

FANNY FORERO RODRÍGUEZ*

CAMBIO DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Resumen

El tema central de este trabajo se refiere a la manera cómo se está preparando pedagógicamente a los profesores universitarios en diversos programas de posgrados, cursos y seminarios que ofrecen las instituciones de educación superior. Se describe una experiencia de formación permanente a través de la investigación-acción, el asesoramiento grupal y el aprendizaje para la comprensión. Se inicia con algunos planteamientos sobre los programas de formación de docentes universitarios, resaltando algunas de las problemáticas que justifican repensar dichos programas y la posibilidad de hacer algunos cambios fundamentales, proponiendo estrategias y compromisos para esa nueva formación.

Palabras clave: Cambio, investigación-acción, formación docente, docente universitario.

Abstract

The central topic of this work refers to the way how the university professors are being prepared pedagogically in some postgraduate programs, courses and seminars that offer the institutions of superior education. An experience of permanent formation is described through the investigation-action, the advice grupal and the learning for the understanding. It begins with some positions about the educational university students, standing out some of the problems that justify think these programs and the possibility to make some fundamental changes, proposing strategies and commitments for that new formation.

Key words: Change, investigation-action, teaching formation, university teaching.

Introducción

El tema central de este trabajo es la manera como se está preparando pedagógicamente a los profesores

universitarios en diversos programas de posgrado, cursos y seminarios que ofrecen las instituciones de educación superior y describe una experiencia de formación per-

manente a través de la investigación-acción, el asesoramiento gr-

* Profesora Universidad Pedagógica Nacional - faforo@andinet.co

pal y el aprendizaje para la comprensión.

Se inicia con planteamientos sobre la formación de los docentes universitarios, resaltándose algunas de las problemáticas que justifican un repensar esos programas y la posibilidad de hacer algunos cambios fundamentales, proponiendo estrategias y componentes para esa nueva formación.

¿Cómo es la formación de los docentes universitarios?

Primero que todo conviene dar respuesta a una pregunta: ¿Requiere realmente el profesor universitario una formación docente? La contestación a este interrogante es un enfático sí, pero es conveniente aclarar que el docente universitario ya tiene una profesión básica. Esa formación es más de orden pedagógico y didáctico y se refiere concretamente al desarrollo de actitudes personales que racionalicen el acto educativo mediante unas competencias pedagógicas que combinen una mayor eficiencia y calidad del docente con una mayor sensibilidad, rigor y apertura a lo imprevisible y a la singularidad, potenciando buenos niveles de responsabilidad y autonomía más acordes con unos requerimientos profesionales específicos. Todo esto se logra mediante una formación permanente entendida en este trabajo como un proceso dinámico que se desarrolla a través de toda la vida y es parte fundamental del desarrollo profesional.

La manera en que se forman los profesores universitarios es un tema que ha tomado fuerza en los últimos tiempos por las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación superior, y por circunstancias varias como las que llevan a diferentes profesionales a la búsqueda de nuevas fuentes de trabajo.

En consecuencia, hay una gran demanda de programas de formación de docentes universitarios, por lo que surgen ofertas que enfatizan de

una u otra manera perspectivas relacionadas con los problemas generales de la formación y el ejercicio profesional docente. Específicamente, en este trabajo se anotan las diferencias con relación a la preparación de profesionales en un proceso profundo y amplio, con estatus social reconocido y una gran autonomía, de la formación permanente de profesores que ya son profesionales capacitados, personas adultas que se comienzan a desempeñar o que llevan varios años ejerciendo la docencia sin una formación específica para esta labor. Estas diferencias plantean de entrada algunas características de la formación.

A continuación, se comentan las características de los programas de formación permanente (maestría, especializaciones, diplomados, cursos, talleres, etc.). El modo de organización de los mismos algunos de los cuales, en el caso de Colombia, deben responder a los criterios de calidad que ha propuesto el Sistema Nacional de Acreditación se muestran casi impecables en su descripción, en el sentido de incluir las grandes teorías educativas, así como los desafíos y características de la cultura actual y previsible en que se desempeñarán los egresados. En la estructura curricular escrita de los programas se aprecia una enorme creatividad intelectual en la que se trata de relacionar, integrar y mostrar intenciones, aplicaciones, los procesos y etapas de formación. Figuras circulares, ovaladas, flechas de doble sentido, entrelazamientos, espirales; todo sirve para esquematizar los procesos y etapas de formación deseados. Para llevar a la práctica las propuestas se mencionan diversas estrategias de enseñanza, como seminarios, talleres, ejercicios, módulos, investigación, prácticas, pasantías; se asume además que los participantes integran los contenidos, adecúan y aplican rápidamente todo lo visto a su vida laboral diaria.

