

EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES NOVELES: UNA NECESIDAD PARA LAS ENSEÑANZAS TÉCNICAS UNIVERSITARIAS

José María Calama Rodríguez

Enrique Herrero Gil

Departamento de Construcciones Arquitectónicas II

Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica

Universidad Hispalense

RESUMEN

La falta de una tradición pedagógica en los profesores de enseñanzas técnicas, hace aún más difícil la tarea de enseñar. Si, en términos generales, para conseguir una enseñanza eficiente, no basta con dominar la materia, en el caso de las enseñanzas técnicas, esta afirmación resulta patente. Un profesor universitario debe: saber comunicar, utilizar adecuadamente los recursos didácticos y gestionar correctamente la docencia. Por todo ello parece adecuado y necesario, al menos en nuestra área de conocimiento, la creación de programas dirigidos a la formación del profesorado novel.

Nuestra participación como mentores en el Programa de Formación de Profesores Principiantes, organizado por el Grupo de Investigación IDEA y el ICE de la Universidad de Sevilla, nos ha permitido comprobar cómo una actitud tangible para formarse unida a pequeñas dosis de pedagogía universitaria, son suficientes para mejorar la eficacia del esfuerzo que deben hacer los profesores noveles para ser verdaderos profesionales de la docencia universitaria.

ABSTRACT

Traditionally, teachers of technical subjects have a lack of pedagogic resources, and this make it even more difficult for them the task of teaching. It is well-known that having a good deal of knowledge it is not enough to be a good teacher. An university lecturer have to know: how to communicate with students, and how to use all the didactic and teaching tools available. So, we think that it is necessary, at least in our area, to create programmes in order to improve the teaching abilities of new lecturers.

Through our participation in the 'Programa de Formación de Profesores Principiantes' of the investigation group IDEA and the ICE of the University of Seville, we have realized that small doses of university pedagogy are enough to improve the results of the efforts of new teachers to become good professionals of the university teaching.

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Indagar cuál debe ser la metodología adecuada en la educación superior universitaria, es siempre un desafío estimulante. En el caso concreto de las enseñanzas técnicas, intentar inquirir cuál debe ser el flujo de ideas que recorran el pragmatismo que dicta la práctica profesional y las teorías que deben explicarse de acuerdo con las liturgias propias del sistema educativo universitario, puede ser un verdadero reto.

Desde nuestra perspectiva particular, como docentes de una asignatura específica en la preparación de futuros Arquitectos Técnicos, hemos podido comprobar como el actual desarrollo tecnológico, nos ha llevado a la transformación de un oficio pragmático a categoría de tecnología científica, dificultando su completo dominio y comprensión. En este sentido el quehacer de estos profesionales, debe realizarse a través de una innovación permanente, tanto en los medios como en las maneras y procedimientos, tratando de encontrar soluciones a partir de la complejidad del propio proceso que hay que «gobernar».

Al igual que en la mayoría de las enseñanzas científico-técnicas, las realidades en las que se mueven los profesionales de la docencia, tienen como características más determinantes de su dificultad: la rapidez del cambio de las tecnologías, la interrelación de la multiplicidad de aspectos que el técnico debe considerar y la diversidad de opciones sobre las que decidir. Pero, además, la necesidad imperiosa que tienen los técnicos, y en especial los que tiene a su cargo la dirección de la construcción de la Arquitectura, en su quehacer diario de motivar personas y equipos, conduce a enfrentar, muchas veces de forma paradójica, los propósitos éticos, profesionales o constructivos, con la demanda de beneficios económicos inmediatos que solicitan los promotores o los constructores.

Ciertamente, como cualquier otro profesional con enseñanza más o menos formalizada, el Arquitecto Técnico aprende a serlo, lo cual es lo mismo que decir que se puede enseñar a ser Arquitecto Técnico. Pero se le debe enseñar mediante la utilización sabia del saber, o lo que es igual «enseñándole a aprender», al margen de que para el mejor desempeño de sus funciones vaya adquiriendo habilidades complementarias que le afianzan en su forma de entender su misión. Einstein decía que «en momentos de crisis, sólo la imaginación es mas importante que el conocimiento».

Podríamos añadir, también, que al enseñar a «ser» gestor y controlador del proceso de construcción de la Arquitectura, se debe inculcar la concienciación de pertenecer a un grupo humano donde se puedan identificar en cada momento a unos profesionales que no esperan oficios aprendidos para toda una vida. Y que pueden aportar, amén de su esfuerzo, sus capacidades más creativas, descubriendo que sólo a través de la cooperación, en pos de unas metas, cabe encontrar sentido a unos trabajos cada vez más fragmentados y cambiantes. Lo que va a suponer para los futuros Arquitectos Técnicos el despliegue de una nueva habilidad: la de sintetizar la complejidad, que requiere más esfuerzo en la medida que el mundo y las organizaciones se vuelven más multifacéticas.

