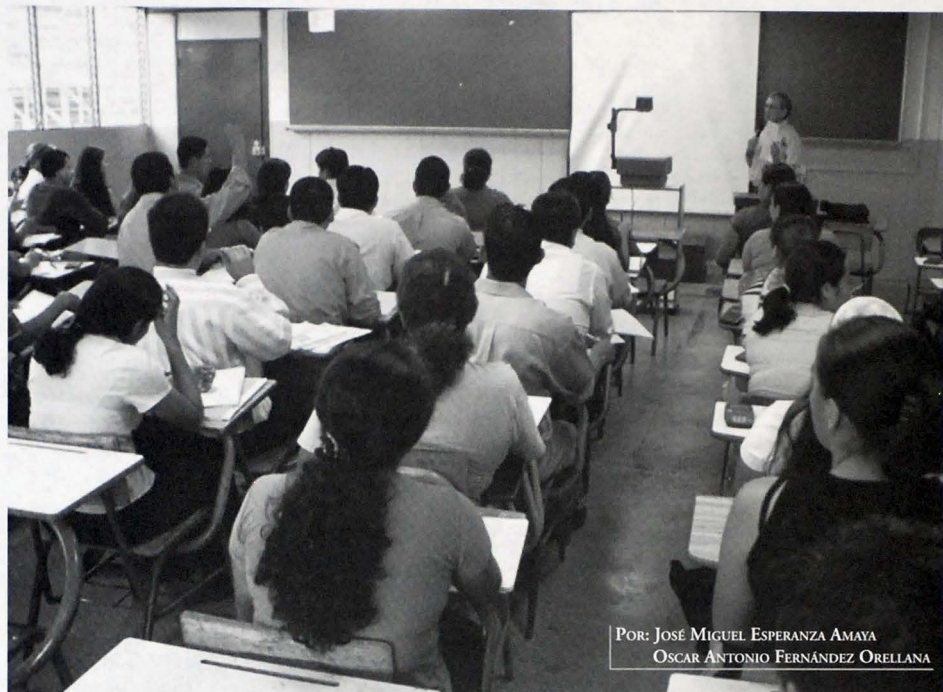


Relación entre los niveles de calidad en el desempeño profesional del docente



POR: JOSÉ MIGUEL ESPERANZA AMAYA
OSCAR ANTONIO FERNÁNDEZ ORELLANA

RELACIÓN ENTRE EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL DOCENTE Y EFICACIA DE LOS MÉTODOS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La Educación Superior en la actualidad tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, tema que constituyó el centro de atención de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI convocada por la UNESCO y celebrada en París en octubre de 1998.

Introducción

Si alguna unanimidad existe dentro de la amplia discusión de tendencias y la paradigmas educativos, es que la competencia, la preparación y la dedicación de los profesores constituyen un requisito fundamental para alcanzar calidad en la educación a todo nivel. Sin duda que todos

estos requisitos para lograr la profesionalidad docente a nivel universitario, es más amplio, profundo y complejo en acuerdo con los altos grados de dificultad científicos y sociales en ese nivel.

A pesar de este punto de encuentro, de este espacio compartido por quienes están facultados a tomar decisiones en

Relación entre los niveles de calidad en el desempeño profesional del docente

educación universitaria, que es el problema que nos ocupa, debemos decir que no se percibe el mismo grado de coincidencia en la implementación de acciones concretas.

El nuevo esquema económico mundial que coloca al conocimiento y a la información en un plano privilegiado, en general se considera que la educación pública y especialmente la superior es ineficiente y por lo tanto constituye un desperdicio de recursos. Gran parte de esta responsabilidad se le traslada a los docentes pero "...en 1987 el 30% de los profesores de América Latina y el Caribe no tenían título de maestro"

Al realizar la consulta, obtuvimos a través de cuestionarios entregados a los profesores datos reveladores: el 38% de ellos dicen no tener formación certificada para ejercer la cátedra y 28% dice no tener ninguna formación pedagógica. A partir de estos datos "simples" podemos entender otras situaciones, como el alto nivel de reprobación y consecuentemente de deserción de las instituciones superiores públicas y privadas. Esto, en un contexto adverso de incremento de la pobreza y pérdida de la capacidad adquisitiva. Tal situación repercute en el número y calidad de los profesionales en la actualidad. Otros pocos, los que tienen como financiarse, logran cursar una carrera completa en casi el doble de tiempo y no siempre se gradúan.