Cada institución ofrece una justificación desde algún marco de com-

prensión y explicación de un modelo educativo donde se resaltan principios psicopedagógicos en los que basan la acción formativa, como el estímulo a la participación o a la autonomía, determinantes de los componentes curriculares que hacen parte de la formación que se imparte. Sin entrar a especificar, es fácil percibir que quienes pasan por estos programas adquieren una amplia y, por qué no, actualizada información, algunos fundamentos teóricos y posibles prácticas, todo al amparo de una lógica deductiva sobre cómo enseñar y cómo aprender. Con esto, quienes coordinan y ejecutan estos programas consideran asegurado el éxito de la preparación.

En el desarrollo del proceso de formación los docentes se dedican a enseñar lo que saben sobre los temas asignados de la mejor manera, generalmente asumiendo que lo que enseñan es nuevo para el alumno. La interlocución es muy importante y cada cual asume expectativas y roles para responder lo mejor posible y lograr los objetivos, las calificaciones y diplomas correspondientes. Es corriente que se dé el fenómeno de la "posposición del aprendizaje" (Elliot, 2000); es decir, que toda la información se condensa y acumula para ser estudiada en el momento del examen. Así mismo, por la falta de tiempo para cubrir todas las actividades previstas se da el síndrome de evitación de tareas (Elliot, 2000), al relegar las exigencias cognitivas de alto nivel que continuamente deben ejercitar los estudiantes a la presentación de algún trabajo al final del curso o del período académico.

Después de la formación, se observa a los egresados en sus labores diarias y ahí se hacen evidentes varias situaciones: su desempeño continúa siendo una reproducción de costumbres o tradiciones, generalmente muy alejadas de lo que se cubrió en los programas. Se observa en los egresados, con pocas excepciones, un razonamiento precario hacia formas globales y plenas de afrontar situa-



ciones; incapacidad de integrar la teoría con la práctica, o por lo menos de entender sus relaciones desde diferentes paradigmas; falta de iniciativa y hasta de motivación para conducir procesos de innovación. Sólo se aprecia en ellos el manejo de procesos institucionales adecuados a las normas y reglamentos, a condiciones de acceso a la docencia y movilidad, respuestas a mecanismos de persuasión de los alumnos, o a lo que se cree esperan las directivas o jefes inmediatos.

Los programas de formación permanente, expresa García (1997, p. 29), dominados por cursos y conferencistas externos que transmiten una información y experiencia muy genérica, poco relacionada con la práctica y con las necesidades de los participantes, tampoco cuentan con posteriores apoyos o seguimientos generando un cúmulo de certificados y diplomas que parecen más un interés coleccionista que reales actividades dentro de un desarrollo personal o una formación coherente con su actividad docente.

Problemáticas centrales de los modelos de formación de docentes universitarios

Los procesos y resultados de la formación planteados coinciden con lo reportado en la literatura sobre el tema, Imbernón (2002), García (1997), Jackson (1999) y con la experiencia de la autora de este trabajo (Forero, 1993 y 1999) con algunos equipos de docentes y estudiantes investigadores, en programas de formación de docentes. En esas experiencias se perciben con alguna frecuencia resistencias al cambio de algunas de sus rutinas de enseñanza y de sus aprendizajes y un manejo tradicional de los contenidos, las prácticas y la evaluación.

Coincidentemente, D'Donoughuel (1993), citado por García (1997, p. 50) indica que al analizar el ejercicio profesional de los docentes encuentra que a pesar de haberse in-

vertido en los países desarrollados grandes sumas de dinero y esfuerzos en la formación permanente con la esperanza de cambiar las prácticas individuales y mejorar el rendimiento académico, el cambio real es muy pequeño.

Un problema fundamental de estos programas en cuestión tiene que ver con el hecho de que sus objetivos y procesos de formación no tienen en cuenta las características y los propósitos tan variados de los participantes. Algunos se desempeñan en cualquier nivel del sistema escolar, o son profesionales de las diferentes disciplinas, con aspiraciones de ejercer en el nivel superior. Otros se involucran en programas de capacitación o perfeccionamiento docente, en consecuencia, con las políticas de mejoramiento y cualificación institucional; unos pocos tratan de atender necesidades de relevo generacional, o de participar en monitorías, ayudantías, semilleros u otras denominaciones parecidas para ingresar a la carrera docente.

Estas características y propósitos tan variados de los participantes no se hacen evidentes en las descripciones de los boletines y prospectos de los programas que se ofrecen, pero sí se aprecia que sus objetivos y contenidos son muy similares y varían un poco en la profundidad y extensión con que se desarrollan. En general, como lo plantea García (1997, p. 27), los directores de programas y los mismos profesores consideran que el impacto de las actividades de formación es bajo (por impacto se entiende el grado en que los conocimientos, destrezas, materiales y técnicas adquiridas durante la formación se aplican en clase), en la eficiencia y aplicación singular y de rigor de lo que cubren los programas, en situaciones complejas e imprevisibles (Dicker, 1997), comunes en los procesos docentes.

