

Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento

Approaches and models of teacher training college in the Knowledge Society

Castillo Ochoa, Emilia

Ciencias de la Comunicación/

Laboratorio de Comunicación y Servicios Educativos de la Universidad de Sonora

emiliacastillochoa@gmail.com

Montes Castillo, Mariel Michessedett

Universidad de Sonora-Depto. De Lenguas Extranjeras/

marielmontescastillo@gmail.com

Recibido: 27 de noviembre de 2011

Aceptado: 12 de febrero de 2012

Resumen

48

La presente contribución tiene la finalidad de brindar al lector la oportunidad de conocer y reflexionar sobre los diferentes modelos de formación del profesorado universitario, centraremos nuestra atención en el estado del arte sobre expertos en formación del profesorado y los modelos diseñados e implementación de enfoques para su formación.

Palabras claves: Formación de profesores, Sociedad del conocimiento, modelo

Abstract

This contribution is intended to give the reader the opportunity to learn and reflect on the different models of teacher training college, we will focus on the state of the art teacher training experts and designed models and implementation approaches for formation.

Keywords: Teacher training, knowledge society, model

Introducción

Cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las reciprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto. (ARREDONDO, ET.AL, 1989).

Los paradigmas o enfoque que se presentan en este apartado no tienen la finalidad de ser considerados como propuestas cerradas o incuestionables ya que según Castillo (2006) los modelos tienen las siguientes características:

- Los modelos no se cumplen o se aplican de una manera exacta o integral
- No pueden plantearse como mutuamente excluyentes
- Los límites de los modelos suelen ser difusos ya que aunque teóricamente sus características estén bien definidas no puede afirmarse lo mismo en su implementación

Davini (1995), nos enlista modelos y tendencias que se incorporan a la práctica del profesorado y que implican la reflexión sobre su desempeño en este campo:

1. *El modelo practico-artesanal* concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. “El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes” (Fullan y Hargreaves, 1992). Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.

2. *El modelo academicista* especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica” pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. “Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”. (LISTON, 1993:25). Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no

necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil.

3. *El modelo tecnicista-eficientista* apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. (DAVINI, 1995). El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión .está subordinado, no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

4. *El modelo hermenéutico-reflexivo* supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica.

Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla.

Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades).(PEREZ, 1996)

Analizando las aportaciones de Pérez, podemos concluir lo siguiente:

En el caso del modelo práctico-artesanal fundamentado en la transmisión mediante el ejercicio de la imitación tendría como consecuencia la reproducción de prácticas educativas, no obsoletas pero sí sin miras a considerar aspectos relevantes, trascendentales y que

evolucionan, como es el aspecto cultural, las características y el perfil de los estudiantes obedeciendo a las generaciones actuales.

El modelo academicista, nos ubicaría como un trasmisor de contenidos científicos, novedosos, en el caso de estar actualizado, pero es difícil identificar las áreas en las que un ámbito específico genera nuevo conocimiento, la realización de esta actividad selectiva de contenidos estaría muy generalizada.

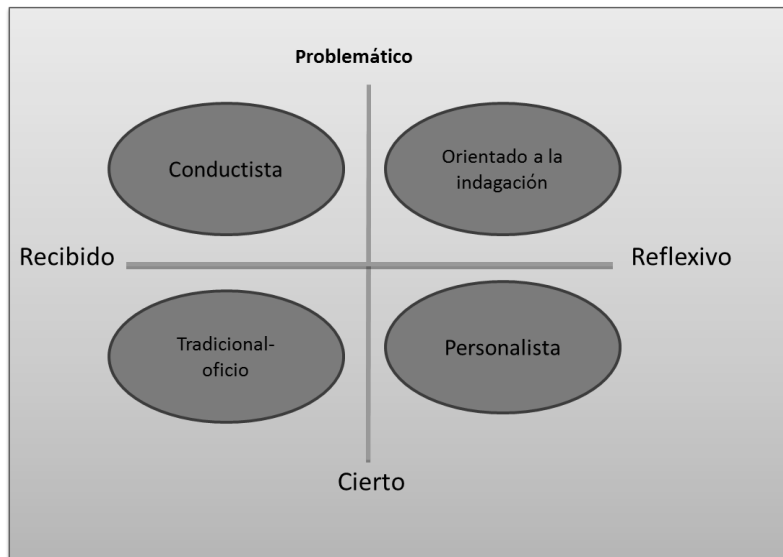
Entonces, partiremos de que la formación del docente debe ir en el sentido del modelo hermenéutico-reflexivo, ya que este contempla el contexto global y de esta forma permite adecuaciones y es abierto a los ámbitos del ejercicio de la docencia que se presenten. Este modelo, pretende, además formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes.