Todo ello nos obliga, a los profesionales de la enseñanza universitaria del área técnica, a plantearnos de nuevo, y con estas cambiantes y difusas perspectivas, qué es lo esencial en la preparación del futuro profesional, ya que las viejas pautas, destinadas a crear buenos «técni-

cos», en que se sustentaban nuestras propuestas de acción docente, se vuelven meros estereotipos inconexos cuando tienen que enfrentarse con las realidades cotidianas en las que el profesional actúa como director, coordinador e incluso estratega. De ahí que ya no sirvan los esquemas tradicionales al uso, ni sea posible aprender simplemente a través de programas reglados que describen experiencias ajenas. Ni se puede afirmar, análogamente, que sea posible enseñar sólo con las experiencias vividas, es decir, si es obligado dudar de la suficiencia del «*método del caso práctico*», sobre todo si es ajeno, no menos consecuente será cerciorarse que cualquier «profesión» surgida de una enseñanza universitaria tiene mucho que aprender de las de otros.

Quizás, por todo ello, la formación de técnicos y especialistas es una tarea más compleja de lo que es la formación de otros universitarios, pues no sólo requiere insuflar conocimientos teóricos o trasladar unas experiencias prácticas sino que hay que saber enseñar a ser creativos y decididos. La disposición a la creatividad y la decisión no dependen tanto de los maestros como de los alumnos, pues para poder adornarse de tales cualidades no bastan innumerables lecturas, ni es seguro que se adquieran en no menos numerosas experiencias. Es preciso inculcar en los interesados fe en sus proyectos profesionales, de manera que se les agudice el ingenio y se les dé valor para tomar las decisiones adecuadas.

El problema estriba en que la toma de decisiones depende de tres factores y uno de ellos es muy poco manejable, pues se sustenta en la propia personalidad de quien se vale de los otros dos: la posición estructural que ocupa para tomarlas y las informaciones con que cuenta para poder decidir. Y esa personalidad no es algo que se conforme en un proceso formativo pensado a tal fin, sino que se va configurando sobre la experiencia vital de quien se pretende formar. Lo cual es tanto como presuponer que cualquier proceso formativo de esta naturaleza está abierto al éxito o al fracaso dependiendo de quienes se avengan a participar en el mismo.

Y es que en la toma de decisiones, que es tarea fundamental en el Arquitecto Técnico, inciden factores como los criterios personales, desde los que el Técnico elige una opción u otra dónde se resumen tanto experiencias vividas como cosas aprendidas por las más diversas vías. Tales criterios no pueden enseñarse en unos meses, sino que a lo más podrán modularse. Pero que dependerán mucho más de la integridad personal de cada cual. De ahí la importancia creciente que tiene en nuestra profesión la ética y moral profesional.

Cada nueva decisión que se toma en el quehacer de la actividad profesional, se «engancha» a su experiencia y su capacidad para entender la complejidad y dominar el futuro se amplían. Puede que al principio no sea consciente de que esa ardua pelea con la realidad cotidiana está participando en el proceso formativo que pueda tener. Pero al asumir sus propias responsabilidades de crear futuros Arquitectos Técnicos, el docente acepta la labor de ilusionar a sus discentes y les inculca la experiencia para que ellos sepan, a su vez, ilusionar a sus colaboradores en pos de los objetivos y decidir cuales son las vías más efectivas para alcanzarlos. Y, en muchas ocasiones, se hace desde la incertidumbre de saber si ha acertado o a fracasado. Pero también el fracasar es una metodología de aprendizaje, ya que ningún Arquitecto Técnico ha adquirido su experiencia sólo con triunfos. Aunque muy pocos se avengan a contarlo.

2. LOS NUEVOS PROFESIONALES DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La búsqueda de una metodología conveniente que proporcione respuestas adecuadas a los interrogantes anteriores, unida a la falta de una tradición pedagógica en los profesores de enseñanzas técnicas y a la dificultad añadida del propio contexto universitario en el que se desarrollan estas enseñanzas, hace complejo y difícil el papel que debe jugar un profesor universitario, especialmente si se enfrenta por primera vez con la acción de formalizar un proceso de instrucción. Por todo ello parecía adecuado y necesario, al menos en nuestra área de conocimiento, la creación de programas dirigidos a la formación del profesorado novel.

Si en términos generales, para conseguir una enseñanza eficiente, no basta con dominar la materia, en el caso de las enseñanzas técnicas, esta afirmación resulta patente. Un profesor universitario, además, debe saber comunicar, debe utilizar de manera idónea los recursos didácticos y gestionar adecuadamente la docencia. Así, formular objetivos, planificar acciones para el aprendizaje, priorizar criterios sobre los contenidos, elegir los métodos adecuados de enseñanza, seleccionar los recursos didácticos convenientes o decidir los indicadores para la evaluación, son recursos que cualquier profesor universitario debe utilizar en la gestión de sus programas de instrucción y en los que no ha sido instruido en su formación universitaria.

