

La carrera docente y la profesionalización de la docencia

Jaime Matus Parada y Celia Linares Vieyra***

Resumen

El trabajo reporta los resultados de un proyecto investigación sobre el sistema de carrera docente (CD) implementado en una universidad pública y su contribución a la profesionalización docente. La CD se interpreta como el nivel de avance que se obtiene en el sistema de incentivos-remuneración económica reglamentado institucionalmente. La PD se entiende como la evolución hacia la consolidación de conocimientos y experiencias didácticas, psicopedagógicas, comunicativas, socioafectivas, metacognitivas y axiológicas. La investigación se realizó en una muestra de docentes de licenciatura de una universidad pública con sistema modular. La CD se evaluó mediante el puntaje acumulado a través de productos de trabajo, el instrumento para indagar la PD fue la evaluación docente de los alumnos. No se encontró evidencia de incidencia de la CD sobre la PD, las mayores remuneraciones económicas no fueron obtenidas por los mejores docentes.

Palabras Clave

Profesionalización docente ¶ Desarrollo profesional docente ¶ Docencia universitaria ¶ Carrera docente

Abstract

This paper reports the results of an investigation on the teaching career system (TC) implemented at a public university and its contribution to teaching professionalization was investigated. TC is interpreted as the level of progress obtained in the system of incentive-economic compensation regulated institutionally. The TP is understood as the evolution towards the consolidation of knowledge and teaching, educational psychology, communication, socio-affective, metacognitive experiences and values. The research was conducted on a sample of teacher's degree from a public university with modular system. The TC was assessed by cumulative score through work products. The instrument to investigate the teacher's TP, was the evaluation of students. No evidence of incidence of the TC on the TP was found. The highest economic compensation was not obtained by the best teachers.

Keywords

Teacher professionalization ¶ Teacher professional development ¶ University teaching ¶ Teaching career

* Profesor-investigador del Departamento del Hombre y su Ambiente de la UAM-X.

** Profesora-investigadora del Departamento de Atención a la Salud de la UAM-X.

Introducción

UNO DE los problemas básicos de las universidades actuales es el referido a la formación de sus docentes, los profesionales que ingresan a la docencia universitaria suelen ser juzgados por su insuficiente formación inicial al carecer de la preparación pedagógica para promover el aprendizaje de los alumnos. Aunado a lo anterior, se suma lo que se ha denominado como “shock de realidad” (Veenman, 1984) que sufren los docentes noveles al momento de ingresar a las universidades y que, en conjunto con lo inicialmente expuesto, demerita la función clave de los docentes en lo que respecta a qué, cómo y cuánto deben aprender los alumnos.

Como una forma de afrontar el problema de formación docente, las universidades al igual que otras instituciones de educación, han diseñado e implementado programas de estímulos para fomentar que su personal académico se esfuerce para cumplir con calidad y dedicación sus labores de docencia, investigación, servicio, tutoría y participación en cuerpos colegiados. Dichos programas de estímulos se enmarcan en lo que se ha dado en llamar la carrera docente (CD), cuyos objetivos básicos son el de estimular a permanecer en la tarea docente a lo largo de toda la carrera profesional, así como mejorar continuamente su formación y desempeño mediante la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos.

Actualmente la CD forma parte de las políticas institucionales de las universidades modernas orientadas a mejorar la profesionalización docente (PD). De esta manera, las universidades reconocen su compromiso de participar en la PD y desarrollan diversas acciones institucionales con miras a potenciar y mejorar el desempeño de los docentes en ejercicio, así como el de sostener sus cambios de función. La CD abarca diversos aspectos, desde la acción inicial de atraer a los mejores candidatos para que ejerzan la docencia, hasta la motivación a lo largo de toda su vida profesional con miras a lograr su permanencia a largo plazo, así como la atención a los modos de ascenso o movilidad horizontal específicos (Morduchowicz, 2002).

La forma en que la CD se implementa en las diversas universidades no es homogénea, pues los mecanismos institucionales utilizados para ello varían de región en región. En los países de Latinoamérica es común que estos mecanismos involucren diversos incentivos de naturaleza económica y que respondan a los criterios de antigüedad, cursos de actualización, tiempo dedicado a la docencia y tipos de labores desempeñadas; estimados mediante productos específicos de trabajo (Morduchowicz, 2002).

En algunas ocasiones el otorgamiento de estímulos llega a depender de las opiniones positivas de alumnos y directivos, así como del nivel de responsabilidad y del compromiso institucional.

Los estudiosos de las políticas de este tipo suelen hacer una diferenciación entre las normas de primera y segunda generación, debido a que las primeras se centran básicamente en los aumentos de sueldo en función de la antigüedad del trabajador, por lo que constituye un régimen de compensaciones que puede encontrarse desvinculado de las actividades desarrolladas en las escuelas, en el caso de que la antigüedad del trabajador sea por actividades extraescolares. En cambio, las normas de segunda generación comienzan a incluir regulaciones diferentes tales como las que establecen grados académicos permitiendo que un mismo puesto esté ocupado por personas con grados académicos distintos, ligando así la obtención de un grado superior, la titulación, el desempeño, el perfeccionamiento, la investigación o la gestión académica. En particular, en las normas de segunda generación aparecen ya mecanismos que buscan reconocer salarialmente los desempeños docentes definidos como de calidad superior (GDT-PREAL, 2005). No obstante, las políticas institucionales de la CD están aún en ciernes y los mecanismos utilizados en su implementación han estado continuamente en entredicho. Una de las principales razones de la dudosa efectividad de la CD para apoyar la PD estriba en la imprecisión de la base de conocimientos que un docente requiere para impulsar el aprendizaje de los alumnos. Frente a esa situación, es común que en las universidades se eludan los antecedentes de formación docente para centrarse en los antecedentes de la profesión de origen de los candidatos.

