

INTRODUCCION

Carlos Rosales López
Universidad de Santiago

El perfeccionamiento de la función docente implica la identificación del conocimiento que el profesor debe poseer y la mejora e incremento del mismo a lo largo de su carrera profesional, tomando en consideración las distintas fases por las que atraviesa y el contexto de interacción en que se desenvuelve. Dentro de esta conceptualización genérica, son varios los aspectos que necesitan de un análisis más pormenorizado. En primer lugar, nos hemos de preguntar qué se entiende por conocimiento. Es evidente que un saber solamente especulativo, no puede repercutir de forma directa en la mejora de la enseñanza. Es necesario que exista un saber hacer. Y aquí reside quizás una de las mayores lagunas de la formación inicial y continua del profesor en la actualidad. Parece como si fuéramos incapaces de tender un puente entre el conocimiento teórico y la actuación práctica. Es necesario establecer los medios para estimular en el profesorado una actividad de reflexión sobre y en la práctica, en la que se ponga en marcha un circuito de comunicación continua entre la realidad y el conocimiento teórico. Sólo a través de dicha comunicación será posible acceder a un saber hacer cada vez más perfecto. Los modelos de actividad reflexiva elaborados por Shulman (1987) y por Kolb (en Fitzgibbon, 1987) son representativos de otros tantos sentidos desde la teoría a la realidad y desde ésta a la primera. El modelo de A. Bernstein (1993), como síntesis superadora de otros, nos advierte sobre la significativa intervención del pensamiento y sentimientos del profesor en la plasmación de dicho circuito, en la aplicación del conocimiento a la realidad.

Resulta evidente, por otra parte, que hablar de conocimiento del profesor en términos generales, es poco orientador. Es preciso identificar tipos o categorías de conocimiento como se pone de relieve en el modelo de A. Reynolds (1992). Un saber hacer adaptado a una determinada situación, con garantías de eficacia en la misma, estaría conformado por la confluencia de una variedad de componentes de conocimiento como los siguientes:

- *Conocimiento pedagógico-didáctico: técnicas de enseñanza, planificación, métodos, evaluación, gestión de la clase, etc.*
- *Conocimiento del alumno: desarrollo madurativo, físico, cognitivo, lenguaje, necesidades especiales, aprendizaje...*
- *Conocimiento del contexto: características ambientales, socioculturales y su influencia en el proceso didáctico, contexto de la escuela y del aula, relación de la escuela con la comunidad.*
- *Conocimiento del contenido: principios sustantivos y sintácticos de la disciplina, conocimiento de la situación de ésta en el conjunto de los ámbitos de saber y de la cultura.*
- *Conocimiento de cuestiones profesionales relativas a la legislación, organización del trabajo, ética profesional...*
- *Conocimientos de cultura general: literatura, historia, geografía, música, ciencia, actualidad, etc.)*
- *Conocimiento de destrezas comunicativas: hablar, escribir, leer, comunicarse y calcular...*
- *Conocimiento de la didáctica del contenido específico relativo a cómo enseñar una disciplina.*

El conocimiento del profesor constituye pues, como un mosaico formado por una pluralidad de componentes que mantienen una estrecha e intensa relación entre sí y se proyectan de forma adaptada sobre la situación específica de enseñanza. Es evidente que solo a través del tiempo, mediante una combinación de experiencia profesional y actividades específicas de actualización-perfeccionamiento, el conocimiento del profesor se enriquece y consolida. De aquí, el creciente interés por entender el perfeccionamiento profesional como un proceso continuo en el que la formación inicial no constituye sino un paso previo, aunque de suma importancia.

