

LA FORMACION DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE LA INVESTIGACION. UNA EXPERIENCIA EN EL I.C.E. DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**DE PABLOS, J.; LUCIO-VILLEGAS, E. ;
GONZALEZ, T. y CORREA, J.**

I.C.E. Universidad de Sevilla.

ABSTRACT

In the present paper the authors examine the problems involved in the training of University teachers, following the two-fold approach of seeking a theoretical basis to underlie it and implementing practical channels to make it possible.

The first part, therefore, presents and develops the guidelines which will act as a basis for the conception of the model of University teacher aimed at.

The second part presents a proposal for teacher-training - based on the experience of the Institute of Educational Science at the University of Seville during the academic year 1989-90 - aimed at encouraging research to be carried out by the teachers themselves in their normal academic environment.

RESUMEN

En el presente trabajo, los autores abordan la problemática de la formación del profesorado universitario bajo la doble vertiente de buscar una fundamentación teórica que la sustente y de implementar cauces aplicados que la posibiliten.

En la primera parte, por consiguiente, se plantean y desarrollan las líneas maestras que sirven de base a la concepción del modelo de profesorado universitario que se pretende formular.

En la segunda se propone una oferta de formación del profesorado -basada en la convocatoria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla para el curso 1989/90- en la que se trata de buscar y fomentar que la investigación sea llevada a cabo por los propios docentes en sus contextos académicos habituales.

2.El compromiso y las destrezas para estudiar la enseñanza que impartimos.

3.El interés para probar y cuestionar la teoría en la práctica mediante el uso de esas capacidades. (Stenhouse, 1984, 197)

El profesor investigador de su propia labor debe distinguir en el desarrollo de su conocimiento personal entre *práctica* como algo habitual y a lo que está acostumbrado, fruto de la rutina o la presión institucional; y la acción informada y comprometida de la *praxis*, que es una acción considerada y conscientemente teorizada, capaz de informar y transformar reflexivamente la teoría que, a su vez, la informó.

Hasta aquí todo parece indicar que Stenhouse comparte la aspiración de Schawb (1983) para desarrollar una tradición de investigación en la que los profesores ocupen el papel central; sin embargo, él avanza un poco más en este sentido presentando a ese «*profesional amplio*» como un profesor que lleva a cabo una adecuada investigación y un desarrollo apropiado de los currícula por sí mismos para finalmente enfrentarse con la responsabilidad de probar sus teorías en su propia práctica docente. Todo ello en un proceso participativo, colaborativo en el que los profesores estudian su praxis individual y las interacciones sociales que, conjuntamente constituyen aspectos de la situación en la que trabajan, tendente a eliminar las preconcepciones, hábitos procedentes de la coerción y la ideología. Este posicionamiento estará enmarcado en una posición crítica que se encamina no a entender el mundo (ciencia social interpretativa) ni a explicarlo (corriente empírico analítica) sino a cambiarlo. (Carr y Kemmis, 1988).

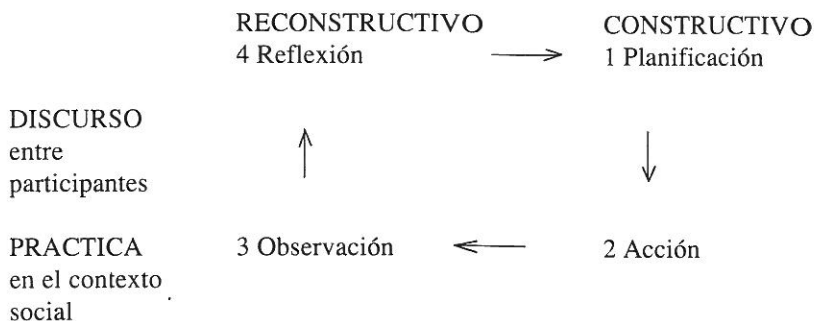
2. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO METODOLOGÍA DE TRABAJO

La investigación-acción puede definirse como una forma de «indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales» (Kemmis y McTaggart, 1988, 9). Se trata de una acción colaboradora que realizan los miembros de un grupo, como colectivo.

En la investigación-acción se persiguen transformaciones en tres direcciones: a) en la utilización del lenguaje y los discursos, b) en las actividades y las prácticas, c) en las relaciones y organizaciones sociales. Por tanto para producir estos cambios es necesario «crear comunidades de personas que se propongan ilustrarse acerca de la relación entre la circunstancia, la acción y la consecuencia de esta en el marco de su propia situación y emanciparse de restricciones institucionales y personales que limiten su capacidad de vivir sus propios valores legítimos, educativos y sociales» (Kemmis y McTaggart,

1,988, 31). En estas comunidades de investigadores críticos sus miembros han de estar en condiciones de poder decidir libremente sobre la base de un discurso práctico y colaborativo qué líneas de acción van a adoptar en sus intentos de cambiar la realidad social más cercana, que en este caso se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Estas comunidades deben comprometerse a practicar los valores de la racionalidad por medio de la comunicación, la justicia y la participación democrática en la toma de decisiones acerca de las transformaciones que hay que realizar en las prácticas docentes. Pero, a su vez, todo esto guarda relación con el proceso autoeducativo que implica la investigación-acción. (Carr y Kemmis, 1.988).

