

LA COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA Y LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

ALMA MA. DEL AMPARO SALINAS QUINTANILLA / JOSÉ GUADALUPE DÍAZ REYES
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281, Universidad Autónoma de Tamaulipas, UAMCEH

RESUMEN: En este trabajo se hace énfasis en el análisis de las percepciones sobre la profesionalización docente como un proceso complejo, cuyo estudio requiere del uso de paradigmas complementarios, que eliminen los sesgos de los enfoques galileanos o aristotélicos, que por años se han utilizado en las prácticas investigativas relacionadas con la educación.

Se presenta una experiencia investigativa en la que a través de métodos mixtos con diseño secuencial, se analizaron las percepciones que poseen los profesores de Educación Básica, en el Estado de Tamaulipas, acerca de la profesionalización docente. En la etapa cuantitativa se utilizó un cuestionario mixto, (preguntas abiertas y jerarquización de opciones) aplicado a una muestra no probabilística de mil profesores de Educación Básica (500 de educación primaria, 250 de educación secundaria y 250 de educación preescolar) que cursan

su licenciatura en la Universidad Pedagógica. Con lo cualitativo se trabajó en la modalidad de panel, en la que participaron diez profesores: tres de Educación Primaria; cuatro de Educación Preescolar y tres de Educación Secundaria; quienes fueron invitados a participar.

La hipótesis general que es el hilo conductor de este trabajo, se relaciona con el supuesto de que las percepciones que el profesorado tiene de la profesionalización docente se configuran a través de intercambios e interrelaciones con los significados culturales, psicopedagógicos y sociales en la interacción con la familia e instituciones docentes.

PALABRAS CLAVE: metodologías, profesionalización docente, percepción.

Introducción

Este trabajo se ubica en la línea de investigación de los sujetos y actores de la educación, que estudia el pensamiento, comportamientos, tendencias, representaciones y orientaciones de los mismos en el quehacer educativo. Por lo que en esta investigación se han planteado como objetivos: describir, analizar y explicar, con base en diversas teorías

y desde la complementariedad metodológica, las percepciones que poseen los profesores sobre la profesionalización docente.

La presencia de diversos conceptos, significados y prácticas docentes cotidianas ha permitido que la profesionalización sea interpretada desde una perspectiva limitada como lo es el considerar solamente como tal, a una serie de cursos y talleres, lo que ha restringido el desarrollo de la misma. Por otra parte se supone que el significado de profesionalización docente está relacionado con un significado más amplio, relacionado con las diferentes percepciones que el profesor tiene del ser y quehacer docente, del cómo y dónde han aprendido a ser profesores, de los espacios con que cuenta para la profesionalización, pero sobre todo con las dimensiones de la práctica que aparecen en el desempeño como profesionales de la educación.

La complementariedad metodológica adoptó un diseño mixto, explicativo secuencial. Inicialmente desde una perspectiva cuantitativa se identifican, describen, analizan y explican las diversas percepciones que poseen los profesores sobre la profesionalización. Después, con un enfoque cualitativo, se responde a cuestionamientos relacionados con las prácticas docentes. Esto permitió aproximarse a las explicaciones teóricas y representaciones sociales que sustentan las creencias, significados, representaciones y percepciones que poseen los profesores sobre la profesionalización.

El conocimiento generado a través de esta investigación está relacionado con las ciencias sociales, en el paradigma sobre el *pensamiento del profesor*, que constituye una línea de investigación la cual viene consolidándose desde los años sesenta del siglo pasado (Clark, 1986; Yinger, 1978; Shavelson, 1976). Este paradigma considera que las concepciones e ideas del profesorado están relacionadas con su práctica docente. Las teorías implícitas que posee el profesorado actúan como constructo teórico que media entre el pensamiento, la acción del docente y el desarrollo de las prácticas del mismo.