Un docente abierto, capaz de:

51

- Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social
- Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
- Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos; tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones

Por otra parte Zeichner (1983) hace su aportación sobre los paradigmas de formación de profesorado:

FIGURA No. 6. Paradigma de formación del profesorado

Fuente: Elaboración propia a partir de Zeichner (1983).

52

Las dimensiones de los paradigma de Zeichner sitúan a *cierto* frente a *problemático* refiriéndose al grado en que la formación de profesorado entiende los contextos sociales e institucionales como ciertos o válidos, o como problemáticos o discutibles.

Por otra parte se encuentra el paradigma *recibido* frente a *reflexivo*, atendiendo al grado en el que el currículum de formación es o no establecido de antemano o, de forma opuesta, es parte de una propuesta elaborada desde y para un contexto en concreto.

Castillo y Cabrerizo, abordan también el **enfoque tradicional** de la formación docente, haciendo alusión a que es el paradigma más extendido en las instituciones formativas. Este paradigma hace una separación entre la teoría y la práctica de la enseñanza. La práctica representa un elemento fundamental para adquirir el oficio de profesor y los contenidos de los programas de formación se centran en la transmisión de conocimiento y en el desarrollo de su comprensión. En este esquema, la práctica es aprendida por medio de la observación a un profesor experto y mediante el uso de un proceso ensayo y error.

Si bien este modelo se ha implementado, las críticas más fuertes hacen alusión a que el aprendizaje por observación tiende a la imitación y no a la comprensión, además fomenta la dependencia y la reproducción de comportamientos didácticos que un profesor debe tener por iniciativa propia.

El **enfoque tecnológico** basado en la epistemología positivista y en las teorías conductistas se fundamenta en el “rendimiento de cuentas” o en inglés “accountability”. Éste surge dada la necesidad de de buscar la calidad en la formación del profesorado y son las investigaciones del modelo proceso-producto las que intentan enseñar al profesorado las conductas de un comportamiento considerado eficaz. (CASTILLO y CABRERIZO, 2003).

Dentro de este enfoque la enseñanza es considerada como acumulación y aplicación de conocimiento científico, y, el profesor es considerado como un sujeto pasivo, con actitud de receptor del conocimiento profesional al que está expuesto. Se convierte en un “dominador” del conocimiento científico producido por otros. El objetivo de estas acciones radica en que el docente encuentre las bases de la enseñanza efectiva para con esos medios adquirir principios y prácticas derivados de los estudios científicos sobre la enseñanza, es a lo que llamamos competencias docentes. El término competencia es utilizado como sinónimo de conducta docente, actuación, dominio, habilidad o destreza docente. (IBIDEM, 2003).

53

En cuanto al límite de las competencias mencionadas, podemos hacer alusión a varios estudios que se refieren a las “competencias genéricas” y que sería fundamental que el profesor principiante desarrollara:

- Destrezas de comunicación
- Conocimiento básico de la materia
- Destrezas administrativas
- Destrezas interpersonales

Dentro de estas cuatro categorías, Olivia y Henson (1985) integran 23 competencias.

Un ejemplo de un curso de formación docente inicial con fundamento en el modelo tecnológico lo aporta Feiman-Nemser (1990), consiste en que los estudiantes reciben un paquete instruccional con un listado de conductas terminales y una descripción de los proyectos que deben realizar para demostrar que han alcanzado los objetivos propuestos. Los estudiantes siguen las actividades paso a paso para culminar en la elaboración de una unidad didáctica. La crítica a éste enfoque radica en las aportaciones de las teorías conductistas, es decir, el aprendizaje se representa en las modificaciones de la conducta y

que los cambios puedan ser observados por medio de la actuación. Tal vez este tipo de programas funcionen para cumplir con objetivos de aprendizaje simples, pero no así para los complejos.