Debemos señalar tres momentos en la investigación-acción: planificación, acción, observación y reflexión. Esto lo podemos ver de forma gráfica, y aplicado a un ejemplo de investigación en el aula en el siguiente cuadro (Carr y Kemmis, 1988, 197).



Estos momentos de la investigación-acción no pueden ser realizados de forma individualista. «Caer en el individualismo equivale a destruir la dinámica crítica del grupo y a correr el riesgo de ser víctima de la falaz idea liberal según la cual todas las prácticas educativas y los valores que éstas pretenden transmitir son igualmente defendibles. (McTaggart y Garbutcheon-Singh, cit. por Kemmis y McTaggart, 1.988, 21). Un estudio de este tipo se convierte en una «sistematización de la experiencia dentro de la cual las interpretaciones son críticamente manejadas con el propósito de evitar que la experiencia se torne sesgada» (Stenhouse, 1.987, 83). En este caso no valen las generalizaciones estadísticas. En la práctica docente universitaria son útiles aquellas actividades cuyo resultado es la transformación de las prácticas cotidianas en las que los profesores se encuentran inmersos.

3. LA AUTOEVALUACIÓN

Como procedimiento didáctico la autoevaluación puede ser utilizada por el profesor universitario de manera polivalente. Puede realizarse personalmente para obtener una “percepción” de su actuación en el aula; o colectivamente por grupos de profesores y así obtener informaciones valiosas sobre su desempeño profesional. Mortimer (1.986), en el ámbito británico, citando una propuesta de la «Open University», señala seis cuestiones básicas para ser autoformuladas: 1.- ¿Qué hicieron realmente los alumnos?. 2.- ¿Qué estaban aprendiendo?. 3.- ¿Qué valor tenía?. 4.- ¿Qué hice yo?. 5.- ¿Qué aprendía?. 6.- ¿Qué pienso ahora? (pag. 232)

Posiblemente, la necesidad de un clima de confianza con uno mismo y con los colegas, aplicando una deontología profesional coherente, suponga uno de los mayores valores, como praxis, de la autoevaluación.

Elliot (1.986) nos recuerda que de la misma manera que la investigación deliberativa es un rasgo importante de la investigación-acción, la autoevaluación como deliberación práctica permite una reflexión, que debe ser ética, sobre cuales pueden ser los mejores medios para obtener los logros en una situación concreta.

Elliot nos dice:

«La deliberación moral puede dar por resultado innovación, acciones que las reglas tradicionales no especifican. Esto no constituye un rechazo de la tradición, sino más bien una manera de desarrollarla para que se adapte a las circunstancias cambiantes.» (1.986, 249)

Esta propuesta evaluativa en realidad es defendida como un factor de desarrollo profesional de los profesores que cobra su sentido más avanzado cuando propicia una dinámica colectiva «por medio de la deliberación y los debates con sus colegas.» (Elliot, 1.986, 258).

4. UNA PROPUESTA AL PROFESORADO

Sobre los presupuestos hasta ahora expuestos, el equipo autor de este artículo, como responsable del área de formación del profesorado universitario en el marco del Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.), durante el curso 1989/90, propuso al profesorado de la Universidad de Sevilla una oferta de perfeccionamiento que vamos a tratar de resumir y valorar a continuación en sus líneas básicas.

Durante el primer trimestre del curso el I.C.E. dio a conocer diferentes convocatorias dirigidas al profesorado, entre ellas la referida a “Proyectos de

innovación y experimentación educativa en la Universidad de Sevilla”. Los objetivos que se pretendieron fueron:

1. Apoyar con una infraestructura presupuestaria a aquellos profesores o grupos docentes que ya realizan tareas de investigación sobre su propia docencia.