Desde estos enfoques se plantea como hipótesis general de trabajo, que las percepciones que el profesorado tiene de profesionalización docente se configuran a través de sucesivos intercambios e interrelaciones con su entorno familiar e institucional, a través de significados culturales, psicopedagógicos y sociales. Se incluyen en esta investigación datos relacionados con la historia personal: ¿cómo aprendió a ser profesor? El significado de ser profesor y ¿dónde aprendió a ser profesor? El contexto institucional:

tiempos y espacios escolares y competencias profesionales, como elementos importantes a partir de los cuales se integra una explicación teórica del fenómeno llamado profesionalización docente.

Método

El diseño metodológico utilizado fue de tipo mixto (explicativo secuencial). En la primera etapa se recabaron y analizaron datos cuantitativos, seguida de una etapa cualitativa. Existen fundamentalmente tres razones que pueden determinar la integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: complementación, combinación y triangulación, Bericat (1998). En este caso, los fenómenos relacionados con el quehacer del profesorado, como procesos complejos, exigen de la utilización de diversos enfoques metodológicos que ayuden a subsanar las prácticas investigativas realizadas desde una perspectiva cuantitativa o cualitativa como expresiones antagónicas, que fracturan la realidad.

En la etapa cuantitativa la muestra fue indicativa no probabilística, conformada por 1000 profesores de educación básica (250 de educación preescolar 500 de educación primaria y 250 de educación secundaria). Se utilizó un cuestionario mixto, conformado por preguntas abiertas y escala ordinal. En éste, el respondiente expuso sus significados y percepciones sobre la profesionalización docente. Comprendió cinco variables: planeación didáctica, investigación, vinculación escuela comunidad, prácticas docentes y competencias docentes. En la etapa cualitativa, en la modalidad de panel, participaron diez profesores, invitados por convocatoria. Tres de Educación Primaria; cuatro de Educación Preescolar y tres de Educación Secundaria. Se analizaron y discutieron diversos supuestos relacionados con el ejercicio de prácticas docentes profesionales: ¿Qué significa ser profesor? ¿Cómo y dónde han aprendido a ser profesores? ¿Cómo utilizan los tiempos escolares? ¿Con qué espacios cuentan para la innovación, la toma de decisiones y la realización de las actividades pedagógicas? ¿Cuáles son las competencias profesionales que poseen?

Resultados

El análisis de la profesionalización docente implica la participación del profesorado, sus prácticas, sus percepciones y connotaciones acerca del mismo. Por lo que en un primer

momento, se les cuestionó a éstos, sobre el significado de profesionalización y un 48% lo relacionó con actualización permanente. Un 24% expresó que profesionalización está relacionada con un concepto de saber especializado y sistemático. Un 12% lo relacionó con acciones de mejoramiento. Un 16% mencionó que la profesionalización docente, está relacionada con los valores y la disposición al cambio.

Por lo que se puede deducir que no existe una única definición de profesionalización docente, sino que coexisten diversas conceptualizaciones que están determinadas por un marco social, cultural e ideológico que confluye en la práctica docente cotidiana.

Para revisar la relación entre las variables enunciadas, se utilizó la prueba estadística de Chi cuadrada. Encontrándose diferencias significativas en la variable actividades de planeación didáctica. La X^2 obtenida de $10.77 > 9.21$ con una diferencia significativa con $\alpha = 0.01$. En la variable vinculación escuela comunidad con niveles de confianza de $.01 = 9.21$, donde $X^2 = 12.82$. La variable prácticas docentes en relación con el significado de profesionalización muestra que los tres niveles educativos analizados presentan diferencias estadísticas significativas con niveles de confianza $X^2 = 23.13 > 9.21$. La variable competencias docentes, mostró diferencias significativas en los tres niveles educativos ($X^2 = 7.66 > 5.99$).

Con el fin de comprobar diferencias significativas entre los distintos niveles educativos y los indicadores analizados, se utilizó el análisis de varianza univariada (ANOVA). En cada caso se observó que el valor de p-crítico fuera menor a 0.05. Además se aplicaron las pruebas *post hoc* de Tukey y de Tamhanes, lo que permitió conocer en qué niveles existen las diferencias estadísticas significativas.

