

10. HACIA UN NUEVO MODELO DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

10.1 LOS MODELOS EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO: UNA PINCELADA HISTÓRICA

Los procesos de formación y perfeccionamiento del profesorado no han estado ajenos a los mecanismos que las instituciones educativas o los propios docentes han desarrollado para formar a sus alumnos.

Se observa un alto grado de convergencia entre los "modelos didácticos" y los "modelos de formación". Y ese paralelismo se puede situar en el tiempo y en las distintas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

Los tiempos cambian y las concepciones también (aunque más lentamente), evolucionando hacia otras maneras de entender y desarrollar los procesos educativos. Hay profesores que ya no enseñan como antes. ¿Qué ha cambiado en ellos? ¿Será la consecuencia de otros modelos de formación?

Para intentar responder a estas preguntas haremos un breve recorrido por los modelos de formación y perfeccionamiento del profesorado, sugiriendo tres cuestiones que nos sirvan a la vez de reflexión y de guía:

¿De dónde venimos?

Venimos de una cultura escolar, muy arraigada, en la que el profesor ha sido el principal protagonista de la acción educativa: él es el que enseña, de él se aprende, él marca el ritmo y el desarrollo del programa.

La imagen más extendida sobre el trabajo del profesorado es la de un profesional que trabaja enseñando a niños y adolescentes en un aula. Un buen profesional es el que conoce la materia que debe enseñar en su nivel o su asignatura, la transmite a sus alumnos, extrayéndola de su saber y de los libros de texto, y consigue que aquellos la aprendan.

En esta imagen va implícito que el profesorado trabaja únicamente en el aula,

que su horario y calendario de trabajo coincide con el del alumnado, que la información fluye desde el profesor hacia el alumno y que éste no sabe inicialmente nada sobre lo que el profesor le enseña, por lo que debe escucharle atentamente y tomar los apuntes adecuados de lo que escucha. Si el alumno es capaz de reproducir en los exámenes lo que el profesor explicó en el aula, superará la asignatura y podrá utilizar estos conocimientos adquiridos para la vida diaria.

Y dentro de ese panorama hay modelos didácticos que avalan esta forma de proceder, y consecuentemente modelos de perfeccionamiento que refuerzan y dan vida a ese perfil. Este sería el modelo del "técnico-ejecutor", cuyas características son:

- El docente se limita a aplicar en su práctica educativa lo dispuesto por el experto.
- Se trabaja a partir de recetas universales, válidas en cualquier contexto.
- Hay un flujo de información unidireccional, del experto al enseñante.
- Se potencian determinados roles de profesor (transmisor-receptor y tecnológico-cientificista).

¿Dónde estamos?

Tal vez sea ésta la cuestión más controvertida, debido fundamentalmente:

- A la coexistencia de varios modelos didácticos consolidados desigualmente en el marco de la formación y entre el profesorado.
- A la dificultad de determinar cual es el "modelo adecuado" para la enseñanza en el momento presente y en el futuro, en un sistema como el educativo, sometido a un proceso evolutivo muy poco predecible a largo plazo.

Es aventurado decir que un desarrollo profesional de "técnico-ejecutor" forma parte del pasado. Actualmente es un modelo que va cayendo en desuso, aunque ocasionalmente, en determinados momentos del proceso de formación, hay expertos que lo ofrecen y profesores que lo demandan.

Afortunadamente la imagen tradicional del profesor como un mero transmisor de conocimientos ha sido superada por los propios enseñantes, aunque todavía las influencias que ese modelo ha ejercido durante años se dejan notar.

Una de las partes del sistema educativo en que más se conserva esta herencia es en el modelo de perfeccionamiento del profesorado mayoritariamente vigente, que guarda un claro paralelismo con el sistema de aula que anteriormente hemos descrito.