Con esta realidad como la mostrada, resulta difícil no admitir la responsabilidad de los docentes en la calidad de la formación académica. Desde otro punto de vista, no obstante, hay que señalar que durante los años ochentas y noventas los niveles de presupuesto para la formación universitaria y la financiación de cientos de bachilleres que no pueden costearse en ese nivel, estuvo entre los más bajos de América Latina y en la actualidad su incremento sigue siendo insuficiente. La proliferación de universidades privadas sin la debida calidad educativa prolifero y la producción de profesionales incrementó, pero su calidad formativa ha estado en duda hasta estos días.

La paradoja de esta evolución asimétrica se explica por los bajos niveles de salario que devenga un docente en la generalidad de las universidades.

Esta situación explica los ingentes esfuerzos de los gremios docentes en el país, por tratar de elevar los beneficios recibidos. El Salvador y otros países, sufre los efectos de una grave situación, bien sea por los paros y huelgas, bien por que los docentes empujados por la situación empiezan a buscar salidas

laborales distintas o buscan cátedras variadas en el mayor número de universidades, lo cual les resta capacidad de concentración y calidad en la preparación de las mismas, con el fin de paliar los efectos de los bajos salarios. El 82% de los docentes encuestados, considera que sus salarios son bajos y no constituyen incentivo alguno, aparte de que no corresponden al conocimiento y experiencia. El 75% manifiestan no sentir estabilidad en su trabajo, lo cual a su vez impide su desarrollo profesional docente.

Las deficiencias en la Didáctica (La Didáctica como ciencia).

No es nuestro propósito hoy construir científicamente la Didáctica, pero consideramos necesario abordar algunas cosas al respecto, con el propósito de centrar la atención en la reflexión de la acción docente para una elaboración teórico-práctica más sólida.



La Didáctica es el conocimiento y acción fundamentados, que pretende comprender y explicar el proceso enseñanza-aprendizaje, enmarcado en el currículo como proyecto cultural, social e histórico desde el que seleccionar y adaptar el conjunto de valores, aportaciones disciplinarias, procedimientos y actitudes que han de ser objeto en el ámbito educativo.

Por su contenido y demarcación socio-académica, la Didáctica es un campo de conocimiento consolidado con un espacio propio y proyección continua en la mejora de la teoría y la práctica de la enseñanza para propiciar aprendizajes formativos, integrando el currículo más pertinente en cada realidad socio-crítica. La Didáctica ha progresado desde el saber artesanal, hasta el pensar y actuar científico-tecnológico-cultural que se reelabora y cuestiona constantemente a la luz de su propia investigación y de las diversas investigaciones científicas, culturales y sociales, que en ella inciden. De manera que hoy es un cuerpo de conocimiento en plena evolución.

Plantearnos su desarrollo en la realidad de esta Universidad, supone asumir y superar las contrastaciones paradigmáticas en pugna, mas coyunturales y de posicionamiento en una educación sometida al mercado.

En las causas estructurales o reglas de explicación del problema investigado, destacamos que la Didáctica científica es

Relación entre los niveles de calidad en el desempeño profesional del docente

una clara deficiencia, pues no está desarrollada ni se comprende orgánicamente como una ciencia, reduciéndose a las técnicas de enseñanza que sólo una parte del todo complejo. Por lo tanto la acción educativa se vuelve una formalidad que no traspasa las paredes del aula y las páginas de texto.

En principio, es esencial reconocer la importancia y necesidad de que la ayuda pedagógica sea rigurosa y sistemática, pero no rígida e inflexible. Este tratamiento riguroso del método, hace necesario que se creen estrategias didácticas científicamente fundamentadas, por medio de los equipos interdisciplinarios de análisis de la realidad educativa. Es necesario establecer que las estrategias didácticas se adecuen a las características epistemológicas del objeto de estudio, a las peculiaridades del conocimiento del sujeto que aprende y a las del contexto en el que se desarrollará el proceso educativo.