La variable planeación didáctica presentó diferencias significativas en los niveles de educación preescolar y primaria. En la variable prácticas docentes existen diferencias significativas entre el nivel de secundaria con los niveles de preescolar y primaria. La variable competencias docentes presenta diferencias estadísticas significativas, entre todos los tres niveles analizados.

Desde el análisis cualitativo, la práctica docente aparece conformada por dos dimensiones: personal e institucional. Consideradas en este estudio como categorías de análisis.

La categoría denominada dimensión personal tiene que ver con el significado de ser profesor, y sobre el cómo y dónde se ha aprendido a serlo.

“Un docente debe ser muy alegre, optimista, creativo, debe comprender a sus alumnos y transmitirles sus conocimientos” (Jefa de sector preescolar). Se hace énfasis en características personales, al mismo tiempo que aparece la tarea de mediador entre los alumnos y el proceso enseñanza aprendizaje; entendiéndose por mediador como el sujeto que se encuentra en medio de dicho proceso y el cual selecciona y distribuye los conocimientos que él considera importantes para el sujeto que aprende.

También, se describe al docente como un “Individuo que con cariño y amor trasmite conocimientos y experiencias de manera formativa y orientadora” (Profesora secundaria).

Significa ante todo la aceptación de las ideas... de otros valores. Estar siempre abiertos al cambio... a la superación.

Nuestra labor empieza con humanizar la educación, con ayudar a los alumnos a soñar, a desear ser mejores. (Asesora técnica primaria).

Se puede observar en estas conceptualizaciones la combinación de un modelo de apostolado con una orientación racional técnica, donde se mezclan virtudes humanas y conceptos técnicos en la definición del profesor. Priorizando la razón instrumental, como factor dominante, lo normativo, lo formal, lo técnico, lo burocrático (Hirsch, 1996).

El cómo y dónde han aprendido a ser profesores, alude a la dimensión personal de la práctica docente y en ese sentido resulta fundamental identificar las diversas influencias que se reconocen en la formación y ejercicio de la docencia.

Estas concepciones se convierten en el vehículo en el cual transitan los miembros de la comunidad académica, y en “Una parte importante de las identidades de todos los participantes” (Cazden, 1997, p. 627)

Entre los aspectos, que van moldeando los distintos estilos del ser y del quehacer del profesor se puede mencionar el familiar, el económico, el cultural, el institucional y el social. Una influencia que destaca entre las planteadas por los participantes son los modelos de profesor que se tuvieron en los primeros años de escolaridad. Al respecto una profesora de primaria expresa “El ambiente escolar fue muy favorable, en cuanto tuve maestros cuyo ejemplo fue muy valioso para mí”. Otra menciona “Aprendí a ser maestra desde que cursé la primaria, jugando a las escuelitas con mis compañeros, imitando a los maestros”. (Profesora preescolar).

Si bien los profesores no explican claramente un modelo específico, de alguna manera se denota la presencia de imágenes de profesores con características personales como son: la responsabilidad, la entrega y la motivación para el trabajo en la escuela. Entrelazada a los modelos de profesor que se tuvieron antes de elegir la carrera docente, se reconoce el peso de la influencia familiar en tal decisión, aspecto que a su vez está estrechamente relacionada con los motivos económicos que impulsaron el estudiar para profesor.

Por otro lado los profesores enfatizan, que son docentes por vocación, aun cuando algunos de ellos reconocen que el motivo que los indujo a ingresar a la carrera fue la seguridad de egresar con plaza federal o estatal, sin embargo las experiencias formativas vividas en el seno familiar y en los años de escolaridad.

El cómo y dónde se aprende a ser profesor conlleva implícitamente la formación de imágenes del trabajo como tal, de manera que quienes llegan a ser profesores se apropian en el transcurso de su escolaridad de los valores, los conocimientos considerados legítimos y las formas de relación en el centro escolar (Rockwell, 1988).