Si los alumnos aprenden en los cursos que reciben en las aulas, los profesores harían lo mismo en los cursos a los que asisten; si el profesor es quien tiene los conocimientos que ha de pasar a los alumnos, son los "expertos", "ponentes" o "autoridades" quienes tienen el saber que transmiten a los docentes que acuden a los cursos de perfeccionamiento. Si, en principio, los alumnos no saben nada de lo que el profesor les va a explicar y su experiencia anterior no tiene nada que ver con lo que van a aprender, la experiencia previa de los docentes no es un factor relevante en el proceso de formación que tiene lugar en los cursos, en los que el "experto" o "ponente" trae unas conclusiones, elaboradas en otro lugar, que muestran el camino que deben seguir los docentes que asisten al curso.

Esta es una modalidad de formación permanente que es plenamente coherente con la imagen social de lo que ocurre en el aula.

Otras dos formas de desarrollo profesional tendrían su cabida en este apartado, con una implantación progresiva y una aceptación desigual:

El desarrollo profesional "espontáneo o periférico", cuyas características son:

- El docente tiene como premisa el activismo, dotado de grandes dosis de voluntarismo.
- Se produce un intercambio de experiencias entre los docentes.
- Gran parte del trabajo se fundamenta en hacer para aprender, y se mantiene una gran reserva hacia el saber del experto.
- Se proclama la autoformación como bandera.
- Se potencian determinados roles de profesor (artesano-humanista y descubrimiento-investigativo).

Y la forma de desarrollo profesional "investigador en el aula", cuyas características son:

- El docente es un agente activo de su propio desarrollo profesional.
- Hay una estrecha relación entre desarrollo curricular y desarrollo profesional, entre la teoría y la práctica docente.
- El perfeccionamiento está centrado en el aula, mediante un proceso de investigación en la acción.
- Se potencia un determinado rol de profesor (constructivista).

¿Hacia dónde vamos?

Legislativamente, la piedra angular de estos cambios es la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) aprobada por el Parlamento en 1990, una ley que, buscando el cambio desde la raíz del sistema, define, mucho más que un cambio de nombres, cursos o de niveles educativos, un cambio en la concepción de lo que es enseñar y de la forma en que esta tarea debe realizarse.

Esta nueva definición lleva a la enseñanza a una posición muy alejada de lo que hasta ahora conocemos.

En la nueva concepción, el lugar donde se aprende no es el aula, sino la cabeza de las personas. Cada persona es distinta y aprende de manera diferente. El conocimiento no sólo está en el profesor y los libros de texto, sino también en la mente de los alumnos, en las noticias y observaciones de cada día, en las fuentes de información de todo tipo y, en general, en el entorno que constituye el mundo en que se mueve el alumnado. El profesor no transmite el conocimiento al alumno, sino que le guía hacia él, orientándole, allanándole el camino, pero dejando que camine. Hace ver al alumno lo que ya sabe, le hace usarlo para saber más y le lleva hacia un conocimiento que pueda utilizar en el quehacer diario y le permita abordar problemas de la vida cotidiana.

Esta forma de trabajar supone un cambio profundo en el perfil profesional docente, que añade gran cantidad de funciones y tareas al perfil actual. Al trabajo en clase habrá que añadir la planificación de la enseñanza, su adaptación al entorno de vida del alumno y del centro, la preparación de los materiales didácticos adecuados a esas adaptaciones y la investigación de las condiciones de su alumnado y del entorno del centro.

El profundo carácter individual de la actividad del docente se abandona, dando paso a un trabajo colectivo del equipo de profesores de cada comunidad educativa, que debe buscar el funcionamiento de su propio centro acorde con las personas y la sociedad en que se halla.

Se abandona el modelo centralizado, por el cual todos los alumnos deben estudiar lo mismo porque tienen las mismas necesidades y porque todos los centros y todas las sociedades son iguales, para moverse hacia un modelo descentralizado en el que todos los centros son diferentes; la responsabilidad de cómo, cuándo y qué se enseña es de la propia comunidad educativa. Para hacer operativo este planteamiento, se establece un núcleo común de conocimiento para todo el Estado, que todo alumno debe estudiar y aprender, y un espacio con margen de maniobra para que cada centro pueda constituir su propio proyecto de educación, adaptado a sus necesidades.

