

FORMACIÓN DEL DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR

Jennie Brand Barajas

LA EDUCACIÓN ESTÁ INMERSA EN UN COMPLEJO ENTRAMADO DE TRANSFORMACIONES históricas, geográficas, económicas, antropológicas, sociológicas, tecnológicas, comunicativas y científicas; que se han ido ampliando con el fenómeno de la globalización.

El problema parte desde la conceptualización del término de profesionalismo y el modo en que es entendido y percibido por el Estado, el sistema educativo y los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

El profesionalismo se puede considerar como expresión de una aspiración, como descripción de las características del oficio de enseñar, o como discusión sobre las peculiaridades o limitaciones con que tal condición se da en los docentes¹

Las políticas de modernización de educación gestadas en la década de los setenta, estaban muy vinculadas con las políticas económicas del desarrollismo en función de la creciente industrialización y eficientismo. La tecnología educativa tiene su objetivo bajo un punto de vista ingenieril que controla el aprendizaje por medio de objetivos conductuales observables, y establece una relación de verticalidad entre un profesor planificador y un alumno que memoriza fragmentos aislados de información.

En 1965 el director general de la UNESCO, se dirigió a la Asamblea de Gobernadores del Banco Interamericano de Desarrollo, afirmando: “La nueva perspectiva con que se ve a la educación como creadora de riquezas, como factor esencial del desarrollo económico a la vez que de las transformaciones de la estructura social, viene a alterar la actitud que hasta ahora se ha tenido frente a la educación superior”² La educación vista desde una perspectiva económica deja al hombre al servicio de

beneficios pragmáticos y envuelto en un individualismo que empobrece la grandeza de la persona y por ende de las sociedades.

La década de los setenta despierta el interés por la formación de los profesores al considerar que su labor es primordial para el óptimo desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del alumno, para el fortalecimiento de la institución, para el crecimiento de la nación, para el bien de la humanidad y por ende del desarrollo integral del hombre.

Arredondo afirma que existen tres etapas en el desarrollo de programas de formación de profesores a nivel superior: la primera se dirige a la capacitación y actualización de profesores y se orientó a proporcionarle elementos técnicos para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje; la segunda se inicia con la puesta en marcha del Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES (1972), en el cual se puso interés en el desarrollo de la didáctica centrándose más en su carácter técnico; y en la tercera hay una tendencia a la profesionalización de la docencia universitaria a partir de la formación de los profesores con un enfoque interdisciplinario, procurando reforzar el vínculo entre docencia e investigación³

Larson afirma que debemos entender el profesionalismo fundamentalmente como un movimiento de autodefensa corporativa de ciertas ocupaciones que han tenido la posibilidad de justificar dicha postura en la posición de de un conocimiento especializado y exclusivo.

Hoyle, por ejemplo, ha interpretado la profesionalidad como “las actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una ocupación y el grado de conocimiento y destrezas que aportan”. Por su parte, Gimeno la ha definido como “La expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella, que constituyen lo específico de ser profesor”.

Comparto con los autores el considerar al profesionalismo como elemento primordial en la práctica profesional a partir de competencias docentes de acuerdo a la especialidad que lo conforma como profesionista y profesor.

La profesionalización de la docencia emerge como estrategia de superación de la concepción tecnológica e implica una formación amplia en el campo de estudio, reconocimiento social de la docencia, desarrollo de actividades de carácter académico y de investigación. Morán Oviedo concibe a la profesionalización de la docencia como un proceso que atiende a la dualidad del trabajo académico y universitario: la docencia y la investigación. La investigación se configura como “un binomio inseparable de la docencia en la perspectiva de enseñar lo que se investiga y de investigar lo que se enseña... convertir la docencia en objeto y práctica de la investigación”⁴

Ferry señala algunos temas generales sobre la problemática de la formación docente: necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación, necesidad de articular educación inicial con educación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional, de ampliar la formación pedagógica a un nivel profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías⁵

Se propone la profesionalización en tres niveles: en el primero se pretende lograr una ampliación de la formación disciplinaria, de manera que dominen los contenidos específicos de su profesión y otros referidos al campo educativo con apoyo de algunas corrientes: humanística, psicoanalítica, conductual y cognoscitiva, pues ayudan a establecer nexos con el aprendizaje. La humanística pone interés por las cosas que se refieren al hombre y a su bienestar, el profesor debe dar gran importancia al terreno afectivo; un representante es Carl Rogers. La psicoanalítica se preocupa por prevenir en función de no tener que corregir, el papel del profesor es conocer las fuerzas psico-

lógicas que influyen en la persona, un seguidor es Erickson. La conductual reflexiona sobre las conductas observables, el profesor refuerza las conductas deseadas para un cambio de comportamiento, un precursor fue Skinner. La cognoscitiva aplica en la situación de enseñanza-aprendizaje todos los procesos mentales, imágenes, pensamientos, percepción, memoria y lenguaje; el profesor es un mediador y organizador, sus representantes son Piaget y Vigotsky⁶