Por otro lado, la variedad de una buena práctica docente puede ser tan amplia que su evaluación resulta ser altamente compleja (Perazza & Terigi, 2008). También existe el hecho de que, en los mecanismos actuales de CD, se suelen encontrar una serie de estímulos para reconocer a los supuestos mejores docentes en función de productos de trabajo *no docentes*. Tal es la situación actual, que la medición de los factores que poseen los buenos docentes ha resultado técnicamente difícil y onerosa, por lo que el diseño de incentivos que verdaderamente premie a la buena docencia plantea uno de los grandes desafíos de las universidades actuales.

A pesar del avance en los mecanismos utilizados en la CD, éstos presentan tales problemas que no sorprende encontrar señalamientos sobre la generación de efectos contrarios a los objetivos que pretende. Se ha mencionado, por ejemplo, que el principal problema es que se provoca en los docentes

un interés económico al ser motivados por remuneraciones monetarias y no por motivos válidos, para sostener un proyecto de desarrollo profesional. Principalmente se les imputa dos efectos perversos: el *credencialismo* y la paradoja de recompensar a *los mejores docentes* al forzar su participación en áreas de trabajo alejadas de la docencia.

La situación narrada justifica el problema abordado en el presente trabajo: ¿el sistema de carrera docente realmente está contribuyendo al desarrollo de la profesionalización docente? El problema se aborda en una universidad caracterizada por asumir, a finales de los años setenta del siglo pasado, un sistema innovador de educación superior denominado *sistema modular*, el cual se caracteriza, igual que los sistemas innovadores actuales, por la formación a partir de la participación activa de los alumnos, la vinculación de la teoría con la práctica en un aprendizaje de cualidad más integral y el aprendizaje colaborativo a partir de grupos de trabajo en donde el docente ejerce funciones de carácter tutorial.

Los retos de la profesionalización docente

Que la CD impacte en la profesionalización docente (PD) resulta una tarea ardua, pues esta última no es un asunto fácil, se sabe que los profesionales de la docencia tienden a ser refractarios a los cambios y a mantener prácticas tradicionales que contribuyen en menor grado a la construcción de conocimientos en los alumnos (Fullan, 2010). Tan complicada es la PD que en su apoyo se han formulado y aplicado una serie de modelos formativos que, en ocasiones, se han diferenciado en: basados en la práctica y basados en conocimiento (Garritz, 2009). Los primeros, se dirigen principalmente a los docentes en servicio, en estos modelos se procura que los docentes experimenten cambio en su práctica para detectar, posteriormente, cambios en los resultados de aprendizaje y ello los lleve a cambios en sus conocimientos, actitudes y creencias. Los segundos, en cambio, parten de una comprensión de los propósitos y contenido educativos para dar pie a cambios en las formas de enseñanza y concluir con nuevas comprensiones educativas.

Ambos modelos han sido juzgados por sus limitaciones para aportar los conocimientos y competencias exigidas por la función docente (Monereo, 2010). Se ha señalado que los modelos basados en la práctica suelen concluir en teorías, concepciones y creencias sustentadas en el sentido común que permanecen a nivel poco consciente y por ello restringidas para una toma de decisiones más estratégica (Mewborn & Stanulis, 2000).

Por su parte los modelos basados en conocimientos tienden a promover formas de interpretar las realidades educativas en forma descontextualizada (Sutherland, Howard & Markauskaites, 2010).

Otro aspecto importante con fuertes repercusiones en la PD es lo que se ha llamado el “ciclo de desarrollo profesional docente”, (Steffy, B. y otros, 2000). Desde esta óptica, el desarrollo docente es una progresión gradual delimitada por el contexto en donde el profesor evoluciona consolidando sus conocimientos y adquiriendo experiencia en una cadena de: novato, aprendiz, profesional, experto, distinguido y emérito (Feixas, 2002).

El ciclo de desarrollo profesional docente no se concreta fácilmente en las universidades, diversos factores acotan su realización y uno de ellos es el hecho de que la mayoría de los profesores universitarios no se prepararon como docentes (González, 2008), sumado a esto, está el hecho de que los directivos escolares frecuentemente busquen a expertos en materias específicas más que a expertos en docencia. La conjunción de estos hechos puede producir efectos aviesos en el sentido de que el docente llegue a sentirse más comprometido con su profesión que con la docencia y abandone esta labor en cuanto se le presente la oportunidad. No obstante, se sabe que existen profesores contentos, entusiastas y satisfechos con su labor (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006), pero un amplio porcentaje de docentes llega a pensar que la prioridad de un buen profesor universitario es mantener vigentes los contenidos que imparten (Torres, Ruiz & Álvarez, 2007).

Otra situación que restringe el ciclo de desarrollo profesional docente e incrementa su dificultad es el actual contexto mundial de innovación educativa (Díaz-Barriga, 2010).

Este contexto de innovación aparece ante las insuficiencias de la pedagogía tradicional para contribuir a un desarrollo integral y funcional del hombre mediante diversas alternativas pedagógicas. En el marco de estas alternativas, se han ampliado las deficiencias en los docentes referidas a la carencia de competencias ante los nuevos retos educativos, tales como el aprendizaje centrado en el alumno, el aprendizaje colaborativo, la formación centrada en los problemas de la práctica profesional, la preparación de los alumnos para aprender de forma autónoma y para aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entre otras más (Tejada, 2013).

No menos importante como factor restrictivo de la PD es la carencia de una conceptualización unificada y clara de ésta, a tal grado que en la literatura sobre este campo se encuentran diversas interpretaciones. Para algunas

instituciones la PD se puede concretar en las competencias profesionales, pedagógicas y sociales, así como en las de gestión (European Commission, 2008). Para otros autores como Perrenoud (2004) la PD implica la posesión de diez competencias que conjugan la posesión de conocimientos de acción y de experiencia, de dominio conceptual relativo a los aspectos psico-pedagógico, comunicativo, socioafectivo, metacognitivo y axiológico. Otros autores resaltan el poseer autonomía y responsabilidad (Galvis, 2007) y otros más, el juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en la enseñanza (Tejada, 2013).