También se observa la persistencia de un ideal de docencia como un servicio de dar, más que la de recibir, de tal forma que el profesor modelo es considerado aquél que es dedicado y le gusta trabajar con niños y en esta orientación el magisterio es visualizado como un trueque afectivo que se identifica con la relación mujer-madre con los alumnos, a los que es preciso dar amor y cariño.

Lo que me impulsó a ser maestra fue el deseo de proporcionar a los niños sus primeros conocimientos, convivir con ellos, sentir y saber que mis propósitos de conducir, de guiar sus conocimientos y hábitos...de estabilizar sus primeras bases educativas...porque para mí los niños pequeños me encantan y son mi debilidad... (Profesora secundaria).

En la categoría denominada dimensión institucional se alude a los tiempos y espacios escolares y a las competencias profesionales.

Considero que tenemos un amplio margen para innovar, cuando no perdemos el rumbo y no nos olvidamos que somos maestros, que nos debemos a nuestros alumnos y que apoyándonos de todo lo que está a nuestro alcance les proporcionamos los medios para la información. (Supervisora preescolar).

En este discurso predomina la idea de que el profesor tiene el espacio que quiera para innovar, pues se debe antes que nada al alumno y a la comunidad donde llevan a cabo el trabajo como un apostolado donde se necesita el esfuerzo constante y de la disposición en cualquier momento del profesor, según directora de preescolar:

Si queremos, el espacio que tenemos para innovar es toda nuestra comunidad, maestros, padres de familia, abuela, alumnos siempre haciendo un trabajo armónico para poder ser agentes de cambio de la comunidad que rodea la institución y también de las que vienen algunos niños que no viven cerca. Esta innovación la hacemos pensando siempre en nuestros alumnos que son el futuro de nuestro país.

También existen otras opiniones, las menos, diferentes en el sentido de que el profesor se enfrenta a innumerables obstáculos, ambigüamente mencionados y poco abundados, en lo que se precisa un poco es en el aspecto de las condiciones materiales del trabajo y por otro lado expresado de forma oral por algún participante, la dificultad en las relaciones humanas que existen en algunos planteles. Según una profesora de primaria: "El maestro se enfrenta en su labor cotidiana con un gran número de obstáculos que se le presentan que le impiden hasta cierto punto innovar, podemos vencer las limitaciones en nuestro contexto asimismo invitar a los compañeros a innovar".

Al hablar de innovación, no se puede ignorar que ésta lleva implícita un proceso de reflexión, reflexión que abarca las condiciones personales, sociales y laborales; y que por lo tanto conlleva un trabajo colaborativo, que trae como consecuencia una nueva cultura del trabajo docente, basada en el trabajo colegiado.

Respecto al trabajo colegiado, una profesora de Educación Primaria dijo: “Cuando se reconoce que hay una necesidad o una problemática que atender, entonces se pide ayuda al grupo colegiado para superar problemáticas y buscar soluciones entre todos”. Por su parte una profesora de Educación Preescolar, expresa, “Cuando hay comprensión, entre los participantes, apoyo e intercambio de experiencias”, por último otra profesora de Educación Primaria afirma, “Cuando hay intercambio de experiencias, de materiales de consulta, cuando hay comunicación, tolerancia y respeto de ideas”.

Una opinión diferente a las expresadas por una profesora de Educación Primaria que desempeña funciones técnico-pedagógicas, expresa lo siguiente:

Yo jamás he estado en una reunión colegiada, en la supervisión en donde trabajo se llevan a cabo las juntas con los directores para pasar la información de tipo administrativo; en esta oficina no se da el diálogo el inspector decide todo.

De acuerdo con Jodelet (1986) los profesores manifiestan diferentes formas como imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que permiten interpretar lo que les sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con los que interaccionan diariamente; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Desde las representaciones sociales se comprende la manera de pensar la realidad, las formas de conocimiento social.