El cambio de concepción del papel del docente en la sociedad y en la escuela determina, no solamente una transformación sustancial en el desarrollo de su actividad profesional, sino en el proceso de formación continua a que debe estar sometido. Si el objetivo es ser un docente distinto y mejor preparado, esto se conseguirá con una formación basada en otros parámetros, más acorde con la nueva realidad.

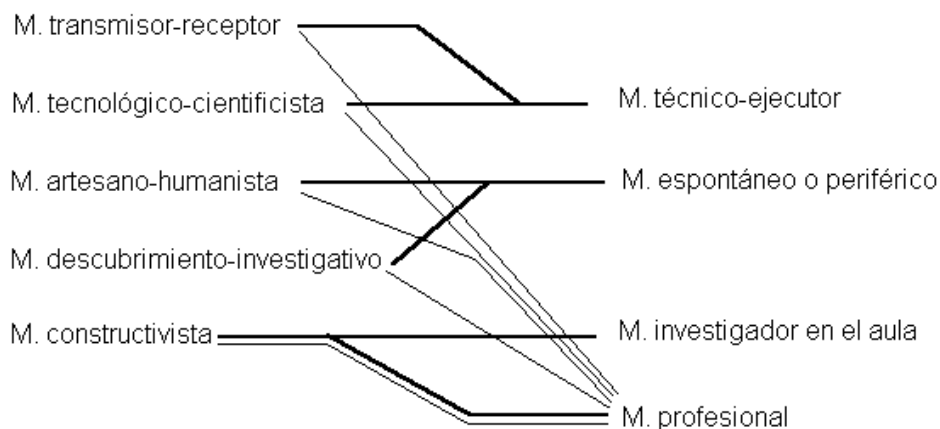
Surge así una nueva forma o modelo de desarrollo, denominado "modelo profesional", dotado de menor pureza teórica que los anteriores, pero con mayor sentido práctico.

Este modelo es, quizás, la forma de perfeccionamiento que más se acerca a la realidad del docente en cada momento.

Si observamos el modelo de profesor existente y el tipo de enseñanza que practica, podremos profundizar en sus esquemas cognitivos para tratar de diseñar una formación a partir de estos. No podemos tener la solución ni la receta para los problemas que plantea la enseñanza. Pero si partimos de los problemas cotidianos de cada docente, podremos analizarlos con él e intentar ayudarlo desde su práctica, incentivando la innovación y el cambio curricular sobre su propia acción. En definitiva tratamos de darle una profundidad didáctica a la vez que una información y planificación sistemática.

Como síntesis nos parece oportuno reflejar en el siguiente cuadro la conexión

existente entre los diferentes modelos didácticos y los modelos de formación.



Modelos didácticos y modelos de desarrollo profesional.