En la adquisición del conocimiento docente a lo largo de su carrera, el profesor atraviesa una serie de etapas, sigue unos itinerarios que presentan características específicas. Así, en un primer momento, se produce una máxima separación entre teoría y realidad. El nuevo profesor no es capaz de aplicar plenamente los conocimientos, adquiridos durante el periodo de formación inicial, a la práctica en las aulas. Los problemas se acumulan en función de la falta de dominio de las situaciones prácticas, de la inadecuación de los supuestos, de la distancia entre la planificación y las posibilidades reales. En un segundo momento o fase, con el paso del tiempo el profesor alcanza una mayor seguridad en su actuación profesional. Es capaz de adaptar mejor las intenciones a las posibilidades. Su intervención es más eficaz pues se basa en un conocimiento más profundo del campo (alumnos, contenidos, recursos, funciones profesionales...). La tercera fase en la carrera, a partir de la estabilidad conseguida en la anterior, se caracteriza por la ampliación de responsabilidades y funciones. El profesor se siente capaz de asumir nuevas tareas, que agrega a las de carácter docente (coordinador, jefe de estudios, director...). Se trata de un momento fructífero, de expansión, en el que se pueden alcanzar importantes cimas de creatividad profesional. A esta fase sigue otra de autocrítica en la que el profesor reflexiona sobre su propia formación y adopta una actitud a veces intensamente crítica. Según M. Huberman (1989), a estas cuatro fases siguen otras tres caracterizadas la quinta por un proceso de serenidad o tranquilidad con reconocimiento objetivo de posibilidades y limitaciones, la sexta sería una fase de predominio del sentimiento conservador y de escepticismo hacia posibles innovaciones y la última constituiría una fase de liberación o desprendimiento de responsabilidades como preparación progresiva para la jubilación ya próxima.

Cada una de las fases propuestas por M. Huberman implica una determinada caracterización del conocimiento profesional. En la primera predomina la dimensión teórica del mismo. En la segunda se da su proyección sobre la práctica y el desarrollo del saber hacer docente. En la tercera el conocimiento del profesor se especializa sobre determinados campos. La cuarta constituye un importante ejercicio de autoexploración...

El profesor no adquiere su conocimiento profesional en solitario. Existe, evidentemente un componente individual en su aprendizaje. Las lecturas, la reflexión sobre la propia actividad, constituyen permanentes fuentes de conocimiento. Pero es a través de la interacción con otros profesores en el ámbito del centro escolar, donde se produce el mayor intercambio de informaciones, experiencias, problemas..., donde se potencia con mayor intensidad el desarrollo del conocimiento profesional. De aquí que técnicas como los seminarios de formación y la supervisión clínica se hayan consagrado como eficaces instrumentos para el incremento del conocimiento del profesor. En una situación de trabajo grupal cooperativo, el profesor puede conocer y compartir con otros profesores de igual o mayor experiencia que la suya diversidad de cuestiones relativas a su trabajo cotidiano. La influencia de los más expertos sobre los más jóvenes se puede considerar como un factor catalizador de aprendizajes que de otro modo tardarían más o se realizarían con mayor dificultad. La intervención del supervisor o asesor se canaliza a través de la observación y la entrevista. Mediante la primera el asesor recoge datos sobre la actuación del profesor en formación y a través de las entrevistas que mantiene con él intenta transmitir estímulos para la ampliación de

la reflexión sobre la enseñanza, indicando aspectos de la misma en los que el profesor no haya reparado, o bien proponiéndole principios teóricos relevantes para el análisis de la realidad.

La evaluación de la enseñanza, puede constituir un importante factor para el perfeccionamiento, para el incremento del conocimiento profesional. Creo que en este supuesto existe un acuerdo muy extendido. Ahora bien, es preciso indicar que existen importantes diferencias entre procedimientos de evaluación externa y evaluación interna. La evaluación externa provoca reacciones de subordinación poco deseables de profesores y centros a los criterios según los cuales se les va a juzgar. Correlativamente, se produce una considerable pérdida de creatividad con abandono de aspectos quizás fundamentales para la formación de la persona y del profesional. Por otra parte, la evaluación externa es predominantemente descriptiva, sirve para constatar cuál es el estado de la enseñanza, pero difícilmente aporta datos sobre las causas o condicionantes que lo han originado.

En el caso específico de la evaluación del profesorado, un instrumento frecuentemente utilizado en la universidad como es el cuestionario, presenta serios problemas en cualidades como su validez y su fiabilidad. En el primer caso por la falta de una cuidadosa delimitación de la imagen de profesor que se va a evaluar. En el segundo, por las notables diferencias en resultados constatables cuando se aplica en distintas circunstancias (grupos de tamaño diferente, distintos momentos del curso, asignaturas troncales u optativas, etc.). Parece totalmente necesario que este instrumento se aplique conjuntamente con otras técnicas como pueden ser el autoinforme, la entrevista, el estudio de expedientes o la observación.