Sansurjo y Vera definen en este caso el contexto como el medio social, histórico, económico, nivel del sistema educativo, plan de estudio características de la carrera.

Creemos que una de las incoherencias del tratamiento instrumentalista del método es que desconoce la relación entre las estrategias didácticas y los otros elementos que integran el proceso, planteando una titulación atomizada de los instrumentos didácticos, los cuales al tener valor por sí mismos se pueden aplicar sin mediación alguna de estrategia. Los instrumentos y las técnicas deben derivarse de las estrategias, no deben aplicarse por separados instrumentos sin estrategia, lo cual es un error o un vacío muy frecuente en nuestro medio.

El método no es una suma de instrumentos o pasos a seguir, sino el conjunto de principios y procedimientos de investigación teórica y de actividad práctica, afirman Edelstein y Rodríguez.

El método no da "recetas" aplicables a toda situación, sino que establece criterios claros y fundamentados, de ahí su rigurosidad. El método no es el único recurso aunque si el primero, sobre todo si se usa como en el medio de forma simplista y parcial. La construcción de conocimiento nuevo puede provenir de formular hipótesis, pero también de un descubrimiento casual o de cualquier otro recurso que posibilite el "desequilibrio cognitivo", por que siempre debe existir la duda sistemática, la conciencia crítica y la innovación de lo aprendido.

Los paradigmas en la formación profesional docente.

Por eso cuando hoy se habla de tendencias o concepciones de la formación del profesorado se les suele relacionar con las grandes aproximaciones paradigmáticas de la educación

y de la investigación educativa, entendidos los paradigmas como marcos generales de reflexión e investigación.

Entre el gran número de filósofos y científicos de la educación, quizás podemos distinguir con más nitidez la orientación positivista y la orientación cualitativa. La primera, fundamentalmente cuantitativa derivada del positivismo lógico, encuentra en la Didáctica su reflejo más fiel en los modelos proceso-producto, con una racionalidad técnica aún cuando la metodología utilizada es en su mayor parte cualitativa.

Dentro de la orientación naturalista, cualitativa, interpretativa o hermenéutica, en Didáctica hay que situar los modelos ecológicos que se refieren al medio, dan más importancia a la investigación cualitativa (aunque también se sustenta en los hechos cómo categorías cuantitativas) y finalmente insiste en el estudio de la vida del aula. Por esto, según algunos autores lo denominan técnico-crítico y reflexivo. Para este autor, dentro de este paradigma surgirá un derivado llamado hoy en día "el pensamiento del profesor".

Un profesor entendido como profesional que toma decisiones y que va a enfatizar en la formación sobre los aspectos cognitivos de la actividad profesional. Sin embargo, en nuestra investigación el 56% de los profesores de las distintas Facultades, opina que la formación profesional no se da de acuerdo con la curricula. Dos de los flujos de producción de este vector descriptivo, apuntan precisamente a: que el tiempo de formación es insuficiente (coyuntural) y no se deriva de las necesidades curriculares; que la planificación (en la que intervienen la investigación educativa y la reflexión sobre la realidad del aula) y el análisis curricular (una visión de lo educativo profesional y la realidad social), no son rigurosamente científicos en la orientación de la práctica docente.

En esta dirección concordamos con Zcheiner que comprueba que "ningún programa de formación profesional docente puede ser entendido a una sola tradición". Esto quiere decir que cada programa es una entidad particular, que es el énfasis otorgado a las diferentes tradiciones y experiencias y es un error entonces, considerarlo como una reproducción mecánica de otras realidades educativas y sociales, que es lo que suele hacerse.

Estos principios de la formación profesional docente, también se apoyan en la concepción de Ferry, sobre la diversidad de modelos racionales y pedagógicos: la diferenciación de cuatro enfoques en la formación de los docentes: funcionalista, científico, tecnológico, situacional.