Otras críticas a este paradigma van en el sentido de que las situaciones de implementación de las competencias son simuladas, cerradas, con ambientes propuestos o controlados, y esto, no permite la adaptación en caso de ser necesaria o la apertura a cambios, es decir, la flexibilidad.

Combs (1979) menciona que los programas de formación docente pueden tener un **enfoque personalista**, es decir, apoyado en la epistemología fenomenológica y en la psicología del desarrollo, humanista y perceptual.

Dentro de este enfoque, la enseñanza consiste en crear las condiciones adecuadas de autodescubrimiento personal. Es así, como la formación del profesorado adquiere dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales que deben ser considerados para facilitar a cada sujeto su desarrollo personal. El profesor eficaz: “es un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente, y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas” (IBIDEM, 1979:31).

Este enfoque no es de la preferencia de algunos expertos en formación de docentes por no establecer pautas concretas de cómo desarrollar un programa de formación, solamente se ocupa del profesor como persona y no de sus capacidades.

Otro de los enfoques para sustentar un programa de formación docente es el **enfoque basado en la indagación**. En este enfoque la enseñanza es vista como un medio para conseguir una sociedad más justa y democrática. El rol del profesor es el de un profesional reflexivo sobre su práctica, flexible, abierto a cambios, crítico consigo mismo y con dominio de destrezas. Este enfoque permite el desarrollo de estrategias y metodologías que llevan al docente a prácticas críticas. (CASTILLO y CABRERIZO, 2003).

La reflexión tiene un lugar importante en estos programas, de forma que las actividades propuestas se orientan a potenciar esta capacidad de razonamiento. Dicha reflexión tiene las siguientes características (IBIDEM, 2003):

La reflexión...

- expresa una orientación hacia la acción y se refiere a las relaciones entre pensamiento y acción de las situaciones históricas en que nos encontremos
- no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o manipulativa, sino que presupone relaciones sociales.
- No es independiente de los valores, expresa y sirve de intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.
- No es ni indiferente ni pasiva ante el orden social
- Es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social

55

Como habíamos mencionado, ninguno de los paradigmas citados comprende en su totalidad la complejidad de la formación docente, sin embargo, es éste último, el de indagación, que se apega más a la formación docente universitaria.(FEIMAN-NEMSER, S., 1990).

El término **profesionalización**, así como los conceptos de profesión y profesionalidad son lugares comunes de la regulación y los cambios sociales. Según los autores consultados(destacamos, entre otros, Popkewitz, 1991; Fernández Enguita (1993, 2000); Contreras, 1997; Fernández Cruz, 2000; Barquín, 1999; Ferreres, 2002), durante un tiempo la atención sobre estos temas ha sido importante y aunque en tanto que objeto de estudio no

haya producido logros efectivos para la caracterización de la enseñanza como tarea profesional se admite que, de la mano de la metáfora de la enseñanza como profesión y no como vocación, se ha producido un efecto socializador según el cual el docente ha podido construir una imagen y una identidad mayores sobre su función.

Un primer debate se ha movido en torno a si la actividad docente puede llamarse profesión o semi-profesión. Al respecto, Shulman (1998) establece que una profesión responde a los siguientes criterios:

- a) obligación de servicio a los otros con una cierta “vocación” (desarrollo de una comprensión moral que guíe su práctica y medie entre habilidades y conocimientos)
- b) comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos
- c) dominio -cualificado- de actuaciones prácticas (habilidades y estrategias)
- d) ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre (discrecionalidad)
- e) necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica
- f) existencia de una comunidad profesional que, además de desarrollarse

Cualitativamente, está comprometida públicamente respecto a las prácticas Individuales.

Una caracterización semejante la encontramos en Ferreres (2002) en referencia a un trabajo de Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) en el que definen profesión como el conjunto de las características de ocupación, vocación, organización de sus miembros (de prestigio, de estudio y ocupacional), formación, orientación del servicio y autonomía.

En ambos casos se trata de una caracterización que refleja lo que entendemos por profesión, y puede aplicarse a la profesión docente.