Considerando estas representaciones es que organizan el tiempo escolar y realizan las prácticas cotidianas:

Los alumnos elaboran ejercicios de reforzamiento y trabajan en el pizarrón y en sus libros; semanalmente laboran con diferentes materiales acerca de los temas; la maestra revisa tareas, conduce, dialoga con sus alumnos, resuelve

algunas dudas; se reciben algunas indicaciones por parte de la dirección de la escuela; en el recreo vamos a tomar alimentos, ir al baño y relajarnos para continuar; los alumnos copian la tarea, recogen sus cuadernos y libros (Asesora técnica primaria).

El profesor en el desempeño de las actividades pedagógicas no es tan creativo como se pudiera esperar según los elementos –condiciones materiales del trabajo, saberes particulares e historia individual y de la escuela en la cual se labora- señalados anteriormente, pues según Heller citado por (Carrizales, 1987, p. 73-74) “La vida cotidiana está caracterizada, por la continuidad, el pragmatismo, economicismo, ultra generalización, mimesis, prejuicio, espontaneísmo y entonación; en ella prevalece el hábito, la costumbre, la norma, la razón, es decir la permanencia”.

De modo que el trabajo que realiza el profesor de Educación Básica, tiende predominantemente, no hacia el cambio o la innovación, sino que las prácticas institucionales y no institucionales son continuidad, reproducción e integración y funcionan en términos de adaptación al entorno.

A partir de todo lo anterior se puede deducir, que las relaciones que se establecen entre los sujetos de la institución –profesores, alumnos, directivos, comunidad- le dan un sentido particular a las prácticas, mismas que no pueden ejercerse como lo quiere algún individuo particular ni como lo desea la institución; sino que se entrecruzan las expectativas, intenciones, significados, proyectos y experiencias, de quienes construyen la cotidianidad en el trabajo y al combinarse estos niveles de lo social en la práctica, se conforman interacciones entre los individuos, modos de pensar, maneras de actuar, entonces las prácticas educativas institucionales se constituyen en “Un espacio tiempo de concreción y conjunción, tanto de concepciones, propósitos y lineamientos operativos derivados de las propuestas socio-educativas, así como de experiencias, percepciones y proyectos de quienes en ella intervienen” (Zamora y Pineda, 1995, p. 8).

En el desarrollo de prácticas docentes profesionales se encuentran problemas básicos que se ubican principalmente en tres planos del conocimiento: el conceptual, el operativo y el actitudinal. El primero se refiere al dominio de los conceptos básicos de la profesión; el segundo, al dominio de las competencias necesarias para desarrollar las

tareas propias de la profesión; y el último se refiere a las capacidades para relacionarse adecuadamente con los demás en el contexto laboral.

Conclusiones

La complementariedad metodológica permite el análisis, comprensión y explicación de la naturaleza y el contenido de las percepciones sobre profesionalización de la práctica docente. Dado que este fenómeno aparece influenciado por el contexto organizativo y curricular en el que se desarrollan estas tareas. Las percepciones del profesorado se configuran a través de intercambios e interrelaciones con la familia e instituciones, a través de significados culturales psicopedagógicos y representaciones sociales.

Referencias

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Carrizales, C. (1987). Formación de la experiencia docente. En *Antología Análisis de la práctica docente*. México: SEP-UPN.
- Cazden, C. B. (1997). El discurso del aula. En Wittrock, M.C. (Ed). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Clark, C. M. (1986). Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. En M. Ben-Peretz, R. Bromme, & R. Halkes (Eds.). *Advances of rearch on teacher thinking*. Lisse, Holanda: Swets & Zeitlinger.
- Hirsch, A. (1996). *Educación y burocracia*. México: Gernika.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S., *Psicología Social II*. México: Paidós.
- Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. En *Antología Análisis de la práctica docente*. México: SEP-UPN.
- Shavelson, R. J. (1976). Teacher decision making. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-498.
- Yinger, R. J. (1978). A study of teacher planning: description and a model of preactive decision-making. *Research Series*, 18. East: Michigan State University.
- Zamora, A. y Pineda, J. M. (Ed.) (1995). *Reflexión teórico metodológica para el estudio de la práctica docente*. México: UPN.