2. Crear redes de comunicación entre estos profesores y colectivos.

3. Potenciar intercambios de experiencias de este tipo que se realicen en otras universidades.

4. Fomentar la investigación de los docentes sobre sus prácticas en el aula en relación a las disciplinas que imparten.

5. Potenciar iniciativas que innoven la práctica docente.

6. Impulsar investigaciones sobre la calidad de la enseñanza.

La respuesta a esta convocatoria fue la puesta en marcha de siete proyectos que abordaron aspectos referidos a: el estudio de las disciplinas que impartían los profesores para realizar innovaciones en los programas buscando una mejor adecuación de éstos a las necesidades de los alumnos; estudio de alternativas para la evaluación de los alumnos; el desarrollo de una metodología docente de corte no tradicional en el aula; finalmente también se trabajó en aspectos relacionados con situaciones de simulación que facilitarían las prácticas de los alumnos.

Se propició el contacto entre los responsables de los distintos proyectos con la finalidad de intercambiar ideas y crear “redes de comunicación”.

Complementariamente, por iniciativa también del área de formación del profesorado universitario y al objeto de recabar información sobre diversos aspectos pedagógicos y tratar de detectar “necesidades didácticas” del profesorado para, actuando en consecuencia, poder hacer una oferta más realista al mismo se elaboró un cuestionario del que se enviaron ciento sesenta y cinco (165) ejemplares a profesores universitarios de Sevilla y Huelva. (No confundir con los cuestionarios de evaluación de la enseñanza universitaria). Fueron contestados veintinueve. Sobre la base de que estos resultados no son estadísticamente generalizables, tampoco lo pretendíamos, si que nos parece importante señalar algunas de las cuestiones que los veintinueve profesores apuntaron, sin que ello suponga de ninguna forma darles el valor de significativas para el conjunto de los docentes.

En primer lugar destaca que para estos profesores la preparación didáctica es valorada como fundamental para el desarrollo de su trabajo docente, pero desde un enfoque personal frente a otras opciones como cursos, seminarios, posibles consultas a expertos en didáctica, etc.

En relación al programa, la mayoría de los profesores que han contestado a la encuesta se plantean objetivos operativos a conseguir en su asignatura

e igualmente consideran que estos objetivos quedan claros ante los alumnos al comienzo de cada curso.

También sus programas habitualmente recogen aspectos relativos al temario, la metodología y la evaluación.

Sobre la planificación docente todos señalan la importancia de proponer los contenidos en un orden lógico. Habitualmente la metodología de trabajo en el aula se basa en exposiciones orales del profesor y, en menor medida en el contacto con la realidad o la indagación del alumno. El material más utilizado es el texto de apoyo y los “apuntes” de clase.

Sobre la evaluación la mayoría contesta que los criterios de evaluación quedan claros para los alumnos, siendo el criterio fundamental el dominio de los conocimientos básicos de cada asignatura. El instrumento habitual es el examen tradicional escrito. La participación del alumno en el diseño de la evaluación se circunscribe a la fijación de las fechas de las pruebas.

Por último, se realizaron algunas preguntas relativas al ambiente de trabajo que existe en cada Centro para el desempeño de la tarea docente, así como sobre la dotación de los mismos para llevar a cabo una enseñanza de calidad. Veintidós de los veintinueve profesores respondieron que la dotación de sus Centros no es la óptima para un trabajo de calidad, aunque consideran que el ambiente de trabajo sí es propicio para el desempeño de sus tareas docentes.

A modo de conclusión, el hecho de haber formulado en su conjunto este tipo de propuestas al profesorado universitario de Sevilla y Huelva, y en función de los resultados obtenidos con esta experiencia que podríamos calificar de “piloto”, vamos a tratar de exponer algunas reflexiones.

En principio parece claro que, en sentido amplio, el docente universitario está poco predispuesto a escuchar ofertas de perfeccionamiento pedagógico, lo que evidentemente debe anotarse en el deber de los responsables de esa oferta, bien por las propias características de ésta, o bien por el modo en que es presentada. Sin embargo resulta reconfortante constatar la existencia de una minoría de profesores muy sensibilizados cara a este tipo de propuestas que exigen aplicar fórmulas de cambio. En este tipo de profesor el que puede arrastrar a sus colegas hacia nuevos planteamientos. Esta dinámica entendemos que debe ser cuidada y fomentada.

Nos parece oportuno hacer desde esta tribuna una llamada motivadora para nuestros docentes que les lleve hacia la idea de “profesionales amplios”, que analicen y transformen su práctica docente, siempre mejorable, siempre “ampliable”.

REFERENCIAS

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1.988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- ELLIOT, J. (1.986): Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad (en GALTON, M. y MOON, B. eds: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca, pp. 237-259).
- KEMMIS, S. (1.988): *El currículum: mas allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1.988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- MORTIMER, P. (1.986): Autoevaluación escolar (en GALTON, M. y MOON, B. eds: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca, pp. 228-236).
- SCHAWB, J.J. (1.983): Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum, en GIMENO, J. y PEREZ, A. eds.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 197-209).
- STENHOUSE, L. (1.984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1.987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.