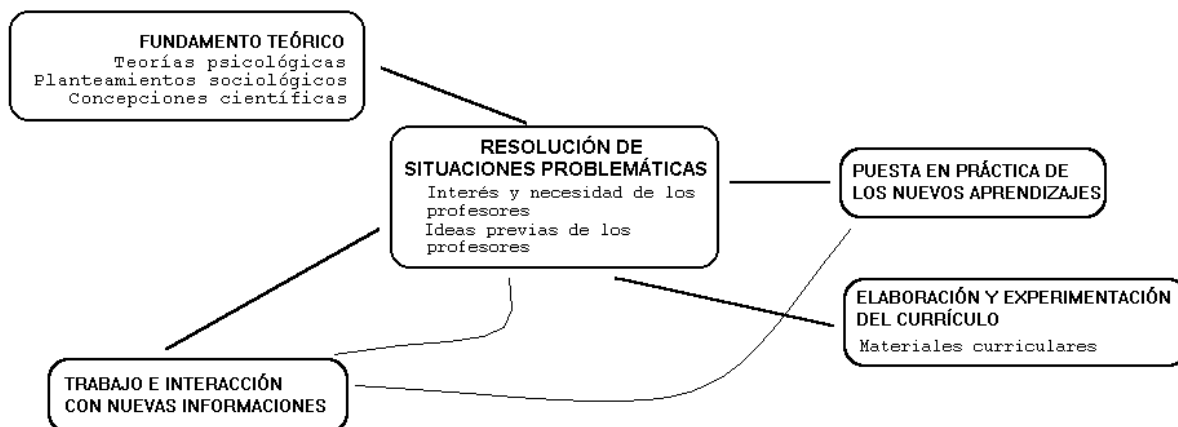
10.2 UN NUEVO MODELO, UN NUEVO PERFIL

Los cambios en el sistema educativo han de provocar una modificación en el modelo de perfeccionamiento del profesorado y en la forma en que se pone en práctica el mismo, de manera que se mantenga una coherencia entre cómo se forma a los alumnos y cómo se forma al profesorado.

Si la experiencia y conocimientos del alumno condicionan la forma en que aprenden, la experiencia y conocimientos de los profesores debe ser determinante en su perfeccionamiento. Si el aprendizaje de los alumnos se produce en su cabeza, estén dentro o fuera del aula, el aprendizaje del profesorado tiene lugar en su cabeza, en un curso o fuera de él. Si el aprendizaje de los alumnos se asienta y hace útil cuando lo utilizan para la vida diaria, el de los profesores se asentará y hará útil cuando lo utilicen para su trabajo diario en el aula. Si los alumnos aprenden tanto de sus compañeros como de sus profesores, los profesores aprenden tanto de sus compañeros como de los "expertos". Si el profesor guía a los alumnos en la construcción de sus conocimientos, el "experto" orienta y propone herramientas y procedimientos a los profesores, que elaborarán su propio conocimiento. Y cada profesor, diferente de los demás, deberá desarrollar su propia forma de trabajar y de abordar los problemas diarios en el aula.

Se propone un modelo de perfeccionamiento centrado en el aula y orientado al trabajo en equipo en el centro. Al no disponer de un marco teórico extensamente aceptado en el ámbito educativo, ya que su complejidad lo impide, se hace necesario que todo referente teórico útil sobre la educación deba ser desarrollado por las mismas personas que lo van a utilizar en el aula. Surge así un mecanismo de análisis-reflexión-acción como proceso continuo de revisión y mejora. Ello implica que todo cambio en la enseñanza ha de ser correspondido por un cambio conceptual de las personas que enseñan.

Este modelo se fundamenta en que el aprendizaje del profesor se rige por las mismas reglas que el de los alumnos y por ello, asumiendo que "el medio es el mensaje", su formación y perfeccionamiento debe hacerse en coherencia con el modelo de aprendizaje que luego se va a aplicar.



Pautas del modelo de formación

Este modelo se enmarca dentro de estas características:

La resolución de situaciones problemáticas

Si una de las principales estrategias de la enseñanza es la resolución de situaciones problemáticas, éste ha de ser el principal procedimiento utilizado en la formación y perfeccionamiento del profesorado.

Análisis de sus propias posiciones de partida

Si el aprendizaje ha de partir de lo que ya se sabe, el profesorado debe disponer de los conocimientos y habilidades necesarios para poder hacer un análisis de sus propias posiciones de partida.