Otro factor restrictivo de la PD posee una naturaleza más práctica y está fuertemente asociado a los problemas de conceptualización. Este factor es el referido a la evaluación de PD que, ante la carencia de una conceptualización concertada, ha dado pie a sistemas de evaluación que orientan a los docentes hacia finalidades poco definidas. Sumado a lo anterior, se encuentran los problemas de evaluación enraizados en el escaso trabajo de investigación o seguimiento respecto a los procesos de mejora educativa. De esta forma se han generado sistemas de evaluación de la PD tan abiertos que contemplan rubros como la impartición de clases, el involucramiento en procesos administrativos, las labores de tutoría, los trabajos de investigación o los resultados de la prestación de servicios y de extensión universitaria. Esta falta de concreción ha generado que se empiece a hablar de una carrera magisterial en lugar de la docente con el fin de diferenciar un sistema de evaluación centrado en los reconocimientos que rigen estrictamente el trabajo docente.

Metodología

El trabajo metodológico de la investigación se desarrolló a partir de dos formulaciones de tipo hipotético mediante las cuales se plantearon las posibles relaciones a encontrar entre la CD y la PD, dichas formulaciones fueron las siguientes:

- La CD tendrá una influencia positiva en la responsabilidad asumida frente a los grupos de alumnos, así como en las funciones docentes básicas relacionadas con la planificación de la docencia y el dominio del contenido profesional, principalmente el referido a las habilidades técnico-instrumentales de carácter profesional.
- Los docentes quedan al margen de las innovaciones educativas sustanciales de la institución, principalmente en lo referente a invo-

lucrar al alumno en su propia formación como efecto de los estímulos considerados en la CD.

Definición de la muestra y estimación de la carrera docente

Estimar la CD puede implicar el estudio del ingreso a la función docente, la promoción horizontal y la promoción vertical y abarcar indicadores tales como: la fecha de ingreso, el tipo de plaza, la experiencia laboral, la categoría laboral, el grado académico, el puesto actual y los ocupados con anterioridad (UNESCO, 2006).

Cuando existe un sistema de evaluación, todos los indicadores señalados son sintetizados en el puntaje acumulado del docente. Dicho puntaje se puede interpretar como un indicador integral en el cual se conjugan los aspectos involucrados en la CD y representa el resultado de una evaluación sustentada en el juicio y catalogación de los esfuerzos del docente por avanzar en su carrera institucional.

El puntaje total acumulado es el resultado de una evaluación y, por lo tanto, tiene una naturaleza intrínsecamente subjetiva, pero es una evaluación sustentada en reglamentos institucionales y constituye uno de los indicadores más integrales de la CD (Chaves, 2014). Por esta razón, el puntaje total acumulado constituyó la base para estimar la CD y también fue el criterio fundamental para seleccionar a la muestra poblacional del estudio.

El universo a estudiar lo constituyó el cuerpo docente de tres licenciaturas pertenecientes al área de ciencias biológicas de una universidad pública. Dicho universo se clasificó en 12 diferentes grupos o estratos que se conformaron desde el menor puntaje acumulado encontrado en los docentes del universo de estudio, hasta el puntaje mayor detectado; de tal forma que cada uno de los estratos se caracterizaba por tener un puntaje distinto, cuidando que los estratos no se superpusieran. Una vez definidos los estratos, se realizó una invitación a los profesores clasificados en los diferentes estratos a participar en el estudio, aceptando 39 de ellos dicha invitación, los cuales fueron representantes de 10 de los 12 estratos inicialmente definidos.

Estimación de la profesionalización docente

La medición de la profesionalización docente se sustentó en un tipo de encuesta institucional que se aplica a los alumnos en cada programa educativo impartido en todas las licenciaturas de la universidad pública en donde se

realizó el estudio. La encuesta utilizada para el estudio fue la que se aplicó a los alumnos en el segundo trimestre de 2014, identificada institucionalmente como 14/P. Las preguntas contenidas en dicha encuesta se reclasificaron para definir cinco aspectos del desempeño docente, los cuales fueron delimitados a partir de algunos estudios referidos a la PD docente (Perrenoud, 2004; Tejada, 2013), conformándose cinco grandes criterios de evaluación:

1. Sentido de responsabilidad en la labor docente
 - a. El profesor ha asistido, hasta la fecha, a las sesiones programadas para el curso
 - b. El profesor ha logrado establecer un ambiente de respeto y ha propiciado un clima de confianza entre los participantes del curso
 - c. El profesor ha entregado los resultados de las evaluaciones practicadas
 - d. El profesor ha respetado la duración programada para las sesiones
2. Planificar dispositivos y secuencias didácticas
 - a. El profesor presentó con oportunidad los objetivos, la bibliografía y el programa del curso
 - b. El profesor empleó la bibliografía propuesta para el curso
 - c. El profesor presentó, argumentó y comentó con los alumnos los criterios y mecanismos de evaluación del curso
 - d. El profesor se ha basado en el programa proporcionado originalmente a los alumnos
 - e. El profesor ha evaluado objetivamente, de acuerdo con los criterios y mecanismos establecidos al inicio del curso
3. Nivel de dominio del contenido educativo
 - a. El profesor dominó con profundidad los temas que ha cubierto del programa
4. Capacidad didáctica para ajustarse al nivel y a las posibilidades de los alumnos
 - a. El profesor emplea suficientes recursos (ejemplos, problemas, medios audiovisuales, etc.) para ilustrar los diversos conceptos del curso
 - b. El profesor ha expresado con claridad y ha hecho comprensible los temas del curso

- c. El profesor ha respondido adecuadamente y con claridad las preguntas y dudas externadas
5. Implicar a los alumnos en actividades de investigación o en proyectos de conocimiento
 - a. El profesor ha estimulado la participación de los alumnos en clase
 - b. El profesor ha promovido que los alumnos realicen fuera del aula ejercicios, prácticas, problemas, etc., que contribuyan al aprendizaje del alumno

