

Una propuesta de desarrollo profesional para los profesores de Educación Secundaria

LEONOR MARGALEF GARCÍA

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

En este artículo se presenta una propuesta de Desarrollo Profesional en el ámbito de la Educación Secundaria y del modelo de la investigación en la acción. Se pone énfasis en el fracaso de los modelos academicistas y técnicos tanto desde el punto de vista de la experiencia como desde el marco teórico.

Se detalla el desarrollo metodológico de la propuesta. Por último se analizan las ventajas del modelo de formación y también las dificultades y limitaciones para su implementación.

ABSTRACT

This article introduces a proposal of Professional Development in the field of Secondary Education and the model of action research. It is emphasized on the failure of academics and technical models, from de point of view of the experience and theory. The practical method of model is detail. Finally, advantages, difficulties and limitations of the model are analyzed as well as its aplication.

1. Introducción

¿Porqué desarrollo profesional? Justamente porque resuelve el dilema entre formación o perfeccionamiento docente integrando ambos en un constante proceso de crecimiento profesional y personal autodirigido y en permanente renovación.

Este desarrollo profesional implica un desarrollo personal a través del cual el profesor aumenta la comprensión de su propia tarea, perfecciona su enseñanza y redundando en una mejora cualitativa de los procesos educativos en los que se halla involucrado. Se pone énfasis en el profesor como productor de conocimiento por lo cual esta propuesta se enmarca en el modelo de la investigación en la acción como estrategia de desarrollo profesional (Elliott, 1984, 1985; Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart 1988). La investigación en la acción es un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes.

Ello implica que la formación continua y el perfeccionamiento se realizan en la situación concreta de sus propias prácticas educativas. El profesor es el verdadero tema de desarrollo, investigación y formación, «sólo el profesor puede cambiar al profesor» (Stenhouse, 1985).

La aprobación de la LOGSE implica una transformación sustancial de la educación secundaria, en cuanto a todos los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el marco organizativo global y fundamentalmente la tarea docente. Por ende se requiere un profesor diferente al de B.U.P. que no surgirá de la nada sino de un largo camino de formación inicial y continua.

Esta propuesta pretende hacer realidad lo legislado en el Real Decreto 1692 del 20 de Octubre de 1995 y en la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes. La misma establece que las Administraciones Educativas prestarán una atención prioritaria a la cualificación y la formación del profesorado, promoverán el perfeccionamiento de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución del campo científico y de la metodología didáctica (Título III art. 31 y 32).

Si bien muchas veces la legislación condicionó negativamente la organización de los centros, la enseñanza de calidad, la evaluación educativa y el desarrollo profesional docente, en estos momentos tenemos el marco legal para exigir un perfeccionamiento docente que no quede librado a la iniciativa privada de cada centro o de cada docente. No podemos desperdiciar la oportunidad de pasar de la reforma legal del sistema educativo a la reforma real de los profesores, pero también de los profesores y formadores dependerá, ejerciendo la autonomía y responsabilidad que les afecta, el cómo se lleve a la práctica esa transformación de la práctica docente. Tenemos que luchar por la exigencia de las condiciones materiales que permitan su concreción (Freire, 1990). Sin duda la legislación es sólo el punto de partida, la cuestión es cómo se haga realidad a través de la pieza clave de toda reforma como es el profesorado.

2. Fundamentación

El porqué del desarrollo profesional de los docentes es hoy en día incuestionable desde todos los ámbitos. El interrogante más frecuente y que continúa aún vigente es el «cómo» lograr ese desarrollo.

El análisis de las experiencias concretas realizadas en el ámbito de la formación y perfeccionamiento docentes demuestran la necesidad de efectuar un replanteo en cuanto a las estrategias habituales de perfeccionamiento docente a través de la implementación de Cursos, ya sean teóricos o prácticos, denominados generalmente de «Actualización Conocimientos Específicos» o de «Formación didáctica», «Cursos de Actualización Científica y Didáctica» o simplemente ciclos de conferencias o Jornadas de Perfeccionamiento.