Trabajo orientado al equipo

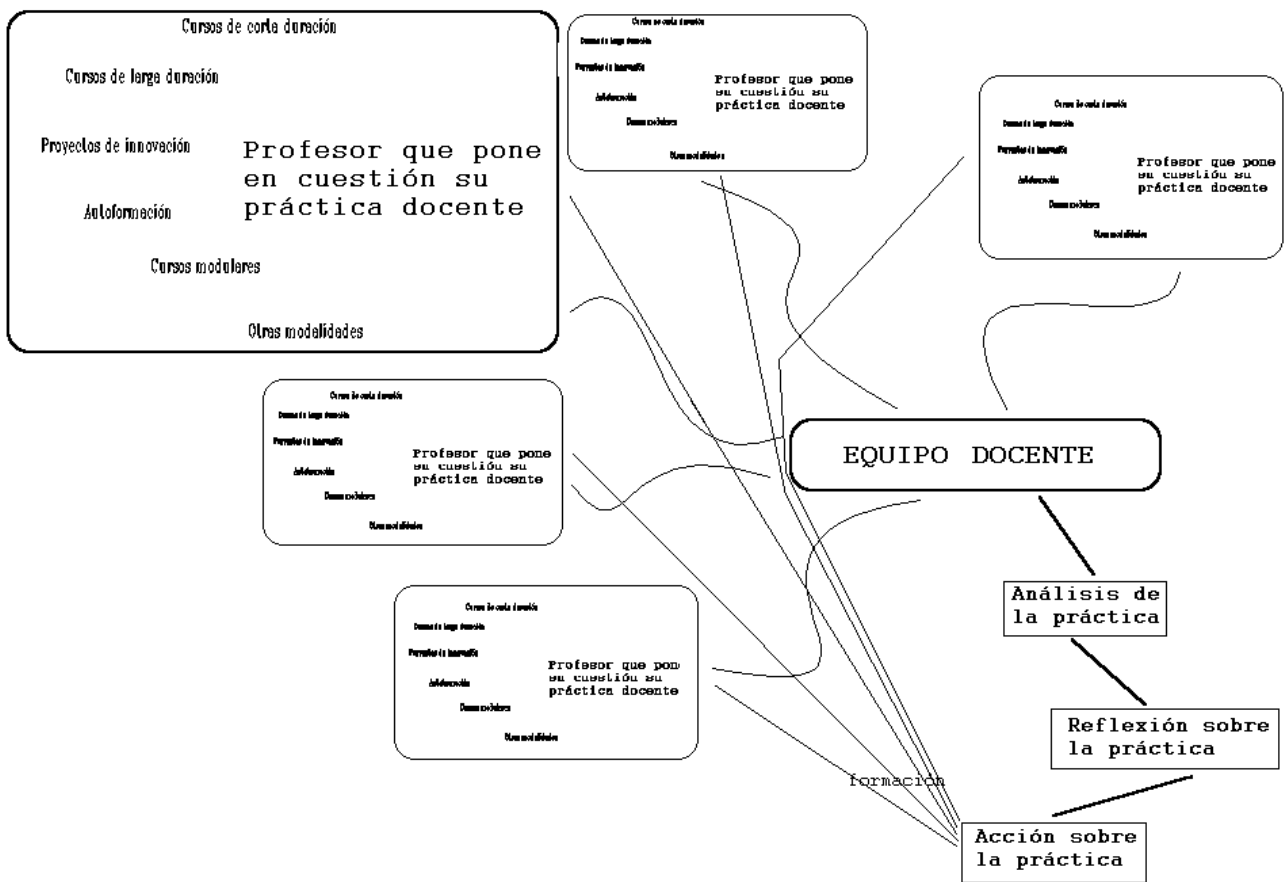
Si se propugna una enseñanza que en gran parte del trabajo se realiza en equipo, el propio aprendizaje del profesorado habrá de ser en equipo y, por tanto, en la formación a través de cursos y en la formación en centros el planteamiento del trabajo orientado al equipo debe ser preponderante.

El profesor dará la mejor respuesta a los problemas del aula

Las propuestas de solución de los problemas que surgen en el aula deben partir de las mismas personas que se van a enfrentar a ellos. Por tanto, no debe esperarse que existan soluciones eficaces provenientes del exterior de su entorno profesional.

Las características descritas revelan la necesidad de disponer de conocimientos sobre epistemología, modelos didácticos, metodologías o estrategias de enseñanza, que harán más completa la formación del profesor. Son herramientas que le permitirán, en un trabajo de equipo, el análisis de su propia práctica y de las situaciones que se pueden dar en el aula.

Este análisis, seguido de la reflexión y la acción consecuente, es el verdadero fundamento de su perfeccionamiento, adquiriendo más valor e importancia que lo aprendido en otras actividades de formación, por muy extensas que hayan sido, en las que no se cumplan las anteriores premisas.