El segundo nivel es la didáctica crítica, que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello⁷

El tercer nivel es el análisis de la práctica docente, pues el profesor es un agente que crea y recrea el conocimiento. Rosas considera seis dimensiones sobre la práctica docente: personal, para tomar conciencia de la experiencia educativa desarrollada; institucional, análisis de las condiciones de trabajo y acción educativa; interpersonal, ubicación en su ámbito en relación con otros agentes; social, trascendencia de la acción educativa en la sociedad; pedagógica, reflexionar sobre el cómo enseñar; y valoral, conjunto de creencias, actitudes, convicciones y valores de los profesores ⁸

La docencia debiera convertirse en un proceso creativo por medio del cual los sujetos que enseñan y aprenden interactúan con el objeto de conocimiento propio de la disciplina correspondiente y muestran su lógica de construcción.

Díaz Barriga hace referencia a la formación intelectual del docente como “pensamiento crítico” y “formación teórica” planteando el diálogo del profesor en una doble vertiente: tomar a la docencia como profesión y considerarla en todas sus dimensiones de trabajo y penetrar en el debate de la pedagogía como ámbito que expresa la polémica de las ciencias sociales ⁹

La profesionalización se convierte en la llave maestra del mejoramiento de la calidad de la educación, pues un cuerpo

docente profesionalizado garantizará un incremento en el rendimiento de los alumnos y constituirá una garantía para la formación de un campo de trabajo más competente y cualificada que beneficiará al conjunto de la producción social de bienes y servicios.

Se proponen tres metodologías para la formación del docente universitario: la investigación, la investigación-acción y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.

La primera propuesta para la formación del docente en el nivel superior, se basa en el estudio y la investigación, pues el producto de éstos genera nuevas formas de comprender la realidad y de estructurar los conocimientos nuevos, mismos que deben ser difundidos por medio de la docencia, a fin de ir a la vanguardia en lo último que se ha llevado a cabo en materia de educación. La docencia por sí sola carece de un sentido completo si no está apoyada con el trabajo de la investigación.

Marín y Uribe puntualizan su interés por formar profesores a partir del énfasis en la investigación, buscando con ello superar la mera capacitación. Consideran que desde esta perspectiva, se promueve un enfoque interdisciplinario que posibilita el análisis crítico de la práctica educativa y la adquisición de los niveles epistemológico-teórico-metodológico y técnico para estudiar lo educativo y producir nuevos conocimientos.

“Se prevee una formación ... por medio de la cual el personal académico logra ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa, así como correlacionar dicha actividad con la investigación educativa, en tanto ambos son procesos determinados y determinantes de relaciones sociales...”¹⁰

Esta propuesta supone que por sí sola, la investigación meramente documental se inscribe dentro de un ámbito parcial, es por ello que propongo, que la investigación además de ser teórica, debe ser experimental mediante el trabajo de campo a fin de conocer la realidad y comprobar las hipótesis a través de la acción.

La investigación-acción es utilizada como una metodología de investigación social aplicada a la educación. Institucionalmente fue asumida en los proyectos del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Escuela Normal Superior de México.

Barabtarlo considera a la investigación-acción como una modalidad de la formación de docentes que retoma el principio de “aprender a aprender” y considera “la formación en investigación educativa con el método de la investigación-acción supone un proceso de interacción para la autorrevisión, autoevaluación y autocrítica en la adquisición y la producción de conocimientos y valores”¹¹.

En relación a mi tercera propuesta, estrategias para la enseñanza y aprendizaje, consiste en resaltar la trascendencia en el dominio disciplinario que debe tener el docente y ante todo una formación específica para mediar y organizar el conocimiento. Se propone aplicar de una manera dialéctica el binomio enseñanz-aprendizaje y aprendizaje-enseñanza y de esta forma retroalimentar en ambos sentidos, lo que traerá una sólida formación del docente.