Respecto al desempeño de los egresados de estos programas, Dicker (1999) también observa que éstos reproducen los modelos tra-

dicionales de la enseñanza con sus prácticas, normas y reglamentos, improvisan e institucionalizan tradiciones locales distintivas, generalizan las formas de su acción para obtener ciertas respuestas deseables de los estudiantes, y además presuponen una uniformidad de las relaciones entre las conductas y sus correspondientes significados. Seguramente, los lectores de este trabajo conocen colegas egresados de estos programas que continúan haciendo lo mismo, en los que no se observa ningún tipo de innovación o cambio.

Los mismos docentes, expresa Dicker (1997), manifiestan al observar a sus estudiantes sobre aspectos relacionados con los contenidos de asignaturas vistas, que éstos no plantean lo que se supone debían haber aprendido. Se preguntan, ¿cómo no se acuerdan de lo visto, si eso se estudió y analizó, se ejercitó e incluso hicieron bien la evaluación?; los docentes se preguntan, ¿qué falló de mi método, del proceso?, ¿fueron los contenidos?, ¿el enfoque?, ¿las características del alumno?

Otra problemática que Dicker (1997) resalta, común en nuestro medio, tiene que ver con la desarticulación entre formación inicial y continua o de desarrollo profesional. Es común que estos programas no tengan en cuenta la trayectoria escolar que trae la persona o su estilo de aprender, puesto que es un hecho que gran parte de ella es lo que fundamenta sus nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje con las que actúan los participantes en sus procesos de enseñar y aprender. El hecho de reconocer que lo que forma en la preparación inicial de los docentes no son los contenidos y experiencias académicas que se adelantan en los programas, sino la trayectoria escolar previa, la biografía de cada docente y la socialización y experiencia profesional que se desarrolla en las instituciones donde laboran, ha sido corroborado por autores como Stenhouse (1987) y Carr (1999), quienes también sugieren un

replanteamiento de los programas de formación.

La trayectoria escolar previa, logra interiorizar estilos de aprendizaje y rutinas escolares que se convierten en fondos de saber para asumir los roles propios como estudiante o como docente. Gran parte de esto se da en forma inconsciente o no reconocida como tal, pero es de una gran fuerza, puesto que es lo que realmente lleva a actuar de cierta manera (Feldman, 1999). Los programas de formación ignoran este aspecto y todo se ve como algo por aprender por primera vez en lugar de reconocer el amplio bagaje de experiencias que trae cada uno.

La formación permanente, llamada por Dicker (1997) formación académica, está caracterizada por una ausencia de perspectivas de evolución en la carrera docente y el estatus profesional. Los propios docentes parecen compartir la visión crítica sobre las insuficiencias de su formación. Para superar esto, las instituciones ofrecen seminarios, talleres y programas de formación de corta duración sobre temas diversos como el currículo, la pedagogía, la didáctica, la motivación, la evaluación, los valores, la ética, etc., pretendiendo con ellos superar las insuficiencias presentadas y tratando de mejorar la calidad de lo que se hace. Pero esta formación se vuelve más de carácter histórico, epistemológico y político y no es algo que se vea en forma permanente en cuanto a lo disciplinario y a lo pedagógico didáctico, o la revisión, análisis y ajuste de la propia práctica.

Otro problema que requiere consideración es que los programas de formación docente para el nivel superior generalmente son ofrecidos por docentes que solamente se desempeñan en este nivel por lo que sus niveles de elaboración conceptual y teórica son muy altos y sufren un distanciamiento de la acción docente que se desarrolla en las instituciones y aulas; esto agranda

los problemas de desvinculación entre teoría y práctica.

Respecto a los contenidos que se enseñan en estos programas se aprecia un desfase de los mismos en relación con el desarrollo de las disciplinas y sus paradigmas específicos. Se presenta mucho conocimiento inerte y no se enfatiza la formación básica de valor para la preparación que es objeto de enseñanza en una disciplina. Tampoco se clarifica el desarrollo o estado epistemológico de las nuevas disciplinas y su integración de contenidos entre sí. Los temas de las disciplinas se asumen como autocontenidos y son extractados, tal cual, de artículos, libros revistas, sin una real conversión didáctica, a pesar de que la didáctica por lo general está ligada íntimamente a la búsqueda del logro práctico de los fines de la educación comprometidos con valores y juicios.

Las problemáticas que se mencionan, entre otras, indican que la formación pedagógica de los profesores universitarios requiere una transformación para lograr un mayor impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Cambios fundamentales de la formación

La función docente es un trabajo profesional que se realiza en determinadas condiciones y en instituciones especializadas. Estas instituciones requieren, a su vez, modificaciones de su organización y de su política para orientarse hacia nuevas perspectivas relacionadas con las situaciones pedagógicas, curriculares, didácticas y de evaluación.