Con este modo de abordar el perfeccionamiento docente se produce una negación de la práctica educativa real como objeto de conocimiento, lo cual ha dado lugar a propuestas de formación que provocaron una división entre teoría y práctica.

Lo que generalmente ocurre es que no se lleva a cabo una transferencia real de los contenidos de estos cursos a la tarea docente, no se manifiestan en una mejora cualitativa de los procesos de enseñanza que redunden no sólo en el aula sino también en la investigación y en la innovación educativa.

Lo cierto es que este modelo de formación ha provocado una especie de mal o enfermedad «Cursitis crónica» o «Cursillitis» acompañada de la búsqueda de certificados cuyo tratamiento esencial es consumir conocimientos, esto es adquirirlos en pequeñas dosis a través de Cursos ofrecidos por la Administración.

Pero no sólo desde el ámbito de la práctica educativa sino también desde la teoría se han analizado las deficiencias de este modelo de «cursos de formación».

En este sentido están los cursos que se basan en una tradición académica y colocan el énfasis en los contenidos y conocimientos de las disciplinas correspondientes. Se considera al profesor como especialista en una materia. Se asienta la formación en la adquisición de un conocimiento teórico, académico, producido por la investigación científica. No se concede importancia a la formación pedagógica ni a la experiencia práctica del docente. En síntesis es una perspectiva reduccionista que no tiene en cuenta las complejidades que implica la enseñanza (Elliott, 1990; Zeichner, 1992).

Por otro lado están los cursos que se basan en un enfoque técnico y colocan el énfasis en el dominio de técnicas de enseñanza como eje de la formación. Es precisamente la memorización y la repetición indiscriminada de rutinas lo que coloca al profesor en el rol de «recitador» «transmisor» «ejecutor» o «mero aplicador de cuestiones técnicas». O sea, que genera un profesor dependiente con un repertorio de actividades a cumplimentar obrando en consonancia con lo que las especificaciones curriculares ofrecen (Contreras, 1994).

Se advierte, por tanto, la necesidad de sobrepasar el entrenamiento en formulación de objetivos, técnicas de evaluación, materiales didácticos..., de erradicar las expectativas de búsqueda de recetas mágicas o técnicas de enseñanza milagrosas.

Justamente esta propuesta se centra en presentar formas alternativas al interrogante *¿cómo?*. No está centrada en proporcionar herramientas de trabajo

fijas que prescriban «lo que hay que hacer» sino en brindar las bases para la flexibilidad del pensamiento y la reflexión autocrítica. Se trata de desarrollar procesos de deliberación acerca de la enseñanza, de despojar a la docencia de la práctica rutinaria y transformarla en una actividad creativa y emancipadora.

Lo que se pretende con esta propuesta es que el profesor adquiera «los constructos que reflejen las realidades de la vida del aula que le permitan interpretar adecuadamente los acontecimientos educativos y actuar en consonancia con ellos (Doyle, 1985)».

Más aún cuando analizamos las características del campo de acción del profesor, «la clase». Ésta consiste en una combinación única de personalidades, limitaciones y posibilidades por las que las actuaciones adecuadas para un caso pueden resultar inadecuadas para otro. Saber ser «maestro» implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica sino también de una cantidad de elementos implícitos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual (Rockwell, 1986).

Por ello la propuesta se apoya en dos pilares fundamentales: la reflexión y la investigación de la propia práctica.

De este modo, la práctica profesional del docente es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer la comprensión de los alumnos, y al reflexionar ejerce y desarrolla su propia comprensión.

3. Desarrollo metodológico

En primer lugar, es necesario partir de la constitución de equipos integrados por profesores, comprometidos con su desarrollo profesional, pertenecientes a los distintos departamentos incluido el departamento de Orientación de un Centro de Educación Secundaria. De este modo, se tenderá a superar la desvinculación de los profesores que a lo sumo tienen contacto dentro de su propio grupo especializado según las materias que conforman un departamento.

Lo dicho anteriormente no quita que, de acuerdo a la naturaleza de los problemas planteados por la práctica educativa y la especificidad de contenidos de la formación disciplinar, puedan profundizarse algunos aspectos de acuerdo a los departamentos.