La formación y sus repercusiones

Ello nos lleva a un modelo de perfeccionamiento del profesorado donde el aprendizaje adquirido en actividades desarrolladas fuera del aula se concibe como un paso previo de "activación" del profesor. A la vuelta al centro encontrará a varios compañeros, en situación similar a la suya, con los que podrá formar un núcleo de trabajo capaz de extender esta actividad, "contaminando" a todo el centro.

Este planteamiento supone un cambio cualitativo en las acciones de formación y perfeccionamiento del profesorado que deben ponerse en marcha. Se debe producir una evolución desde el modelo del "experto" a este nuevo modelo, desde la forma de abordar los problemas, ajena al sistema educativo, hasta el desarrollo de la mejor solución elaborada por los propios profesores en el entorno inmediato del aula y del centro.

Si los problemas del aula deben resolverse a partir de la experiencia en el aula, cinco profesores con diez años de profesión pueden acumular más experiencia que la que nunca pueda reunir un experto.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M.; GIL, D. y MTNEZ-TORREGROSA, J. (1996): "Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las Ciencias". Investigación en la Escuela, nº 30, 15-26.
- CELA, D. y GARCÍA, E. (1996): "Formación permanente del profesorado y autonomía". Investigación en la Escuela, nº 29, 77-88.
- FURIÓ MÁS, C. (1994): "Tendencias actuales en la formación del profesorado de Ciencias". Enseñanza Ciencias, 12(2), 188-99.
- FERNÁNDEZ, J.; ELÓRTEGUI, N.; (1996): "Que piensan los profesores de cómo se debe enseñar". Enseñanza de las Ciencias. 14(3), 331-342.
- FERNÁNDEZ, J.; ELÓRTEGUI, N.; RODRÍGUEZ, J.F. y MORENO, T.(1997): "Que idea se tiene de la Ciencia desde los distintos modelos didácticos?". Alambique, nº 12, 87-99..
- PORLÁN, R.; AZCÁRATE, P.; MARTÍN, R.; MARTÍN, J. y RIVERO, A.(1996). "Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores. Fundamentos y Principios formativos". Investigación en la Escuela, nº 29, 23-38.

LOS AUTORES

José Fernández González es natural de Tenerife, ejerciendo de profesional docente como Profesor de la Universidad de La Laguna en Didáctica de las Ciencias. Desde 1980 es Catedrático de Física y Química en el Instituto de Canarias, de La Laguna, siendo Doctor en Ciencias por la Universidad de La Laguna (Octubre de 1977).

Su amplia trayectoria profesional le ha llevado a dirigir la Reforma de las enseñanzas en la Comunidad Canaria en Ciencias de Secundaria durante varios años. Así mismo, obtiene el título de Especialista en Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Universidad de Sevilla en 1988, lo que le llevó a desempeñar puestos en Gabinetes de Formación del Profesorado en varios cursos.

Su conocimiento de la innovación de las enseñanzas y de la Formación del Profesorado le llevaron a dirigir la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias.

Con una decena de libros publicados en distintos campos de las Ciencias (energías renovables, diseños curriculares, experiencias de laboratorio, etc.), más de sesenta artículos publicados en revistas especializadas y otras tantas participaciones en Congresos, Simposiums, etc., así como innumerables cursos impartidos al profesorado, le dan un perfil de profesional con amplia formación avalada por la experiencia.

Nicolás Elórtegui Escartín nació en París en 1957 y tras Ciencias Químicas estudiar en las Universidades Autónoma de Madrid y Complutense, se doctoró en Química Industrial por la Universidad de La Laguna en 1986. En la docencia desde 1981, es Catedrático de Física y Química en I.E.S. César Manrique de Santa Cruz de Tenerife desde 1993.

En contacto con la Reforma de las Enseñanzas Medias desde octubre de 1983, participó como asesor en el Gabinete de la Reforma del Gobierno de Canarias de 1984 a 1986, posgraduándose en 1989 como Especialista en Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Universidad de Valencia. En 1990 dirigió el grupo de Formadores de