Las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje son procedimientos didácticos dirigidos a fortalecer el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, los contenidos, los procedimientos de enseñanza desarrollados por el docente y las actividades de aprendizaje de los alumnos. Las estrategias ocupan un lugar importante en la formación de docentes, ya que éstas permitirán que éste no sólo se ocupe de transmitir la asignatura, sino de propiciar que el alumno aprenda a aprender.

Pansza aborda la estrategia de la problematización del conocimiento afirmando que “implica la realidad organizada como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho...la totalidad no es un objeto sino una forma de captar los contenidos. Es, más bien,

una actitud racional, una forma de organizar el pensamiento y una necesidad de que la persona puede transformar su saber en conciencia”¹².

El valor de la profesionalización docente se funda en la confianza, capacidades y voluntad de quien enseña y en su interés para continuar aprendiendo y perfeccionándose como profesionista y persona. Otorga al docente un papel protagónico en los cambios, reformas, propuestas y alternativas en educación; valora y estimula en él su capacidad para tomar iniciativas, innovar y experimentar, también facilita su proceso de aprendizaje, construcción del conocimiento y convivencia con los demás para avanzar en su profesionalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ CONTRERAS, J., La autonomía del profesorado., p.17.
- ² DIETERICH, H., Globalización, Educación y Democracia en América Latina., p.85
- ³ ARREDONDO, M., “El desarrollo de la pedagogía como profesión”, in., Formación de profesionales de la educación., México., p. 40-41
- ⁴ MORÁN, P., “Formación de profesores y profesionalización de la docencia. Una consideración desde la perspectiva del CISE” in., Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios., México., p. 47
- ⁵ FERRY, G., El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica., p.48.
- ⁶ cfr., CORONAL, R., Psicología Evolutiva y de la Educación., p.57-60
- ⁷ cfr., MORÁN, P., Fundamentación de la Didáctica., p.180-181.
- ⁸ ROSAS, L., et al., “Diplomado en docencia para maestros de educación básica en ejercicio” in., Reporte de investigación.
- ⁹ DÍAZ BARRIGA, A., “Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación” in., Cuadernos del CESU., No. 20., UNAM.
- ¹⁰ MARÍN, E., et al., “Propuesta de formación para la práctica de la docencia y de la investigación educativa”, in., Perfiles educativos., No. 33., CISE., UNAM., p. 33
- ¹¹ BARABTARLO, A., “Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa. Método de la investigación-acción”, serie Sobre la Universidad., No. 6., CISE., UNAM., p.69
- ¹² PANSZA, M., “La importancia de la problematización del conocimiento en la

formación docente”, in „Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios., ANUIES-SEP-CISE-UNAM., p. 7

BIBLIOGRAFÍA

ARREDONDO, M. et al, “El desarrollo de la pedagogía como profesión” in Ducoing , P., et. al (comps.), Formación de profesionales de la educación México., UNESCO-UNAM-ANUIES., 1990

BARABTARLO, A., Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa. Método de la investigación-acción, in Serie Sobre la Universidad., No. 6, México., UNAM-CISE., 1993

CONTRERAS, J., La autonomía del profesorado, España., Morata., 1999., 227p.

CORONAL ALONSO., et al, Psicología Evolutiva y de la Educación, España., EUB., 1996., 231p.

DÍAZ BARRIGA, Á., Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación in Cuadernos del CESU., No. 20, México., UNAM-CISE., 1990.,

DIETERICH , H., Globalización, Educación y Democracia en América Latina México., Joaquín Mórtiz., 1995

DIKER, G., et al, La formación de maestros y profesores: hoja de ruta ,México., Paidós., 1997

FERNÁNDEZ PÉREZ, M., La profesionalización del docente, México., Siglo XXI., 1998

FERRY, G., El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, México., Paidós., 1990

LISTON, D. et al, Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización, España., Morata., 1997

MARÍN, E., et al, “Propuesta de formación para la práctica de la docencia y de la investigación educativa” in Perfiles educativos., No. 33, México., UNAM-CISE., 1986

MORÁN, P., Fundamentación de la Didáctica, México., Gerinka., 1986

MORÁN, P., “Formación de profesores y profesionalización de la docencia. Una consideración desde la prespectiva del CISE” in Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, México., ANUIES-SEP-CISE-UNAM., 1987

PANSZA, M., “La importancia de la problematización del conocimiento en la formación docente” in Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, México., ANUIES-SEP-CISE-UNAM., 1987

ROSAS,L., et al, “Diplomado en docencia para maestros de educación básica en ejercicio” in reporte de investigación, México., CEE., 1991