Desde nuestro punto de vista un programa de formación para la alta calidad docente, el cual debe ser la columna vertebral de un centro permanente encargado de la profesionalización de los profesores universitarios, tiene que abarcar estos cuatro

Relación entre los niveles de calidad en el desempeño profesional del docente

enfoques, haciendo especial énfasis (a manera de corolario) en el docente como científico orientado a la investigación y el análisis objetivo situacional.

El análisis y algunos comentarios críticos de las categorías que componen algunas de estas clasificaciones, nos puede permitir acercarnos a las principales tendencias actuales en la formación profesional de los profesores.

La formación de los profesores.

Este problema que nos ocupa, muestra una incidencia importante en los resultados de una profesión —la docencia— que por circunstancias complejas ha dejado de serlo para convertirse en algo parecido a una práctica artesanal, que tiene mucho de ejercicio empírico, de ensayo-error, lo cual sin duda desacredita cualquier supuesta calidad educativa. Sólo así se explica la facilidad que con hoy las universidades contratan profesionales recién egresados sin experiencia en la carrera y mucho menos en la docencia superior. Son una suerte de

“aprendices” o como se les quiera llamar. Mientras el discurso de los entes educativos públicos y privados, es generoso en elogios y reconocimientos al sacrificio de los profesores, la práctica de ese discurso es poco consecuente.

A juicio de las instituciones económicas como el BID, la calidad educativa encuentra un obstáculo en los profesores, que con una actitud conservadora se han opuesto a su calificación docente. Sin embargo la UNESCO afirma lo contrario: Las experiencias realizadas en diversos países muestran que los maestros tienen la voluntad de mejorar su formación profesional y suelen participar con entusiasmo en el ensayo de innovaciones.

Existe consenso en admitir el determinante papel que los profesores juegan para obtener calidad en la educación, si por tal entendemos idóneos procesos de aprendizaje. Para ello requiere que los profesores cuenten a su vez, con condiciones satisfactorias. El sensible tópico de los salarios bien sabemos que no resulta fácil de resolver, al menos dentro de los parámetros económicos actuales.



Relación entre los niveles de calidad en el desempeño profesional del docente

Sin embargo, sostenemos que la formación docente universitaria puede elevar su calidad, sin provocar mayores conflictos de ningún tipo. Este tema es extenso y abarcaría más de una investigación para abordarlo en toda su amplitud y complejidad. Por ello sólo nos referiremos a los nudos críticos establecidos en el análisis cualitativo del problema, con lo que tratamos de explicar nuestro delimitado problema de investigación.

No es posible referirse a la formación del profesor sin partir del concepto modelo del mismo. Tampoco es posible hablar del modelo del profesor sin referirse al modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje o el modelo didáctico. Pero este modelo es inabordable sin recurrir al concepto de educación y aún, en último término, sin partir de una concepción del hombre, sus acciones y su sociedad.

La concepción tradicionalista.

La concepción tradicional-oficio, se caracteriza porque tradicionalmente, la formación del docente se ha llevado a cabo poniendo en contacto al "aprendiz de profesor" con la realidad docente para que la asimile y la imite, a la manera en que se aprendían los oficios. Este es un proceso de ensayo-error que de manera empírica lleva al manejo de las técnicas de enseñanza. Shulman y Grossman la critican a partir de que no basta el conocimiento de las disciplinas, sino que es necesario ser capaz de transformar pedagógicamente los contenidos para promover la comprensión del estudiante. Otros autores y críticos se fijan en los propios contenidos de las disciplinas académicas, que reflejan solo la cultura y valores dominantes y de ese modo no se forma al profesor para enseñar sobre una base crítica y reflexiva, lo cual no permite formar nuevos valores y una conciencia cuestionadora e investigativa. No obstante creemos, que la formación práctica debe ser una especie de complemento en el desarrollo profesional, porque enseñar es más que un "oficio". Por lo tanto el centro institucional de formación que las universidades están en la obligación de crear, debe diseñar una escuela práctica complementaria.

La concepción de la persona.