El ámbito en que suceden estas actividades sólo es viable en la práctica pedagógica, que es donde se modifican y aprenden todas las relaciones, se analizan las producciones y acciones individuales y se reflexiona sobre ellas. Son los grupos que se conforman en las instituciones los que de forma singular describen, narran, o se controlan a

sí mismos. Hacer parte de uno de estos grupos facilita el autoconocimiento que aparece como una modalidad particular de relación sujeto-objeto que implica verse uno mismo, pero no como la propia imagen exteriorizada a la inversa como en un espejo, sino que se requiere una especie de desdoblamiento de uno mismo, de una imagen exterior de uno mismo desde el interior y desde el exterior, sin olvidar que lo que se ve siempre está distorsionado y limitado por filtros que proporcionan imágenes poco fieles y borrosas, que nos hacen ver las cosas de determinadas maneras y actuar acorde, a veces inconscientes y en forma mecánica.

El conocimiento práctico se desarrolla a partir de esos procesos reflexivos e implica adelantar acciones que se analizan en diálogos interiores, pero también se da entre colegas que comparten realidades parecidas y con la ayuda de asesores externos especializados que contribuyen a ampliar el horizonte de reflexión, juzgarse a la luz de ciertos valores para avanzar en el conocimiento de cada uno, de su profesionalidad, de su actuar y solidificar el compromiso y coherencia en el actuar.

La transformación de los programas de preparación pedagógica de los docentes desde la práctica pedagógica deben influir racionalmente sobre la comprensión del profesor de la situación de su práctica para que se comprometa y dialogue sobre la cuestión, antes de tratar de que se comporte según ciertas normas, reglas y principios técnicos. Especial atención se debe brindar a seis aspectos indispensables para la transformación:

1. Redefinición de los objetivos de formación

Es necesario reconvertir los objetivos de formación, de manera que la práctica pedagógica sea su eje, para que la intervención pedagógica centre todos los procesos formativos en



qué es lo que se enseña, para qué, por qué y no tanto en la manera o el proceso mismo de enseñar. La redefinición de objetivos apunta a que los programas se orienten a hacer que los estudiantes reflexionen, interioricen y comprendan disposiciones y destrezas necesarias para estudiar y analizar su ejercicio docente y para responsabilizarse de perfeccionarlo en el transcurso del tiempo.

2. Nueva visión de la complejidad de la función docente

La complejidad se refiere al acto pedagógico por sus múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos; implica además inmediatez, simultaneidad y atención a todo lo imprevisible que enfrenta el profesor y una visión y posicionamiento personal y ético. La complejidad de la función docente requiere una potenciación de niveles de responsabilidad y autonomía acordes con nuevas configuraciones de pensamiento y acción. En esta complejidad se incluyen, además, las configuraciones históricas e institucionales, la incorporación de las prácticas en la conciencia de los sujetos, la reconstrucción del conocimiento construido, su ponderación y las acomodaciones necesarias. Aspectos que los programas de formación no tienen en cuenta.

3. Participación en los procesos curriculares institucionales

Los programas de formación deben involucrar a los participantes en los procesos curriculares de la institución, que requieren un manejo experto del conocimiento y de las condiciones de apropiación de ese conocimiento. Los procesos curriculares son el marco de actuación de los docentes; es desde ellos que el conocimiento erudito, por ejemplo, requiere ser transformado para los procesos de apropiación del mismo, lo que significa ajustar las prácticas de formación de modo permanente y realizar actividades didácticas y pedagógicas que cumplan con los requisitos de validez y comunicabilidad del saber científico.

4. Una práctica de investigación continua

Vincular la formación de los docentes con la investigación sobre su propia práctica ha tenido una gran difusión por el desarrollo de los modelos de investigación de la sociología crítica, el interaccionismo, la psicología cognitiva y la etnografía escolar. La práctica de la investigación en los procesos de formación ha sido en general más de carácter educativo, donde se enfatiza en la formación de lo teórico metodológico para producir conocimiento bajo los cánones científicos y académicos. Algunas críticas sobre la investigación educativa, en general, se dan por el carácter aplicacionista de la investigación, el propósito exclusivo de tener como objetivo la mejora de la calidad pero alejada un poco de los problemas cotidianos. Esta investigación, en general, algunos la consideran de poco impacto en la formación, pero debe ponerse atención en que la investigación sobre la propia práctica no debe ser la única, pues tampoco se puede reducir todo solo al contexto del aula; además, la explicación y la solución de los problemas no están autocontenidos únicamente en el ámbito escolar, no se pueden descuidar los contextos y espacios culturales, políticos, sociales y económicos en que se desempeñan los docentes. Tampoco se puede desconocer la comprensión teórica como fundamento de la práctica profesional (Imbernon, 2002).

La investigación en la formación de los docentes puede girar en torno a tres ejes: la investigación pedagógica y la práctica docente; la investigación en currículo y la investigación educativa.

La investigación pedagógica y la investigación sobre la práctica docente en los programas de formación, deben orientarse según los propósitos de formación y las características y experiencias de los participantes para un análisis y reflexión que lleve a comprenderlas y mejorarlas.

5. Nueva estructura institucional

La estructura institucional debe proponer constantemente nuevos esquemas de formación y de capacitación continua; se requieren modelos flexibles organizativos y de funcionamiento ligados a la formación y el desempeño docente, relacionados con los proyectos o las líneas de investigación que se desarrollen y sus procesos de mejoramiento de la calidad. La estructura institucional debe tener una gran capacidad de adaptación para responder a los requerimientos inmediatos de formación de la comunidad académica.