Así, el instrumento utilizado para estimar la PD contó con 15 ítems utilizados como indicadores y clasificados en cinco criterios de evaluación. De los 15 ítems utilizados, tres de ellos fueron respondidos por los alumnos en una escala dicotómica de sí y no, los otros 12 fueron respondidos en una escala categórica de cinco tipos de frecuencias: siempre, casi siempre, frecuentemente, en ocasiones y nunca. Para su captura en base de datos y su procesamiento, todos los ítems se transformaron en una escala cuantitativa mediante su conversión a un índice con un rango de -1 a 1. El cálculo del índice en las variables dicotómicas se realizó de la siguiente manera:

$$I = (N_{si}/N_t) - (N_{no}/N_t)$$

Donde N_{si} representa al conjunto de alumnos que respondieron sí, N_{no} al conjunto de alumnos que respondieron que no y N_t al número total de alumnos que respondieron el ítem. Para el cálculo del índice en los ítems de escala categórica, se le asignaron los siguientes valores numéricos a las categorías de frecuencia: siempre (2), casi siempre (1), frecuentemente (0), en ocasiones (-1) y nunca (-2), de tal forma que el índice se obtuvo de la siguiente manera:

$$I = \frac{[(N_1 \cdot 2) + (N_2 \cdot 1) + (N_3 \cdot 0) + (N_4 \cdot -1) + (N_5 \cdot -2)]}{N_t}$$

Donde los N_1, N_2, N_3, N_4, N_5 representan al conjunto de alumnos que respondieron en cada categoría de frecuencia y N_t al número total de alumnos. Una vez calculado los índices de todos los ítems, se capturaron en una base de datos y se procesaron mediante métodos gráficos y estadísticos.

Resultados y discusión

Sentido de responsabilidad en la labor docente

De acuerdo con los promedios de los índices obtenidos en los ítems utilizados para estimar el sentido de responsabilidad en la labor docente, se encontró un índice general para este aspecto del desempeño de 0.49. Este valor relativamente bajo se vio afectado por un gran déficit en el ítem referido a la entrega de las evaluaciones practicadas (Cuadro 1), en el resto de los ítems de este aspecto del desempeño, los promedios de los índices variaron de 0.62 a 0.78. Más específicamente, entre los docentes se encontró que estos índices variaron desde -0.14 hasta 1, pero en 24 de los docentes estudiados los promedios de los índices fueron menores de 0.6 (Figura 1). En conjunto, los datos de la evaluación indican fallas en la responsabilidad, sin embargo, el promedio general registró un notorio decremento por el déficit referido a la entrega de evaluaciones, fuera de ese ítem en la mayoría de los docentes se refleja un sentido de responsabilidad que se podría calificar como de regular a bueno.

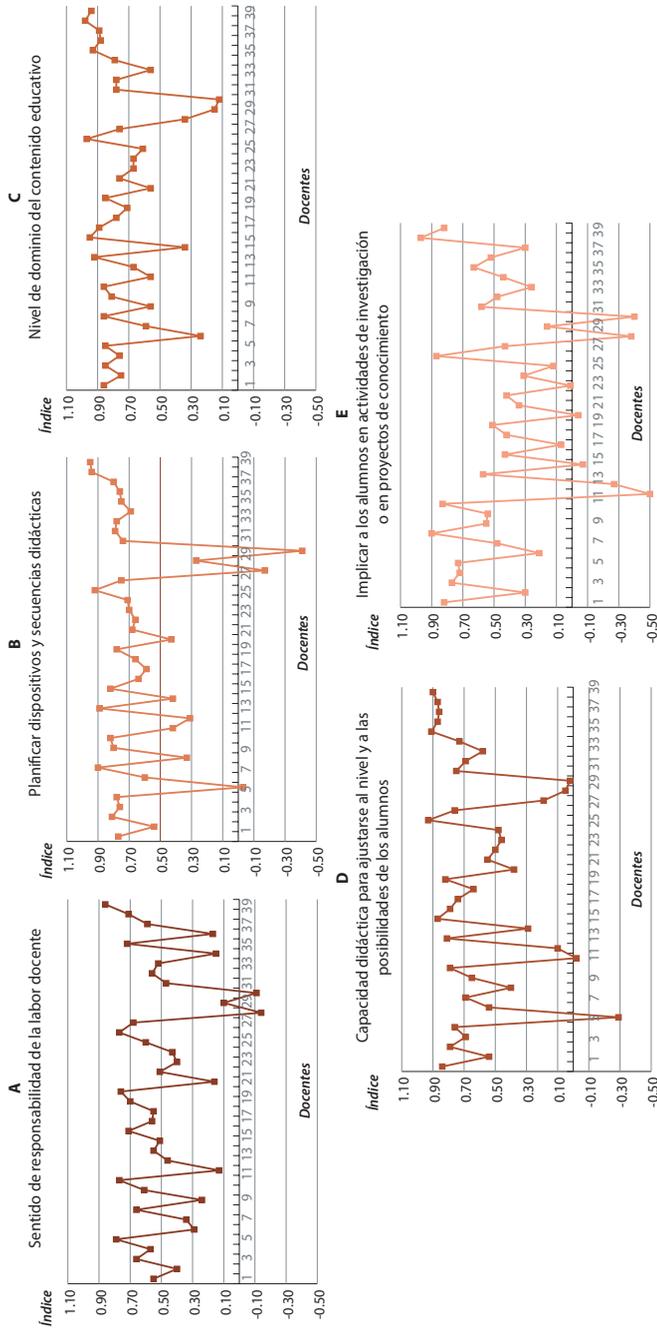
La responsabilidad del docente en su trabajo ha sido un área de interés para las universidades a lo largo de los años, beneficia tanto al individuo, como a la institución y, finalmente, a los alumnos. La responsabilidad de un docente por su trabajo depende de diversos factores, pero de forma muy especial se relacionan con el reconocimiento institucional. La CD es una forma de reconocer el trabajo del profesor, sin embargo, al ordenar a los docentes en forma ascendente de acuerdo al puntaje acumulado, no se registró ningún tipo de evidencia que apunte a que los docentes más reconocidos sean los más responsables (Figura 1A). Lo que se observa es una variación irregular, con un mayor número de casos de fallas de responsabilidad en los docentes con más altas carreras docentes pero sin registrar una tendencia clara.