La concepción personalista por su parte, se centra en la formación de la persona del profesor, como garantía de futura eficacia docente. Estos modelos personalistas y humanistas se asientan entre otros fundamentos, en la epistemología fenomenológica y en los principios de la psicología perceptiva y en general de la psicología humanista. Fundamentalmente los conceptos propuestos por Maslow y las ideas de Rogers aplicadas a la educación.

La principal aportación de la psicología perceptiva a la

formación del profesor consiste en haber subrayado la trascendencia del auto-concepto, es decir la percepción de nosotros mismos como marco de referencia a partir del cual percibimos al mundo y actuamos. Afirma Combs: "Toda conducta es el resultado directo del campo de percepciones de la persona en el momento de su comportamiento: a) cómo se ve a sí misma; b) cómo ve la situación en la que está inmersa; c) la interrelación entre estas dos percepciones". Se trata pues de formar un autoconcepto positivo en el profesor, el cual tiende a repercutir también positivamente en el autoconcepto de los alumnos y cómo consecuencia en el rendimiento. También recomendamos que este enfoque sea introducido tanto en las políticas de formación docente como en el programa.

La concepción norteamericana tecnológica.

La concepción tecnológica del profesor como un técnico especialista, es un perfil docente que aparece en Estados Unidos en los 60's está vinculada a elementos importantes que consideramos deben analizarse por los especialistas con el fin de incorporarse al programa de formación. Aparece esta concepción vinculada al positivismo práctico (proceso-producto) en la línea pragmatista de los norteamericanos. También se asocia con el accountability o rendición de cuentas, que en todos los campos señala la claridad de objetivos y la evaluación de los resultados. En la investigación realizada, el análisis causal establece dos nudos críticos: los programas de formación no son integrales sólo hacen énfasis en la técnica y no se evalúa a los profesores sobre la base de la planificación y sus objetivos, si no como un requisito meramente administrativo.

Esta concepción tecnológica se vincula también a la teoría de sistemas, que analiza las interrelaciones y desarrollos secuenciales en realidades complejas; al establecimiento de la explicación causa-efecto entre comportamientos del profesor y rendimientos de los alumnos, sobre la base de la investigación y finalmente a una concepción analítica de la enseñanza, es decir "...la enseñanza entendida como un conjunto estructurado de actividades susceptibles de predecirse y controlarse". Esta concepción, según Pérez Gómez "ve la actividad docente como instrumental, dirigido a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas".

Quando se imparten cursos superiores para docentes universitarios, cuyos números de reprobación al final son superiores al 70%, lo que evidencia según algunos catedráticos formadores de docentes de universidades , que el nivel de aplicación de las teorías y técnicas científicas de estos docentes, se sitúa muy por debajo de los requerimientos que debe establecer una educación superior de alta calidad. Esta es una señal de deformación en el proceso de supervisión compartida de los

profesores y como ya lo dijimos en las formas de evaluación docente. Los actores encargados de manejar estos procesos y promover la calidad educativa (Decanos, planificadores y jefes de Departamento), no están logrando su cometido y lejos de ello el sistema de rendición de cuentas se reduce, a un proceso administrativo. Hay poca exigencia y no se planifica la calificación profesional docente de forma sistemática y permanente, como un instrumento del desarrollo organizacional.

La formación del docente orientado a la investigación, abarca diferentes versiones, entre las cuales queremos destacar el de investigación-acción y el de formación docente permanente en centros especializados. Sobre esto Pérez y Gimeno, señalan algunas características compartidas por un buen número de investigadores y teóricos del tema. La primera es que esta formación se basa en una nueva concepción del ser humano, en la que las actuaciones de las personas no pueden explicarse solo casualmente, es necesario tener en cuenta su carácter intencional orientado a la realización de metas que aún no existen. Se otorga un nuevo estatus epistemológico a los fenómenos educativos, que dejan de ser entendidos como fenómenos naturales—como en el paradigma proceso productivo—y pasan a ser entendidos como construcciones sociales. Predominan los procedimientos y técnicas de investigación cualitativa y cultural, para lograr una explicación objetiva (científica) de la realidad social en la cual nos formamos.