Ahora bien, si la confrontamos con lo que según otros autores es una semi-profesión, encontramos puntos de aproximación con los que también y sin duda debemos identificarnos; haciendo una síntesis de diversos autores, podríamos definir semi-profesión a partir de:

- a) carencia de cuerpo de conocimientos propio y complejo (entendiendo esto de forma diversa si se trata de una cuestión individual o colectiva)
- b) ausencia de criterios restrictivos en el acceso a la profesión (o, podría añadirse, ausencia o deficiencia de actualización en la formación inicial de los futuros egresados, y/o permanente, en el caso de los ya activos)
- c) falta de organización profesional
- d) elevada feminización
- e) heteromía frente al Estado u otras instancias sociales (BARQUÍN, 1999:405 citando por Ortega).

Sumémosle a esta última posible caracterización, lo que Marcelo (1994) aplicaría a la Docencia y que mencionamos anteriormente en el presente capítulo, como lo son, la burocratización del trabajo del docente, feminización de la profesión, aislamiento, y riesgos psicológicos.

57

Analizando el contexto podemos inferir que aún no se asume la docencia como una profesión. Por otra parte entendemos que ese debate no es exclusivo de la enseñanza sino más bien la definición de un territorio que las nuevas condiciones sociales y económicas “globalizantes” hacen cada vez más común, provocando que los diferentes ámbitos de acción pierdan o desatiendan lo que debería defenderse: la habilitación profesional, la regulación de la autonomía en las acciones que realiza el profesor (frente a homogeneizaciones e implementaciones de política pública, o acciones de gestión), la especialización y “calidad” de su conocimiento y, si no el aumento, sí una adecuada remuneración.

Cuando hablamos de “profesional” estamos hablando de un término que se construyó en el ámbito social, varía en el marco de sus relaciones con las condiciones sociales de su empleo y, por lo mismo, se define no únicamente por el esfuerzo de “identificación” del grupo, por ejemplo, de docentes, sino también por el estatus que política, social, y económicamente se le atribuye y que, como grupo, consigue “significar”.

Desde una cierta perspectiva sociológica de las profesiones, en su vertiente funcionalista, diversos estudios definen la docencia como una semi-profesión, en tanto no

cumple con los requisitos básicos para constituirse en profesión. Así, la *Teoría de los rasgos* parte de determinar las características que supuestamente deben reunir las profesiones: autonomía y control del propio trabajo, autoorganización en entidades profesionales, cuerpo de conocimientos consistentes de raíz científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre los miembros y una ética compartida. En este marco, se intentaron procesos de *profesionalización docente* buscando corregir aquellas “deformaciones” que no conforman los rasgos esperables de una profesión.

Esta concepción de profesionalización y la creciente “*responsabilización*” del conjunto de la problemática educativa que suele atribuírsele a los docentes tienden a aparecer vinculadas.

Según Apple, el proceso prolongado y consistente de creciente proletarización docente es semejante al de otros trabajadores. Abona esta posición el deterioro de las condiciones de empleo y trabajo y, en particular, del salario docente, que en la región ha sido mayor que el del resto de la administración pública, según O.I.T. Los eventuales incrementos salariales suelen estar vinculados al desempeño personal y de la Constitución, al presentismo y a la capacitación. Ello refleja la baja valorización que el docente tiene de sí mismo, así como la sociedad tiene de la docencia, como una labor feminizada, rutinaria, intra-áulica, que no requiere mayor cualificación. (APPLE, 1989).

Gimeno, menciona que la encomienda social de garantizar eficientes resultados de aprendizaje para todos los alumnos implica un aumento real de tareas del docente, originando la crónica sensación de sobrecarga de trabajo. Uno de los impactos más significativos de la *intensificación* –en contraposición con aquel mandato- es la reducción de la calidad, ya que no de la cantidad, de la tarea.(GIMENO, 1997). En ocasiones, la misma formación en servicio se ofrece a los docentes fuera de la jornada escolar, contribuyendo a una real intensificación de sus tareas habituales. Lo anterior es una acción común para profesores de nuevo ingreso en una institución educativa determinada, como lo es para un profesor en la fase inicial de la profesión docente.

En este contexto, los docentes suelen responder ambivalentemente. Por un lado, asumen el rol que les es asignado –aceptando la intensificación como parte de su eventual

profesionalización-; por otro, expresan las previsible resistencias activas o pasivas y las reacciones directas o indirectas a nivel individual y en ámbitos sindicales.(IBIDEM, 1997).