Las fallas de responsabilidad no pueden ser explicadas mediante el análisis de los registros utilizados de la CD, se deben a otros factores no incluidos. Se ha señalado que la responsabilidad docente está ligada estrechamente al compromiso y entusiasmo por su labor, y que estos se desarrollan efectivamente cuando los docentes notan que sus prácticas pedagógicas tienen efectos positivos sobre sus alumnos, o bien cuando se sienten identificados con la institución, pero también son afectados por el ambiente institucional, las tareas de enseñanza, el sentido de comunidad institucional o la participación del docente en la toma de decisiones (Rutter & Jacobson, 1986). En

Cuadro 1: Índices promedio obtenidos a través de los 15 ítems utilizados en la estimación de la profesionalización docente		
Criterios de evaluación	Indicadores utilizados	Media
Sentido de responsabilidad en la labor docente	El profesor ha asistido, hasta la fecha, a las sesiones programadas para el curso	0.72
	El profesor ha logrado establecer un ambiente de respeto y ha propiciado un clima de confianza entre los participantes del curso	0.62
	El profesor ha entregado los resultados de las evaluaciones practicadas	-0.17
	El profesor ha respetado la duración programada para las sesiones	0.78
Planificar dispositivos y secuencias didácticas	El profesor presentó con oportunidad los objetivos, la bibliografía y el programa del curso	0.64
	El profesor empleó la bibliografía propuesta para el curso	0.71
	El profesor presentó, argumentó y comentó con los alumnos los criterios y mecanismos de evaluación del curso	0.57
	El profesor se ha basado en el programa proporcionado originalmente a los alumnos	0.57
	El profesor ha evaluado objetivamente, de acuerdo con los criterios y mecanismos establecidos al inicio del curso	0.64
Nivel de dominio del contenido educativo	El profesor dominó con profundidad los temas que ha cubierto del programa	0.71
Capacidad didáctica para ajustarse al nivel y a las posibilidades de los alumnos	El profesor emplea suficientes recursos (ejemplos, problemas, medios audiovisuales, etc.) para ilustrar los diversos conceptos del curso	0.60
	El profesor ha expresado con claridad y ha hecho comprensibles los temas del curso	0.63
	El profesor ha respondido adecuadamente y con claridad las preguntas y dudas externadas	0.53
Implicar a los alumnos en actividades de investigación o en proyectos de conocimiento	El profesor ha estimulado la participación de los alumnos en clase	0.38
	El profesor ha promovido que los alumnos realicen fuera del aula ejercicios, prácticas, problemas, etc. que contribuyan a su aprendizaje	0.37

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta docente.

Figura 1: Variación de los índices promedio de los cinco criterios de evaluación en los docentes ordenados en forma ascendente de acuerdo a sus puntajes acumulados de carrera docente



Fuente: Elaboración propia con datos de puntaje por productos de trabajo

todo caso los datos no señalan la existencia de una causa general para las deficiencias de responsabilidad detectadas, sino que parecen sugerir que son causas que afectan de manera individual.

Planificar dispositivos y secuencias didácticas

La media global del índice referido al desempeño de planificación didáctica fue 0.63 y los promedios de los índices de los ítems variaron de 0.57 a 0.71 (Cuadro 1). Los promedios individuales para este aspecto del desempeño fueron muy variables con un rango desde -0.41 hasta 0.95 y con 28 casos con promedios de 0.60 o mayores (figura 2B). Los datos reflejan que los alumnos suelen ver a sus docentes con una capacidad para la planeación didáctica de regular a buena con mayor frecuencia, hallazgo peculiar para una institución que históricamente ha presentado dificultades para oficializar los planes de los cursos que ofrecen las distintas licenciaturas.

La profesión docente posee un grado elevado de autonomía y es común encontrar en ella actores que toman decisiones en forma independiente para definir rubros cruciales de su labor (Galvis, 2007) y también se sabe que los planes educativos prescritos no suelen ser aceptados con facilidad por los docentes (Díaz-Barriga, 2010). En esta profesión es común y comprensible hallar a actores que toman iniciativas y definan éstas más en función de su experiencia personal, que por propuestas prescritas por más innovadoras y actualizadas que éstas sean.

Si se infiere a partir de la evaluación de los alumnos, aparece que los docentes desarrollan planes educativos personales. Pero lo que no aparece es que estos planes los vayan ajustando a partir de su experiencia, pues si así fuera se notaría alguna mejora en los docentes de mayor carrera docente, pero esto no es así (Figura 1B) aunque hay la posibilidad de que no exista una relación entre años de experiencia y CD, es decir, que los profesores de mayor carrera docente no sean los más antiguos sino los más hábiles para hacer valorar su trabajo.

Es importante hacer notar que el instrumento utilizado para estimar capacidad de planeación didáctica tiene un corte muy tradicional, pues se centra con exclusividad en la planeación del trabajo docente. Lo que se pregunta es cómo planea el docente sus propias acciones, pero los ítems descuidan indagar si se planifica la participación del alumno, como si en el proceso de su aprendizaje él no tuviera que participar en forma planificada.

También es necesario señalar que con el instrumento utilizado no se puede hablar de aspectos tales como ¿cuáles son los tipos de planes utilizados por los docentes?, ¿cómo han sido conformados estos planes? o ¿bajo qué principios didácticos se diseñaron? Por lo que no es posible detectar nada acerca del nivel de calidad de los planes educativos y si esta calidad varía con la evolución de la carrera docente.