Condición indispensable para que la estructura institucional funcione, es contar con recursos humanos capacitados y con experiencia en investigación; recursos financieros; disponibilidad de tiempo; fluidez en las relaciones interuniversitarias con otros centros de formación e institutos de pedagogía; acceso inmediato a publicaciones periódicas; participación oportuna en eventos y formas ágiles de difusión de lo que se va produciendo.

6. Nueva definición de carga académica

La modificación de la definición de carga académica que actualmente se reduce a dictar clases, requiere con urgencia nuevas políticas sobre la actuación docente, referida, además, a la tutoría, la investigación, la capacitación, los seminarios profesoraes, el intercambio con otros colegas, recibir practicantes, realizar pasantías, asistir a otras instituciones como profesores visitantes, la consulta exhaustiva de bibliografía, el intercambio de estudio y de experiencias, entre otras.

¿Cuáles estrategias hay que utilizar para la transformación?

Para cambiar la formación pedagógica de los docentes universitarios se requiere actuar acorde con algunos principios de procedimientos

implícitos en las instituciones que es necesario volver explícitos:

a) Ejercer el poder docente

Indudablemente, los docentes tienen poder y éste se reconoce, puede reprimir o producir ciertas prácticas. En otras palabras, los docentes “tienen poder”, porque tienen espacios de autonomía para realizar la enseñanza; esto hay que considerarlo como una estrategia muy valiosa (Larrosa, 1996, Dicker, 1998). Si se parte de lo que se tiene, los docentes pueden ejercer su poder al ejecutar ciertas acciones dinámicas para destruir lo no adecuado e ir construyendo y teniendo logros parciales.

b) Participar

Participar significa apropiarse de la racionalidad de los procesos institucionales, incluirse activa y críticamente en la definición y desarrollo de las propuestas transformadoras, en las decisiones importantes de la organización (no es dar la idea de participación o la ilusión de participar). Si se participa se logra hacer reconocer los tiempos que se requieren para los compromisos de reformas y cambio, se fortalece la necesidad del trabajo en equipo y se tienen argumentos de tipo político que solo se vivencian si en realidad los profesores ven y palpan las condiciones para hacer las reformas, relacionadas con el tiempo extra que emplean en las decisiones, el acceso a la información necesaria, y cuentan con plazos razonables para la ejecución y elaboración de proyectos.

c) Formación continua

Entendida en el sentido formativo (capacidad de construir y fortalecer la actuación de los docentes), de los trayectos que se ofrecen y como continuidad institucional de la formación en sus diversas instancias (no se trata simplemente de una herramienta de capacitación para la difusión de cambios que aparecen, ni

de una vía de acceso a otros niveles de titulación como supuestos indicadores de profesionalización del sector). La formación continua incluiría una serie de saberes que no provienen únicamente de los campos científico y pedagógico. Se trata de incluir en los saberes la construcción y el fortalecimiento de esquemas de decisión frente a situaciones que serían específicas y que sólo se perciben en la práctica profesional docente. De ahí la importancia de tenerla como eje de formación. La reflexión sobre esta práctica indica, además, que los programas de formación que se desarrollen no son para suplir carencias, sino para servir realmente al desarrollo profesional.

Una estrategia de formación

En síntesis, los aspectos que se han enunciado son indispensables para cambiar los programas de formación, lo cual, en el fondo, *implica pasar de una lógica tradicional de tales procesos que insisten en comenzar la formación por las teorías y fundamentos centrados en principios psicológicos, pedagógicos y de otra índole, e infiriendo que cada uno aplica lo que corresponde (modelo que enfatiza impartir una buena cátedra y transmitir los conocimientos en forma clara), a una lógica diferente en que se comienza por analizar y comprender la experiencia personal, el pensamiento y el actuar de cada docente en procesos autorreflexivos y de autoconciencia desde los cuales se emprenden procesos de producción y mediación de la experiencia generando una autoidentidad; una práctica que establece lo que cada uno puede y debe hacer consigo mismo; lo que juzgue conveniente para el diseño de ambientes y estrategias para que los estudiantes realicen su propio aprendizaje, de manera que todos, docentes y estudiantes, sean capaces de plantear y resolver problemas, de pensar y actuar en forma crítica y creativa.*

Muchas de estas ideas habían sido propuestas por Schwab (1974) y

Schon (1983, 1987) y fueron retomadas por Stenhouse (1987), Elliot (2000) y Carr (1993). Estos autores, sin ponerse de acuerdo sobre lo que es la efectividad docente o la docencia de calidad, por ser ésta una actividad tan compleja, sí coinciden en proponer algunas tendencias que aluden a la identificación y comprensión de la práctica, al desarrollo personal y profesional y a la fundamentación de la investigación de los procesos docentes en los contextos institucionales en los que se desempeñan. Resaltan los procesos de reflexión crítica con la participación del docente que se analiza a sí mismo, a su manera de actuar, lo que lleva a una comprensión y toma de conciencia de los aspectos más sobresalientes de su pensar y actuar. Los procesos colaborativos y participativos, la reflexión para la comprensión del significado personal de las acciones y su articulación con otras problemáticas del aula, de la vida cotidiana, de lo académico y lo disciplinar aseguran los autores mencionados, favorecen notablemente la articulación entre teoría y práctica, así como la relación entre la docencia y la investigación.