El docente debe formarse entendiendo la educación inmersa en contextos determinados, que son casi estructurados y cambiantes y con esta visión enseñar en la universidad. Que los problemas educativos no siempre se presentan bien definidos, si no difusos. Que los métodos de abordaje de estos problemas no son simplemente técnicos, pues antes hay que construir el modelo del problema, con una visión dialéctica y por lo tanto conflictiva. "En el terreno de la práctica profesional, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación ocupan un territorio críticamente importante, si bien limitado, colindante en varios de sus lados con el arte. Existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación; todos son necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica".

En la orientación a la investigación, se niega la relación causal lineal entre la acción de enseñar del profesor y la acción de aprender del alumno, como pretendía el paradigma proceso-producto. Se entiende el aprendizaje como la construcción personal condicionada por la estructura psicológica de la persona y el contexto. Finalmente, se considera una nueva relación de integración dialógica teoría-práctica de la enseñanza, tanto en lo relativo a la investigación como a la formación profesional del profesor.

Consecuentemente con lo aquí señalado, estos enfoques

advierten la necesidad de formar profesores capaces de afrontar la clase como un marco social complejo, al que no es posible transferir directamente soluciones pre-fabricadas. No debe extrañarnos por tanto, que los conceptos de "profesor reflexivo" e "investigación" aplicados a la enseñanza y la formación de profesores, se encuentren también a la base de estos enfoques.

La formación profesional permanente de los profesores: una tarea urgente e importante.

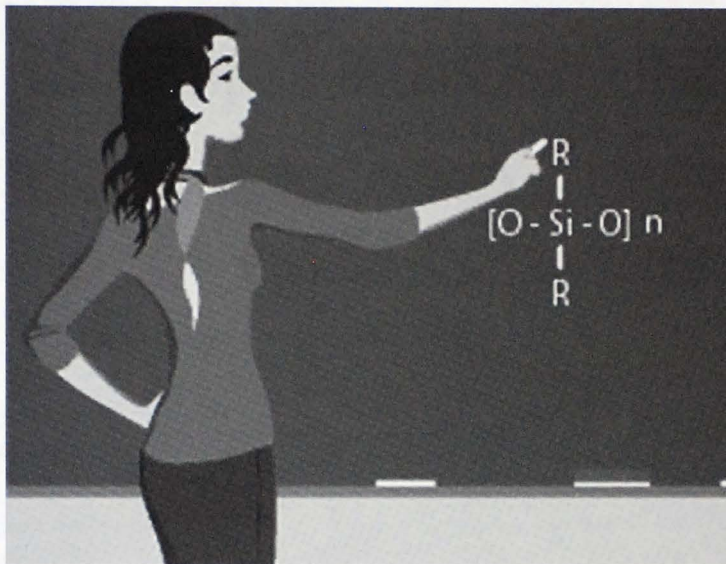
Hemos venido insistiendo que si a la universidad se le plantea la importante y urgente necesidad de crear y establecer la formación profesional docente, sistemática y permanente, la cual debe ser incluida como uno de los ejes de funcionamiento y desarrollo de la organización educativa.

En el diseño y la implementación del currículo para las actividades académicas y prácticas de la formación profesional, en cualquier especialidad, siempre resulta imprescindible partir de objetivos comunes o interdisciplinarios. Sin duda existe un objetivo, dentro de la multiplicidad existente de acuerdo a cada especialidad, que es el principal y el de más fácil consenso: el profesor debe saber enseñar. Si tenemos en cuenta que saber enseñar, entre otras cosas, requiere ser capaz de transformar los contenidos de las diversas materias en contenidos pedagógicos—"transformar la ciencia en ciencia enseñable y aprendible", en ciencia formativa, dice Rodríguez Marcos. Se hace patente que el pensamiento práctico del profesor (praxis y reflexión) podría ser un buen eje integrador en torno al cual diseñar y desarrollar cooperativamente los programas de todas las materias de formación.