Nivel de dominio del contenido educativo

El instrumento utilizado sólo contempló un ítem para estimar el dominio del contenido por el docente, por tanto, se registraron pocas evidencias sobre este aspecto cuya media fue de 0.71 (Cuadro 1). Los registros de este índice variaron desde 0.12 hasta 0.93 siendo la menor variación observada (Figura 1C). El conocimiento de los profesores ha llegado a ser un foco de interés para educadores y los generadores de políticas educativas (Shulman, 1986) y siempre se ha reconocido lo difícil que resulta para un docente mantenerse al día en los avances del conocimiento en la materia que imparte, cuando también debe mantenerse vigente en el conocimiento pedagógico general de los alumnos, de los contextos educativos, del currículo y de la didáctica del contenido (Torres & Ruiz, 2007).

Sin embargo, en una institución educativa en la que la mayoría del cuerpo docente trabaja con dedicación de tiempo completo y que ejerce simultáneamente las funciones de docencia y las de investigación, la expectativa de que los docentes alcancen un alto dominio del contenido se eleva. También tendría que mejorar el dominio del contenido con los productos de trabajo que se generan a lo largo de la CD. Los resultados de investigación, los trabajos asesorados, los productos profesionales construidos a lo largo de la CD deberían ampliar y profundizar el dominio del contenido por el docente, pero no se registró evidencia de que esto esté sucediendo (Figura 1C). Una probable explicación a esto es que el contenido curricular esté al margen del trabajo investigativo y profesional de los docentes.

Capacidad didáctica para ajustarse al nivel y a las posibilidades de los alumnos

De acuerdo con los alumnos, los docentes poseen una limitada competencia didáctica pues los índices promedio obtenidos en los tres ítems empleados para estimarla, oscilaron de 0.53 a 0.63 (Cuadro 1). La variabilidad obser-

vada de esta capacidad en los distintos docentes fue alta con una oscilación desde -0.29 hasta 0.93 y con 16 docentes cuyo promedio fue menor a 0.60, algunos de los cuales pertenecían a los estratos más altos de CD (Figura 1D), por lo que no es posible afirmar que esta capacidad se vea beneficiada por dicha carrera, por lo menos no en todos los casos.

Los tres ítems empleados en este aspecto del desempeño hablan de lo que se conoce como *Conocimiento Didáctico del Contenido* y que se refiere a la capacidad del docente para transformar el conocimiento disciplinar en formas didácticamente eficaces (Shulman, 1986). Implica la capacidad del docente para encontrar representaciones del contenido de la materia que tengan virtualidad didáctica. Este conocimiento no consiste únicamente en disponer de ejemplos, analogías, representaciones o de responder adecuadamente a las preguntas, tal y como aparece en los ítems empleados, sino que debería caracterizarse por un razonamiento pedagógico (Wilson & Richert, 1987), rasgo que no se detecta en el instrumento de evaluación empleado.

Algunos autores sostienen que el *Conocimiento Didáctico del Contenido* es uno de los rasgos que caracterizan al profesorado experto (Mukhallm Berry & Loughran, 2003), pues implica una serie de habilidades, desde aquella referida para comprender los niveles y formas del contenido de la materia, hasta las habilidades para ubicar el contenido de la materia en el plan de estudios, su relación con contenidos de otros cursos, así como de los elementos que potencian o dificultan el aprendizaje de contenido de la materia. No cabe duda que el *Conocimiento Didáctico del Contenido* posee un gran valor educativo, pero analizar la capacidad didáctica solamente desde este conocimiento significa entender esta capacidad desde la enseñanza y con un enfoque asistencial.

Desde este modelo el docente ideal es el que hace todo: se esmera para *transmitir* el conocimiento, trabaja para expresarse correctamente y da las respuestas correctas. La capacidad didáctica centrada en el aprendizaje brinda la oportunidad al alumno de elegir, le anima a hacer preguntas y, sobre todo, ofrece la posibilidad de que los conocimientos se adquieran como el resultado de haber realizado determinadas acciones. Este principio de *aprender haciendo* ha constituido la base de diferentes concepciones didácticas tales como: el aprendizaje experiencial, el aprendizaje por la acción, el aprendizaje por descubrimiento y otras más. El principio metodológico básico de esta didáctica consiste en dotar al alumno de la capacidad de solucionar problemas o resolver una situación en forma satisfactoria (McCombs & Whisler, 2000).

El sistema educativo instaurado en la universidad donde se realizó el estudio¹ comparte con estas concepciones el buscar potenciar las posibilidades educativas de las acciones de los alumnos y el colocarlo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero como otros sistemas educativos innovadores, se ha enfrentado al hecho de que los docentes tienden a ser refractarios a las transformaciones educativas (Díaz-Barriga, 2010). Desde hace años se ha venido señalando que las prácticas didácticas empleadas por los docentes son definidas desde la perspectiva de sus propios protagonistas y fuera de las prescripciones oficiales que buscan regular la labor docente (Van Driel, Verloop & De Vos, 1998). En este caso las *prescripciones modulares* están lejanas a la realidad de tantos espacios institucionales que su enfoque didáctico ya no se refleja en los instrumentos que evalúan la labor docente.

Implicar a los alumnos en actividades de investigación o en proyectos de conocimiento

Según los datos obtenidos, la capacidad de implicar a los alumnos en actividades de investigación es el mayor déficit de desempeño que los alumnos notan en sus docentes. En el Cuadro 1 se puede observar que los promedios de los dos ítems utilizados aquí fueron los más bajos: de 0.38 y 0.37. Desde un punto de vista más analítico se observó que 28 de los docentes estudiados obtuvieron un índice menor de 0.6 y que no existe ninguna evidencia de que estos índices mejoren con el avance de la CD, sino que presentan una variación del todo irregular (Figura 1E).