La Universidad Pedagógica Nacional, en uno de sus programas de formación en la Maestría en Educación, desarrolla un proyecto de investigación que tiene como propósito implementar la formación permanente a través de tres estrategias, la investigación acción participativa, el asesoramiento grupal y el aprendizaje para la comprensión.

Esta experiencia trata de superar la tradicional resistencia al cambio de los profesores universitarios en sus prácticas habituales de orden curricular, pedagógico, didáctico y evaluativo, mediante la constitución de grupos de docentes interesados en examinar su propia práctica, en modificar algunas de esas prácticas y en probar nuevas formas de docencia. La idea es que desde su propio contexto institucional y siguiendo una estrategia de investiga-



ción, construyan nuevos conocimientos y prácticas docentes en espacios sociales compartidos.

El trabajo se desarrolla desde el paradigma de la investigación cualitativa y crítica en que la formación se configura a partir de la experiencia personal, la automotivación, la autoevaluación y la reflexión deliberativa. El propósito es integrar escenarios permanentes de trabajo y discusión que lleven a una funcionalidad de la formación, que además genere un alto compromiso del profesorado para reflexionar, analizar y comprender sus prácticas constituyéndose realmente en una comunidad académica que apoya y recibe estímulo mutuo.

A continuación, se describen los tres componentes con los que se maneja la estrategia de formación pedagógica:

1. La investigación-acción

La metodología con que se desarrolla esta experiencia responde a la nueva lógica de formación en que se siguen las pautas de la investigación-acción desde un enfoque crítico, como el planteado por Kemmis y McTaggart (1998). Esta metodología permite iniciar y desarrollar procesos de formación en los que se comienza por investigar la práctica, analizarla críticamente y reflexionar sobre ella, para identificar situaciones problemáticas y plantear acciones que lleven a una mejora cualitativa de los aprendizajes. En todo este proceso se utilizan los ciclos de la investigación acción: observación, planeación, acción y reflexión, mediante ciertas matizaciones y adaptaciones del modelo propuesto por Kemmis y McTaggart (1998). La estrategia metodológica se inicia con la conformación de grupos de cuatro a cinco docentes provenientes de diferentes disciplinas, en lo posible de la misma institución.

Cada grupo, en un esfuerzo colaborativo, durante las sesiones y seminarios previstos por el programa,

reconoce e identifica mediante autorreflexión, diálogos y análisis de materiales, una preocupación temática con la dirección de un asesor. Se programan unas quince sesiones a lo largo del semestre con cada grupo; durante esas sesiones, se conducen actividades acordes con los momentos o etapas de la investigación acción en ciclos que se repiten tantas veces cuantas sea necesario. Los participantes realizan una serie de tareas de observación, obtención de información y análisis de los datos utilizando técnicas provenientes de la investigación cualitativa.

Esta estrategia metodológica es muy adecuada, como cita Pérez (1990, p. 18), porque es "un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes: al requerir un proceso de reflexión cooperativa práctica; al proponerse la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio; al plantear como imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional no solo como marco de actuación sino como importante factor inductor de comportamientos e ideas; al propiciar, en fin, un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión y orientado a facilitar la comprensión".

2. Aprendizaje para la comprensión

La idea es que el profesor que está inmerso en unas prácticas docentes y que viene desarrollando formas específicas de enseñanza, pueda unir la vivencia directa de sus experiencias y las posibles insatisfacciones que haya percibido en sus logros y desempeños de lo que realiza él o sus estudiantes, con la indagación de las características que poseen todas esas vivencias y las consecuencias para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Se ha encontrado que el modelo pedagógico que propone el grupo de

Harvard sobre enseñanza para la comprensión, orientado por Stone, Perkins y Gardner (1999), contiene elementos que destacan la importancia de comprender realmente los temas y contenidos que se seleccionan, de advertir si los profesores se dan cuenta que los alumnos están comprendiendo y si las comprensiones a que llegan los estudiantes les sirven realmente para algo. En el proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional, hemos llamado a este componente "aprendizaje para la comprensión", con el fin de ser más coherentes con nuestro pensamiento sobre una de las funciones docentes, la que se centra en el aprendizaje de los estudiantes.

En este proceso, se destaca el de la reflexión del pensamiento, del actuar y de las propias etapas de aprendizaje en que se involucran los profesores y alumnos. El proceso del aprendizaje para la comprensión aborda cuatro estrategias: tópicos generativos; metas de comprensión; desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua, que al ser vividas por los participantes desencadenan vínculos entre la práctica y la teoría, entre la docencia y la investigación y entre el pensamiento y la acción. El modelo pedagógico se desarrolla en las fases de planeación y acción durante el desarrollo de la investigación.