A estos equipos pueden integrarse en calidad de «co-investigadores» o asesores externos profesionales en pedagogía y en ámbitos específicos de los distintos saberes de acuerdo a la naturaleza de los problemas planteados.

Y por supuesto no podemos dejar de mencionar a los alumnos de estos profesores (quizás podemos agregarle «en formación») como parte integrante de este equipo.

Se trata, por tanto, de un trabajo conjunto y cooperativo entre asesor externo, profesores y alumnos en relación a su práctica cotidiana concreta, a su aquí y ahora.

- El «co-investigador» «asesor externo», «formador de formadores» se convierte en un colaborador del desarrollo profesional de los profesores. Cumple la función del crítico externo de la investigación en la acción.

Su tarea no es señalar lo que deben hacer con los alumnos, sino trabajar conjuntamente con ellos que son los que deben tomar las decisiones. Ayudará a resolver el conflicto entre lo que quisieran enseñar y lo que realmente pueden enseñar, entre lo que se pretende y lo que sucede en su clase. Ayudará a constatar, cuestionar, comparar, discutir la práctica educativa. Se convierte en un «co-investigador» junto con los otros participantes sobre los problemas y preocupaciones que todos comparten (Kemmis, 1992).

- Los profesores en formación se convierten en analizadores de su propia práctica, autores de su hacer, productores de su conocimiento apoyados por la interacción de saberes y prácticas junto con los otros participantes. Es decir parten de sus creencias, hábitos, valores, concepciones que luego de los procesos de reflexión podrán cuestionarlos y transformarlos.

Hago hincapié en que sean grupos de profesores y alumnos porque si bien es necesario e importante la reflexión individual de cada uno no se logran mayores cambios si no se involucran a los participantes de la institución. La investigación en la acción busca la creación de grupos de sujetos conscientes comprometidos en cambiar su trabajo educativo. De este modo, es más fácil emprender acciones por las que logren cambiarse a sí mismos. Las innovaciones exigen acción individual pero también acción institucional. Como señalan Kemmis y McTaggart (1988, p. 57) «la investigación en la acción implica mejorar nuestros discursos educativos, mejorar nuestras prácticas educativas y mejorar las formas de organización educativa.

En este sentido, es importante resaltar la necesidad de que el análisis y la reflexión de la práctica educativa traspase las fronteras del centro educativo y examine las limitaciones, condicionamientos y posibilidades que la estructura social más amplia impone sobre esas prácticas y que escapan al control de los participantes. Una reflexión desde el punto de vista crítico implica tratar todos los aspectos de la competencia de la enseñanza pero también avanzar hacia el cambio social.

- Los alumnos son los que se encuentran en la mejor posición para explicar cómo las acciones del profesor influyen sobre su propio

modo de responder a la situación. Permiten con su participación activa lograr que el profesor establezca un verdadero feed-back con los alumnos.

Estos equipos deben tener clara su responsabilidad y compromiso y tomar conciencia de que se involucran en una empresa colaboradora de formación e indagación. El proceso de la investigación en la acción es un proceso social que compromete al grupo colaborador en un proceso educativo compartido. Los miembros del grupo adoptan responsabilidades compartidas, aunque no necesariamente sean iguales.

Es necesario partir de un reconocimiento inicial de su situación que les permita formular su preocupación temática o problema a ser investigado, como punto de partida para este proceso de investigación y formación. Es decir, se parte de sus propios interrogantes, inquietudes, de su propia experiencia.

Una vez delimitada la misma conjuntamente elaboran un plan de acción que incluya una pauta temporal. Lo distintivo de este proceso es que todos participan en la decisión de cómo formular el problema, qué técnicas o procedimientos utilizar, qué acciones desarrollar. Para la recogida de datos se pueden utilizar gran variedad de métodos y técnicas de acuerdo a las necesidades de información. No es el lugar adecuado para desarrollarlas pero se pueden mencionar: diario de investigación, entrevistas, cuestionarios, registro de observaciones de clases, análisis de grabaciones, análisis de documentos.