Cuando el campo de la Didáctica es la enseñanza-aprendizaje, ésta está llamada a desempeñar el rol fundamental en la formación, lo cual no precisa mayor argumentación. No por ello debemos menospreciar el importante papel de las demás materias formativas. La participación de las diferentes disciplinas, incluida ésta, al traducirse en acción educativa pierden su "pureza" y se vuelven híbridas en el sentido de que ya no son puramente Psicología y Sociología de la Educación, ni Filosofía de la Educación, ni Didáctica general, etc., por que son todas y no sólo una, las que en una convergencia científica nos permiten analizar y comprender las diversas situaciones del aula y de la universidad e intervenir en ellas.

No es posible desarrollar una formación profesional docente ni analizar con rigor un diseño curricular, prescindiendo de dos materias fundamentales: la Filosofía y la Teoría de la Educación, que deben presidir cualquier proyecto educativo de la universidad, prescindiendo de las condiciones evolutivas del estudiante y prescindiendo de las características, también cambiantes, del contexto educativo y social

Relación entre los niveles de calidad en el desempeño profesional del docente



en general. Por ejemplo, no es fácil que un docente recién iniciado en la cátedra, comprenda la razón profunda de un profesor utilice procedimientos didácticos determinados en el aula, si desconoce las teorías básicas de la psicología conductista y de grupos o las de procesamiento de la información.

No es posible seguir usando la evaluación como un requisito administrativo en abstracto, sin profundizar sobre los planes didácticos y objetivos de cada materia, que es lo que habría que evaluar. Tampoco si no reparamos en la función social o en la problemática de valores inherentes al proceso evaluador.

Un enfoque en esta dirección, contribuiría a hacer del Centro de formación profesional docente, un contexto de aprendizaje que transmitiese, como mensaje básico, las actitudes de investigación, reflexión y de pensamiento crítico en tanto cuestionamiento de la realidad. También difundir y cimentar la ciencia y el conocimiento científico como un proceso de construcción permanente y no un dogma.

Sin pretender que el profesor llegue a ser especialista en todo, hay que abrir las diferentes disciplinas académicas, en sus principios básicos y teorías, a todo el equipo de formadores. Se trata de entender y asumir lo que puede aportar cada materia al conjunto de la formación docente y que de ese modo se inicie un proceso de colaboración y toma de decisiones colaborativas de

cómo y cuando integrar módulos teórico-prácticos interdisciplinarios, al menos algunas de las más importantes contribuciones de las diversas disciplinas científicas.

Solo cuando admitamos que nuestras políticas y programas académicos son discutibles, que no son "intocables" y que cada materia adquiera su plena validez en la formación docente en coordinación con todas las demás, lograremos evitar que cada profesor haga lo que considere correcto aunque no lo sea. La formación profesional docente, no puede ser una concepción plana con una dinámica monótona si no el producto del pensamiento y colaboración de

todos los que ejercen la docencia en la universidad, solo así creemos que lograremos incorporarlos a esta empresa con entusiasmo.

La famosa pregunta de Herbert Spencer ¿Cuál es el conocimiento que tiene más valor? Se ubica en un momento en que la necesidad de encontrar respuestas educativas válidas coincide con el auge del realismo científico, que puede interpretarse, según el autor, en términos de un concepto vocacional, es decir, útil para resolver problemas concretos de existencia de los jóvenes. Se ponía fin a la educación tradicional liberal que se agotaba por su incapacidad para resolver problemas útiles. En el contexto actual, por más que se insista en la novedad del mundo, en definitiva nada nuevo hay bajo el sol.

Detrás de la pregunta de Spencer se escondan otras, tanto o más polémicas; tanto o más relevantes, tanto o más necesarias: ¿de quién es el conocimiento que tiene más valor? ¿cómo se accede al conocimiento de más valor? ¿quién determina el conocimiento que tiene más valor? La importancia que reviste aclarar estas interrogantes, es reconocer que el conocimiento y el significado son construcciones sociales, históricas y culturales. Contienen una impronta colectiva a partir de la cual se produce la subjetividad, las opciones corresponden a intereses de cultura, raza, sexo, clase, tanto como a otros intereses, en particular los de naturaleza económica.