3. Asesoramiento grupal

El asesoramiento grupal consiste en una dinámica de intercambio colaborativo en procesos de formación permanente que lleva al asesor y a los profesores, mediante interacciones que se desarrollan en las reuniones presenciales, a comprender los elementos de la práctica, en juicios colectivos sobre las competencias, los hechos, las actividades y acciones que se van dando. Se dan los análisis, valoraciones de intereses y necesidades, se usan lecturas, materiales propios o ajenos, se recurre a invitados, se asiste a conferencias y se trabaja con expertos en ciertos temas.

El asesoramiento grupal se fundamenta en experiencias que se consideran de gran utilidad para los procesos de investigación cualitativa, especialmente cuando los directores o asesores de estos proyectos no pueden involucrarse totalmente con los participantes en sus procesos de investigación.

El asesoramiento que se lleva a cabo se realiza en medio de las denominadas influencias multimediales (fuerzas vitales de actuación, entorno en el que se interactúa, el cansancio profesional y la satisfacción personal del trabajo en grupos), y las influencias multidireccionales que producen enriquecimiento mutuo en el roce e interacción con grupos que conducen a la autonomía profesional. Al incorporar los diferentes flujos de razonamiento en sus esquemas e integrar los sentimientos y las actividades que se realizan, se rectifican juicios contrastando la teoría con la práctica y viceversa.

El proyecto se trata de desarrollar en cuatro fases, cada una de un semestre académico intentando lograr una especie de coincidencia con las etapas cíclicas de los procesos de investigación acción propuestas por Kemmis y McTaggart (1992): planificación, actuación, observación y reflexión. Hasta el momento se han conformado tres grupos que han pasado por el proceso completo: un grupo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC (Agudelo, Ramírez, Rojas y Vacca, 2000); un grupo de la Universidad del Magdalena (Sales, Atehortúa y Rodríguez, 2000), un grupo de la Universidad de Cundinamarca (Barreto y Rodríguez, 2001).

A continuación se presenta una breve descripción de lo que ocurre en cada fase:

Primera fase

Cada grupo inicia el proceso de formación a partir de una reflexión inicial sobre la situación en que laboran a la luz de las temáticas en que

trabajan los participantes en el programa y en las que se encuentran interesados. El análisis se desarrolla a partir de las historias de vida y las prácticas personales y profesionales de aprendizaje y enseñanza. El análisis lleva a la distinción de formas de autoevaluación como las propuestas por Elliot (1986): irreflexiva basada en conocimiento tácito, la autoevaluación basada en conocimiento explícito de reglas técnicas, la autoevaluación como deliberación práctica y la concienciación que constituye en sí un proceso de investigación acción (Elliot, 1986, p. 258).



Durante esta primera fase se realiza una especie de diagnóstico en el que cada grupo llega a identificar su *preocupación temática*, utilizando una serie de técnicas de análisis sobre las historias de vida, biografías, muestras de materiales sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de los participantes, grabadas en videos. Es de vital importancia establecer en esta etapa algunos criterios desde los cuales se va juzgando el desarrollo de la investigación; estos permiten constatar los avances y percibir los atascos. Los criterios tienen que ver, por ejemplo, con el análisis del lenguaje, los discursos, las actividades y cuestiones prácticas, así como las relaciones sociales y organizativas del grupo.

Estas acciones toman entre tres y cuatro meses, al final de los cuales

se han desarrollado procesos de análisis y reflexión con el asesoramiento grupal, la consulta bibliográfica, la consulta con especialistas sobre los temas, sobre las situaciones y temáticas analizadas; generalmente, se clarifican valores, intereses y se debe haber logrado un clima de trabajo en equipo de tolerancia, honestidad, respeto y cohesión.

Segunda fase

La planificación de la acción se inicia en este momento. Se decide el curso de acción a tomar según se haya identificado la situación que se desea modificar. Los cambios que se planifican deben realizarse: 1. a la luz de algún modelo curricular, pedagógico, didáctico o evaluativo; 2. con base en los criterios que se establecieron respecto al lenguaje, los discursos, las actividades y las cuestiones prácticas, así como las relaciones sociales y organizativas de la institución donde se dan las situaciones, para poder avalar, contrastar y comprender lo que ocurre.

Toda la planificación debe indicar las formas de control y seguimiento de las acciones que se programen, las técnicas de registro y obtención de información. Debido a que las situaciones escolares generalmente tienen que ver con los procesos curriculares, la didáctica o la evaluación, en esta fase, se preparan y diseñan las actividades de intervención de la propuesta que se está desarrollando, con todos sus materiales, recursos, tiempos y apoyo logístico.