En conjunto, estos datos sugieren que el grueso de los docentes asume una función un tanto directiva y provoca que los alumnos no se sientan estimulados a participar, ni se promueva el trabajo externo al aula. Esta situación resulta preocupante en un sistema educativo que apuesta por la formación a partir de la labor extramuros del alumno. Es una institución que, como tantos otros centros escolares innovadores, realiza una apuesta retardadora: confiar en las capacidades de aprendizaje de los alumnos y en sus efectos educativos derivados, pero más allá de lo retardador, los datos apuntan a que los docentes no cumplen del todo bien con el principio básico de estimular y orientar la participación de los alumnos.

En el instrumento utilizado está presente la interpretación que el alumno le puede dar a un término tan amplio y ambiguo como es *la participación*. No se puede saber si los alumnos interpretan la pregunta que

refiere a *estimular la participación* como hacer los deberes, o como tratar de cumplir con las consignas docentes al pie de la letra, sin un ejercicio de duda, de crítica o de iniciativa para elegir y decidir acerca de la actividad que le conviene hacer para llegar a cumplir la intención educativa prevista.

Según los estudiosos de la función didáctica de la actividad del alumno, la participación valiosa del alumno en pro de su propia formación es aquella que puede provocar los efectos planeados de antemano (Bernstein, 1997), la que promueve procesos metacognitivos y auto-regulatorios que ayudan a los estudiantes a definir sus metas y monitorear su progreso (Timperley, 2010), la que permite al alumno intervenir en la toma de decisiones y no deja por entero la dirección en manos del docente (Fernández, 1992).

Pero en el instrumento utilizado, la pregunta a plantear es ¿cómo interpretó el alumno la participación?

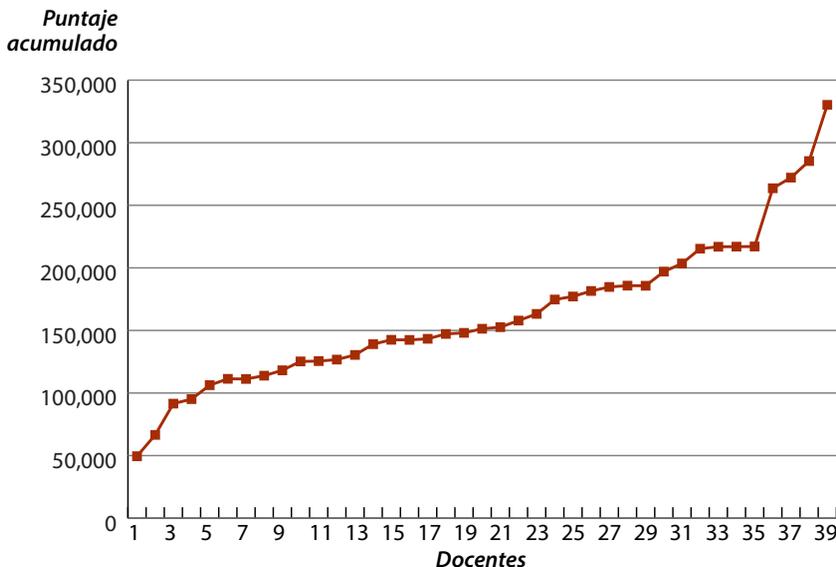
La carrera docente y su influencia en la profesionalización docente

La finalidad de la carrera docente es mejorar la calidad de la educación mediante un programa de incentivos que adquieren la forma de una remuneración económica ligada a los resultados laborales. Mediante este sistema cada resultado es valorado y transformado en un puntaje reglamentado, de tal forma que el puntaje acumulado manifiesta la historia de productividad del docente reconocida institucionalmente. Aquí se estudió solamente un intervalo de dicho puntaje acumulado que va desde los 49,527 puntos hasta los 330,250 (Figura 2).

En el rango de puntaje acumulado y con los registros obtenidos, no se encontró ningún tipo de evidencia que muestre la incidencia de la CD sobre alguno de los aspectos considerados aquí de la PD. Esto significa que, por lo menos desde la perspectiva de los alumnos, no se puede decir que en la evolución de la CD se vayan consolidando los conocimientos y habilidades docentes, ni que la CD sea un signo claro de evolución y crecimiento profesional docente, tampoco que la universidad esté brindando las mayores remuneraciones económicas a sus mejores docentes.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que el instrumento utilizado para estimar la PD entiende a este actor desde una perspectiva tradicional. El instrumento estimó aspectos laborales básicos y de una naturaleza predominantemente cuantitativa, que reflejan sobre todo la cantidad de tiempo y esfuerzo invertido por el docente, así como su inversión en la labor de

Figura 2: Rango de puntaje acumulado por los 39 docentes incluidos en el estudio



Fuente: Elaboración propia con datos de puntaje por productos de trabajo

organizar el trabajo del alumno en el salón de clases. Pero el instrumento dejó fuera aspectos que tendrían que ser centrales para un sistema educativo que se propone innovador, tales como las habilidades docentes para orientar y guiar el aprendizaje experiencial en el trabajo extramuros, el aprendizaje colaborativo para aprender con otros, o bien, el aprendizaje por descubrimiento para detectar las capacidades del docente para aprovechar el proceso de investigación en la formación de los alumnos.

Otro aspecto importante a resaltar es que la variación detectada en la labor docente, de alguna forma, es una evidencia de la carencia en la regulación de esta labor. La profesión docente define sus prácticas con libertad y las prescripciones realizadas por especialistas no suelen ser exitosas (Ziegler, 2003), de tal forma que es fácil caer en un quehacer académico cotidiano en donde cada quien hace lo que quiere. No es que se abogue por una estandarización con el riesgo de mermar la PD (Hargreaves & Fink, 2006), se señala la necesidad de retomar o reformular principios educativos básicos que normalicen las prácticas docentes hacia una dirección consensuada.