Las evidentes limitaciones de una evaluación solamente externa ponen de relieve la necesidad de su complementación/sustitución por procedimientos de evaluación interna. Toda actividad evaluadora produce un incremento del conocimiento por quien evalúa el objeto evaluado. En el caso de una evaluación externa, será la Administración, el público, los promotores de los centros quienes incrementarán su conocimiento sobre la eficacia de la enseñanza o de los profesores. En el caso de la evaluación interna son los mismos profesores quienes de manera directa y continua acceden al conocimiento de su propia actuación. Es de prever que esto se traduzca en el perfeccionamiento de la función docente. Sin embargo, para que la evaluación interna pueda realizarse eficazmente y presente repercusiones claramente positivas, deberán producirse una serie de circunstancias o condiciones. Entre ellas, probablemente la fundamental, pues constituye el punto de partida para las demás, debe existir acuerdo entre los profesionales, miembros de un centro escolar sobre la realización de tal evaluación. Este acuerdo, si se basa en la garantía de los derechos de las personas y de la existencia de repercusiones solo positivas sobre ellos, dará lugar a que la colaboración sea más auténtica y a que el profesor pueda vencer una importante serie de resistencias relativas a ser observado, a trabajar en equipo, a tener que permanecer más horas de trabajo en el centro escolar, etc.

La actual consideración del centro educativo como institución dotada de capacidad de autonomía y autocontrol, permite considerarlo como protagonista en la elaboración de su proyecto educativo y docente, en el desarrollo del mismo y en su evaluación. En este sentido, y al tiempo que en un centro escolar se establecen las condiciones para el trabajo cooperativo en la programación y desarrollo de la enseñanza, implícitamente se sientan las bases para la evaluación de la misma.

Es muy posible que en la realización más o menos eficaz de la evaluación, como en el mismo desarrollo de los proyectos educativo y curricular influya la dirección del centro. Sabemos

que sus funciones básicas son las de representar, coordinar y dinamizar. Un equipo directivo debería coordinar y dinamizar la realización de las actividades previstas en los correspondientes programas, facilitando el trabajo de los equipos, departamentos y demás órganos implicados. La dirección de un centro del mismo modo, es responsable del cumplimiento de los procesos de evaluación interna en el mismo. De la capacitación y del interés que manifieste la dirección en estas tareas dependerá probablemente en alguna medida que se realicen a nivel simplemente formal o por el contrario, que se vivan con intensidad por parte del profesorado. De aquí también el interés que en los últimos tiempos se dedica al estudio de las características de la dirección de centros. Uno de los aspectos, quizás más problemáticos se refiere a la necesaria combinación de rasgos de capacitación profesional y de liderazgo personal. La existencia de una especialización profesional en dirección de centros viene a garantizar la existencia de una preparación técnica evidentemente necesaria para ejercer el cargo. La posibilidad de que el director sea elegido por los profesionales que trabajan con él se situaría en la línea de garantizar su capacidad de liderazgo natural.

BIBLIOGRAFIA

- BERNSTEIN, A., SPARKS-LARGER, M. (1993):** "A conceptual framework to guide the development of teacher reflection on decision making". *Journal of Teacher Education*, 1993, 44, 1.
- FITZGIBBON, A. (1987):** "Modelo de aprendizaje experiencial como modelo de supervisión de la enseñanza de los futuros profesores" *European Journal of Teacher Education*, 10, 2.
- HUBERMAN, H. (1989):** "Les phases de la carrière enseignante" *Revue Française de Pédagogie*, 86.
- REYNOLDS, A. (1992):** "Whats is competent begining teaching? A review of literature". *Review of Educational Research*, 62 (1)
- ROSALES, C. (1990):** *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea.
- ROSALES, C. (1992):** *Posibilidades de cambio en la enseñanza*. Madrid, Narcea.
- SANTOS, M. A. (1990):** *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, Siglo XXI.
- SHULMAN, L. (1987):** "Knowledge and Teaching: Fundations of the new Reform". *Harvard Educational Review*, 57, 1.