La puesta en práctica de la acción va acompañada de la observación y reflexión constante que permite realizar reajustes, modificaciones y convertirla en una acción críticamente informada.

No sólo implica la comprensión de la problemática planteada sino también su actuación sobre la misma, una propuesta alternativa de acción que mejore nuestra práctica. La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se manifiestan en la acción. La reflexión en grupo constituye la base para un plan revisado.

Durante el desarrollo de este proceso de formación e investigación es esencial contar con el apoyo de los órganos colegiados y unipersonales del centro. El mismo debe manifestarse no sólo en el reconocimiento por la tarea realizada sino también en apoyos materiales que necesariamente deben permitir el desarrollo del proyecto: adquisición bibliografía, participación en actividades académicas, publicación de sus informes.

Este modelo de investigación en la acción como estrategia de formación y perfeccionamiento docente permite:

- una estrecha vinculación entre teoría y práctica. La teoría sirve para sustentar, analizar, entender, sugerir hipótesis de acción, resultando una práctica fundada y orientada. Esta a su vez puede criticar, depurar, validar el conocimiento teórico (Carr y Kemmis, 1988).

- tiva están juntos « formador, profesor y alumnos comparten los riesgos y derechos implícitos en la reestructuración de las relaciones que median entre ellos (Hull, 1986).
- una contextualización de las prácticas educativas. Este programa de *desarrollo profesional se ubica dentro de la problemática específica de los docentes, de la especificidad de cada saber, de acuerdo a las áreas de conocimiento del currículum de secundaria, de la vida institucional vinculada al proyecto del centro y al proyecto curricular.*
 - una estrecha vinculación entre acción e investigación como medio para mejorar el conocimiento a cerca de la enseñanza y el aprendizaje. Se descubren no sólo las posibilidades de la realidad social y humana en la escuela sino también los obstáculos y resistencias externas, los límites y contradicciones de los propios planteamientos, creencias y hábitos (Pérez Gómez, 1995).
 - una interacción permanente entre formación, investigación e innovación. Lleva implícita la finalidad de cambio y mejora de la práctica educativa por lo que contribuye a los procesos de innovación de forma permanente.
 - una constante evaluación y autoevaluación facilitada por los aportes de la triangulación que permite compatibilizar diferentes puntos de vistas y en cierto modo garantizar mecanismos más justos.

Pero también es importante destacar las dificultades que se presentan a la hora de llevar a cabo un proyecto de desarrollo profesional de esta naturaleza.

La primera dificultad es constituir los grupos de profesores. Existe entre ellos una mentalidad muy individualista y no están acostumbrados a trabajar en equipo, debido a que desde su formación inicial en el ámbito de las Facultades han trabajado de forma individual. A esto se suma «el fantasma evaluativo» que acosa a los profesores, los mismos temen ser observados por el inspector, el director o sus propios colegas. De allí que viven como agresivo el análisis de su práctica educativa (Margalef, L. 1991).

Otro hecho que hay que tener en cuenta es que los profesores no están habituados a reflexionar sobre su propia práctica. De la noche a la mañana no se convierten en profesores reflexivos. Esto implica un largo proceso de aprendizaje no sólo en conocimientos, destrezas, habilidades sino también en cambios de actitudes. Es importante tener en cuenta que la mayoría de profesores carece de una formación en el ámbito pedagógico ya que su formación inicial se restringe a la capacitación disciplinar específica y las experiencias previas (principalmente, CAP) no suelen ser gratificantes (Álvarez Méndez, 1987).

Además desde el ámbito experiencial su práctica hasta el momento ha contribuido a conformar unas Enseñanzas Medias caracterizadas por su finalidad propedéutica para los estudios universitarios, una enseñanza netamente acade-

micista y selectiva.

Podemos señalar algunas dificultades de orden estructural, por ejemplo en cuanto al tiempo que disponen los profesores de secundaria, la diversidad de grupo de alumnos que atienden, los horarios fragmentados de clases, la escasa interdisciplinariedad de los contenidos curriculares.