Conclusiones

El instrumento utilizado para evaluar al docente es similar en diversas instituciones educativas y, frecuentemente, los puntos de mayor interés son: si el docente domina la materia, si resuelve dudas acertadamente, si trata a los alumnos con consideración, si expone con claridad y otros aspectos por el estilo. Algunas investigaciones han validado este tipo de instrumentos bajo el criterio de encontrar una relación significativa entre las valoraciones del desempeño de los docentes y las asignadas por los alumnos (Chaves, 2014). Sin embargo, el problema de fondo es investigar si docentes y alumnos mantienen una percepción limitada del hacer docente que se retroalimenta entre ellos y concluye que el modelo de docente es aquel que ejerce una función directiva centrada en su hacer.

Ciertamente, la profesionalización del docente implica la posesión de conocimientos de acción y de experiencia, sin embargo, el dominio conceptual relativo a los aspectos psicopedagógicos, comunicativos, socioafectivos, metacognitivos y axiológicos no debería olvidarse (Perrenoud, 2004).

Los autores del presente trabajo señalamos que una tarea central es la de dar seguimiento a los procesos de innovación educativa, no obstante, la información producida por las instituciones se obtiene mediante herramientas que no siempre son compatibles con la orientación de las innovaciones. La naturaleza del presente trabajo es exploratoria y no tiene pretensiones de hacer generalizaciones, para que éstas puedan llevarse a cabo es necesario emplear instrumentos idóneos para obtener la información de los diferentes aspectos del trabajo docente en forma más balanceada, considerar datos no puntuales sino medias o promedios, así como homogenizar o discriminar la muestra de estudio en función de rubros tales como el coeficiente de participación del docente en los cursos, el tamaño de los grupos a los que atiende o su antigüedad.

Notas

1. El lugar de estudio fue en una Universidad que desde finales de los años setenta del siglo pasado ha implementado el “Sistema Modular”.

Referencias

- Bernstein, B. (1997). La estructura del discurso pedagógico, Madrid, Morata.
- European Commission (2008). The European Qualifications Framework: a new way to understand qualifications across Europe, recuperado el 1 de marzo de 2016 de: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en
- Chaves, J. (2014). Elaboración de un instrumento para la evaluación de la docencia por parte de los estudiantes para el Instituto Tecnológico de Costa Rica, Tesis doctoral, Universidad de Valencia, recuperado el 25 de febrero de 2016 de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/34988/TESIS%20DOCTORADO-Oscar%20Chaves%20Jim%20E9nez.pdf?sequence=1>
- Díaz-Barriga, F. & Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol.1, núm.1, pp. 37-57.
- Feixas, M. (2002). El desarrollo profesional del profesor universitario como docente, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona..
- Fernández, E. (1992). Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático. Barcelona, Paidós.
- Fullan, M. (2010). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 47, pp. 1100-1106.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias, en *Acción Pedagógica*, vol. 16, pp. 48-57.
- Garritz, A. (2009). Sobre modelos. Un modelo de crecimiento profesional de los profesores de ciencia, en *Educación Química*, vol. xx, núm. 1, pp. 2-5.
- González, M.S. (2008). El perfil del docente y su incidencia en el rendimiento académico de los alumnos de las carreras de ciencias de la salud en educación superior, Tesis doctoral, Universidad Anáhuac.
- Hakanen, J.; Bakker, B. & Schaufeli, B. (2006). Burnout and work engagement among teachers, en *Journal of School Psychology*, núm. 43, pp. 495-513.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo, en *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 43-58.

- McCombs, B. & Whisler, J. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Mewborn, D. & Stanulis, R. (2000). Making the Tacit Explicit: Teacher Educators' Values and Practices in a Co-Reform Teacher Education Program, en *Teacher Education Quarterly*, vol. 27, núm. 3, pp. 5-22.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 52, pp. 149-178.
- Morduchowicz, A. (2002). Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes, Plataforma Regional sobre Educación en América Latina (preal) Documento de trabajo núm. 23, recuperado el 2 de febrero de 2016 de: <file:///C:/Users/Celia/Downloads/CoPED+Carreras%252c+Incentivos+y+Estructuras+Salariales+Docentes.pdf>
- Mukhall, P.; Berry & A.; Loughran, J. (2003). Frameworks for representing science teachers' pedagogical content knowledge, en *Asia-Pacific Forum on Science and Teaching*, vol. 4, núm. 2, pp. 1-19., recuperado el 16 de marzo de 2015 de: www.ied.edu.hk/apfslt/v4_issue2/mulhall/index.htm
- gtd-preal (2005). Resúmenes de estudios de caso sobre la profesionalización docente en América Latina. Julio de 2005, recuperado el 2 de marzo de 2016 de: <http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=464&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/83|GTD%20PREAL%202005%202010/144|Documentos>
- Perazza, R. & Terigi, F. (2008). Decisiones políticas acerca de la evaluación docente. Consideraciones sobre la experiencia de reformulación de la evaluación de desempeños en la Ciudad de Buenos Aires, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 23-40.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- Rutter, R. & Jacobson, J. (1986). Facilitating Teacher Engagement, recuperado el 20 de febrero de 2016 de: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching, en *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2, pp. 4-14.
- Steffy, B. y otros (2000). *Life cycle of the career teacher*. California, Corwin Press.

- Sutherland, L.; Howard, S. & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers, en *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 26, núm. 3, pp. 455-465.
- Tejada, F. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación, en *Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 10, núm. 1, pp. 170-184.
- Timperley, H. (2010). Aprendizaje y desarrollo profesional docente, en *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, núm. 2, pp. 1-24.
- Torres, A.; Ruiz, J. & Álvarez, N. (2007). La autotransformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm. 4, pp. 1-9.
- UNESCO (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Ministerio de Educación y Ciencia de España, recuperado el 16 de marzo de 2016 de: unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf
- Van Driel, J.; Verloop, N. & de Vos, W. (1998). Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge, en *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 35, núm. 6, pp. 673-695.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers, en *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 2, pp. 143-178.
- Wilson, S.; Shulman, L. & Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching, en J. Calderhead (Ed.), *Exploring teacher thinking*, London, Casell.
- Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 653-677.