Tercera fase

Puesta en práctica de lo planificado y observación de la acción. Aquí sencillamente se pone a funcionar lo planeado, y se lleva un control minucioso de lo que va ocurriendo; pueden suceder cosas inesperadas o las actividades se pueden ir desarrollando según lo previsto. En esta fase se recogen todos los datos e información pertinente, para lo cual



se lleva un diario, se hacen registros de los cambios que van sucediendo en cuanto al lenguaje, los discursos, las relaciones sociales, los cambios institucionales que se generen por las acciones que se van implementando. Durante toda esta fase, se programan reuniones periódicas donde se analizan los datos que se van recogiendo en el sentido de hacer comparaciones, detectar diferencias y nuevas situaciones, si llegan a surgir.

Es de resaltar que al finalizar esta etapa se han observado verdaderas transformaciones de la preparación de profesores lo que implica un cambio de pensamiento, de epistemología y de procesos pedagógicos y didácticos tradicionales; este cambio significa superar las concepciones sobre las relaciones de la teoría, de la práctica y del lenguaje utilizado. Los profesores evolucionan de ser sólo aplicadores de teorías, principios y pensamientos sobre la educación, hacia prácticos que deben traducir una serie de valores educativos, generalmente planteados en forma abstracta e ideal, a ejecuciones educativas concretas.

Cuarta fase

Reflexión. La reflexión que hacen los participantes sobre la práctica y el contexto, va produciendo una comprensión contrastada de gran riqueza que lleva a avanzar en el desarrollo personal, profesional e institucional. En esta fase se sintetiza, interpreta, explica y se sacan algunas conclusiones. Se hace un recuento de todo lo que sucedió con sus respectivas evidencias, se pueden comparar los datos obtenidos en el primer semestre con lo que está ocurriendo o ha venido sucediendo en los siguientes semestres; es posible hacer conclusiones sobre cambios reales, intervenciones y resultados sobre lo que ocurre.

La información y los datos, así como las observaciones pueden dar origen a nuevas construcciones y modos de pensar, a diferentes for-

mas de ver las situaciones, de manera que se realicen integraciones con la experiencia y las nuevas comprensiones de los hechos, de teorías provenientes de las disciplinas y las prácticas que seguramente con este proceso habrán sido instauradas. Se entiende que toda esta evolución va a formar parte de la estructura mental de los participantes, quienes se espera seguirán pensando y actuando de conformidad hasta tanto la forma adquirida de actuar comience a presentar insatisfacciones, momento en que se vuelve a repetir el proceso.

Esta experiencia que se trata de replicar en otras instituciones constituye una condición necesaria para la formación del docente y su desarrollo profesional; no se puede olvidar que las estructuras institucionales casi siempre imponen limitaciones, por lo que el proceso requiere un análisis simultáneo de las actividades dentro de los marcos institucionales.

Bibliografía

AGUDELO, RAMÍREZ, ROJAS y VACCA (2000) *El mejoramiento de nuestras prácticas evaluativas reflexionadas desde el propio quehacer docente*. Bogotá: Tesis UPN.

BARRETO, M. y RODRÍGUEZ (2002) *La relación teoría-práctica en la formación de docentes*. Tesis UPN.

BRUBACHER J., CASE y RYAN (2000) *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las aulas*. Barcelona: Gedisa.

CARR, Wilfred (1993) *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada Editores.

DICKER, Gabriela, TERIGI, Flavia (1997) *La formación de maestros: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

ELLIOT, J. (1986) "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad", cap. 15, en: GALTON y MOON. *Cambiar la escuela, cambiar el currículo*. Barcelona: Martínez Roca.

ELLIOT, J., (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

——— (2000) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

FELDEMAN, Daniel (1999) *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Argentina: Aique.

FORERO, Fanny y otros (1993) *Mejorar la docencia universitaria*, tomo I, Bogotá: Imprenta nacional.

FORERO, Fanny y PARDO, Alberto (1999) *Mejorar la docencia universitaria*, tomo II Bogotá: Arfo Ltda.

GARCÍA, Jesús A. (1997) *Evaluación de la formación: marcos de referencia*, Burgos, Ediciones Mensajero.

IMBERNON, F. y otros (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

JACKSON, P. (1999) *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

KEMMIS, S. McTaggart (1992) *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.

LARROSA, Jorge (ed) (1996) *Escuela poder y subjetivación*. Madrid ediciones, La Piqueta.

LUCARELLI, Elsa (2000) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.

MARTÍN, Antonio (1992) *Ideas prácticas para innovadores críticos*. Sevilla: Díada Editores.

RUIZ, A. (2001) *Efecto de la aplicación del modelo de la medicina basada en la evidencia en la integración entre teoría y práctica con estudiantes de obstetricia y ginecología*. Bogotá: UPN.

SCHON, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

SALES, Atehortúa y RODRÍGUEZ (2002) *Análisis y evaluación del área social y humanística del programa de ingeniería de sistemas de la Universidad del Magdalena-UPN*, Bogotá y Santa Marta.

STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo curricular*. Buenos Aires: El Ateneo.

STONE, W.M. (1999) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la teoría y la práctica*. Argentina: Paidós.