Este proyecto demanda tiempo y esfuerzo, se suma a las tareas habituales del profesor por lo que sería necesario contar con el real compromiso de los docentes, de las autoridades del centro y el apoyo de la Administración. De hecho que si forma parte de una estrategia alternativa de formación y perfeccionamiento damos por descontado que se dispondrán de los recursos necesarios para llevar a cabo los proyectos de investigación.

Pero también sería necesario que la Administración se despoje de su organización netamente burocrática y delegue a los profesores no sólo responsabilidades, autonomía académica sino también poder de decisión. Poder para flexibilizar las estructuras organizativas que condicionan y limitan la naturaleza de modelos alternativos de enseñanza, formación, investigación e innovación. Poder para superar la fragmentación, la rutinización, la prescripción y principalmente la jerarquización.

Sin embargo, creo que a pesar de las dificultades antes expresadas, es posible llevar adelante esta propuesta y merece la pena correr los riesgos que conlleva esta innovación.

También creo necesario advertir de los peligros que subyacen al tomar la investigación acción como una moda más, o una nueva y frágil innovación. Los peligros de la cooptación que se produce cuando empieza a aparecer como tema central en seminarios, talleres, congresos y jornadas, o simplemente a ser utilizada como estrategia alternativa por políticas gubernamentales. En muchos de estos casos se produce una gran confusión y no parece que todos hablemos en el mismo sentido de la investigación acción especialmente en cuanto a lo que se entiende por participación.¹

Sin duda un desarrollo profesional enmarcado en este enfoque requiere un proceso constante de evolución, es un camino lento si se respeta el desarrollo de sus principios esenciales. Lo importante es iniciar este desafío aunque no sea tan masivo y espectacular como los Cursos de Formación, y asumir el reto de mostrar la «posibilidad de unas prácticas educativas que mejoren la calidad de la enseñanza secundaria» e inicien la institucionalización del desarrollo profesional.

Bibliografía

¹ En este sentido Calderhead (1989) advierte «términos tales como práctica reflexiva, formación de profesores orientada a la indagación, reflexión en la acción, el profesor como investigador, el profesor como sujeto que toma decisiones, el profesor como profesional, el profesor como sujeto que resuelve problemas acompañan la noción de reflexión en el proceso de desarrollo profesional, pero al mismo tiempo enmascaran un amplio número de variaciones conceptuales» (p. 43).

- Álvarez Méndez, J.M. (1987). *Didáctica, Currículo y Evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Alamex.
- Calderhead, J. (1989). «Reflective teaching and teacher education». *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43-51.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Contreras Domingo, J. (1994). «El Currículum como Formación». En Angulo Rasco, F. y Blanco N. (Coord), *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe, 31-42.
- Doyle, W. (1985). «La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y política de formación del profesor». *Educación*, 277, M.E.C.
- Elliott, J. (1984). Las implicaciones de la investigación en el aula para el desarrollo profesional. Dossier Seminario de formación: Málaga.
- Elliott, J. (1990). *La investigación en educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1990). *Naturaleza Política de la Educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Giroux, H. (1991). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- Kemmis, S. (1992). «Mejorando la educación mediante la investigación acción». En Salazar, M. *La investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos*. Madrid, Popular, O.E.I., 175-204.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Margalef, L. (1991). *La interacción didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión*. Madrid: Universidad Complutense.
- Pérez Gómez, A. (1995). «La interacción teoría-práctica en la formación docente». En Fernández Sierra, J. (Coord), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe, 361-387.
- Rokcwell, E. y Mercado, R. (1986). *La escuela lugar del trabajo docente*. México, Investigaciones de Estudios Avanzados.
- Schön, D. (1991). *La formación de profesores reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- Stenhouse, L. (1985). «El profesor como tema de investigación y desarrollo». *Educación*, 277, M.E.C.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1987). «Teaching Student Teachers To Reflect». *Harvard Educational Review*, 57, 1, Boston.
- Zeichner, K. (1992). «Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica». En Estebananz, E. y Sánchez, V. (Edt). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 309-325.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.