Por otra parte, existen propuestas que han rechazado en este campo los postulados de aquella sociología de las profesiones, definiendo la *profesionalización* como:

“la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica; es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes, valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor”. (GIMENO, 1997).

Entonces, existiendo el debate de si la enseñanza puede ser considerada profesión, también está en discusión si el profesor es un profesionista. Esta cuestión surge a consecuencia de no tener claro las características de una profesión y de ahí, evaluar si el profesor, o en este caso, la enseñanza, cumplen con ellas o no.

Contreras, J.(1997) enlista un conjunto de cualidades que conforman *dimensiones del quehacer docente*, es decir, identificadores de la enseñanza como profesión en las que se definen aspiraciones respecto a la forma de concebir y vivir la actividad, así como de dar contenido concreto a la enseñanza:

- Una profesionista de la enseñanza, debe desempeñar una función social. Esta característica, de compromiso con la comunidad. En este punto es importante considerar que la educación no es un problema de la vida privada de los profesores, sino una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente.
- Es necesario poseer conocimientos adquiridos de manera formal, no solamente de la experiencia, es decir, el dominio de la competencia profesional, entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. Por ello, la reflexión y análisis de esta constituye un eje estructurante de la formación y profesionalización de los profesores, de acuerdo con los postulados de tendencia hermenéutico-reflexiva.
- Aprobar los requisitos formativos que inicialmente se solicitan al profesor, para poder aprobar los procesos de selectividad, de formación, que exige, en este caso, la educación superior.

- Valoración social de la profesión y el estatus de sus miembros. Un ejemplo de este indicador lo tenemos con el aspecto de la obligación moral, el compromiso ético que implica la docencia la sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. El profesor está obligado al desarrollo, en cuanto a personas humanas libres, de todos sus alumnos y alumnas.
- El grado de autonomía en el desempeño de sus funciones

Para favorecer la profesionalización de la docencia y tratando de coadyuvar en las necesidades que la sociedad actual demanda, Torres (1996) establece tres condiciones para la profesionalización de la docencia:

1. incrementar el estatus social y económico del profesorado
2. establecer una formación inicial de calidad
3. crear y potenciar la formación continua del profesor en ejercicio

60

Castillo y Cabrerizo (2006) proponen dentro de la conceptualización de la profesionalización docente, en respuesta a la falta de aceptación de la docencia como profesión en la dimensión social, que se profundice el término de autonomía profesional, ya que en el caso de los profesores universitarios coadyuvaría tanto en la dignificación de la profesión, como en el desarrollo de los procesos de innovación y cambio en las instituciones educativas, específicamente en los aspectos de libertad de cátedra y autonomía universitaria.

Ubicando, a partir de lo anterior, la autonomía profesional en tres dimensiones: obligación moral, compromiso con la comunidad académica y la competencia profesional. (CONTRERAS, 1997). Estas tres dimensiones de la profesión docente, pueden combinarse y ser entendidas en relación con el contexto institucional, propósitos, y percepción del profesor en la conceptualización de la autonomía docente.

Referencias

Apple, M. (1989) Maestros y textos. Barcelona. Paidós.

Arredondo, M., Uribe, M. y Wuest, T. (1989): "Notas para un modelo de docencia". En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) Formación pedagógica de profesores

universitarios. Teorías y experiencias en México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006): "Formación del profesorado en educación superior vol. II". Mc Graw Hill: Madrid.

_____ (2003): Prácticas de Evaluación Educativa. Madrid. Pearson.

Combs, A. y Cols. (1979): Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico. Madrid: EMESA.

Davini, M.C. (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Barcelona: Paidós.

Feiman-Nemser, S. (1990): The teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En. Castillo, S. y Cabrerizo, D. (2003): Formación del profesorado en educación superior. Vol. III.

Fullan y Hargreaves, (1992): en Pérez Gómez, A., "Autonomía profesional del docente y control democrático". En varios autores, (1996): Volver a pensar la educación. Madrid: Morata.

Pérez, A., (1996): "Autonomía profesional del docente y control democrático". En varios autores, Volver a pensar la educación. Madrid: Morata