Existen además otros aspectos, igualmente importantes, que un profesional de la docencia universitaria debe dominar y que están relacionados con: el clima de la clase, uso de las tecnologías pedagógicas y medios audiovisuales, dinámica de grupos o dominio de las distintas estrategias de enseñanza, que no están tanto relacionadas con el saber como con el saber enseñar, ya que son destrezas que derivan en la eficacia docente.

A todo lo anterior debemos añadir el necesario complemento entre docencia e investigación: investigar para enseñar y enseñar a través de la investigación. Desgraciadamente en el contexto universitario se habla de "carga" docente y "actividad" investigadora. Ello debe ser porque de las dos funciones básicas y complementarias del profesor universitario, es la investigación la que le reporta beneficios para su promoción y para su economía. En este contexto no es de extrañar que, en algunas áreas de conocimiento, la docencia tenga menos atractivo que la investigación y que exista poca preocupación por la formación del docente.

El complejo panorama de la docencia universitaria y del que sólo hemos extractado algunos aspectos, conlleva que los profesores que comienzan su etapa profesional en la Universidad, especialmente en las áreas técnicas, no dispongan de recursos adecuados para resolver los problemas que encuentran en el inicio de su carrera docente.

Por estas razones aceptamos, de buen grado, participar en el Proyecto de Formación Inicial del Profesorado Universitario, surgido a raíz de unas investigaciones iniciadas en 1993 en la Universidad de Sevilla por los profesores Carlos Marcelo García, Cristina Mayor Ruiz y Pilar Mingorance Díaz.

El proyecto, iniciado por el Grupo de Investigación IDEA en colaboración con el ICE de la Universidad de Sevilla, se planteó en dos fases. Por un lado el Programa Piloto previsto para el curso 1995 y 1996, para la Formación de Profesores Mentores y un Plan Experimental

de Formación de Profesores Principiantes (FPP), con una duración de dos cursos académicos, es decir, desarrollado en el bienio 1996-1998.

Los objetivos del Programa de Formación se adaptaban precisamente a los intentos que perseguíamos en nuestro Departamento para solucionar algunas de las carencias que encontrábamos, como hemos comentado en el punto anterior, los profesores de asignaturas específicas a la hora de plantear nuestros métodos de trabajo. Y que se hacían más patentes en el caso de nuestros compañeros y compañeras que se iniciaban en la tarea de enseñar.

Estos objetivos se centraban en:

- a) Aportar información pedagógica universitaria para situar a los profesores en el marco de la Universidad de Sevilla.
- b) Ampliar el repertorio de destrezas y habilidades docentes, aplicando conocimientos, recursos y metodologías específicas.
- c) Desarrollar una actitud reflexiva sobre la práctica docente, analizando y discutiendo los modelos básicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en colaboración con profesores de más experiencia.
- d) Proporcionar apoyo y asesoramiento a los nuevos profesores en los problemas docentes por parte de especialistas en las disciplinas académicas y en pedagogía universitaria.
- e) Potenciar en el seno de los Departamentos la formación de Equipos Docentes que desarrollen estrategias de formación colaborativas.

Por ello, nuestra participación en la experiencia la asumimos con fines concretos, fundamentalmente ayudar a los compañeros noveles en sus tareas docentes, de manera que pudieran: obtener confianza en sí mismos, desarrollar competencias, diseñar herramientas para la autogestión y ser auténticos profesionales de la docencia.

Hemos de decir, no obstante, que la participación en la experiencia, en primer lugar, nos hizo revisar nuestras propias propuestas de acción docentes y reflexionar sobre los diversos aspectos de la pedagogía universitaria. Pero sobre todo, nos permitió trabajar con un grupo de excelentes compañeros y compañeras, jóvenes, que aunque no poseían, como nosotros, un cuerpo organizado de conocimientos conceptuales y de procedimientos a los que acceder fácilmente y usar con precisión en sus clases, aportaban: una lozanía en su organización disciplinar, sus deseos de formación y reciclaje y su capacidad para descubrir nuevos canales de comunicación con los estudiantes. Todos estos aspectos son cualidades necesarias para la docencia, lo cual nos hizo pensar, como así fue, que se convertiría en una experiencia de colaboración mutua entre compañeros y compañeras jóvenes y no tan jóvenes, recordándonos las palabras de nuestro profesor D. Antonio García Valcarce: "menguado el maestro que no sabe aprender de sus discípulos".

Los seminarios y trabajos en colaboración se iniciaron con el convencimiento de que, especialmente en el caso de las enseñanzas técnicas universitarias, para ser un verdadero

profesional en este campo, es necesario una formación sistémica que aporte las destrezas y actitudes que nuestra tarea exige. La tarea docente en la Universidad es compleja y difícil. Y en determinadas circunstancias, un verdadero reto. Aprender a enseñar requiere entrenamiento. Pero además, los compañeros "noveles", al elegir libremente participar en el programa, mostraban su actitud tangible para formarse como profesionales de la docencia universitaria.

Nuestra participación como profesores "mentores", con la ayuda de los responsables del programa, expertos en pedagogía universitaria, estaba justificada porque las estrategias didácticas que debe utilizar un profesor dependen, en gran medida, de la materia que tiene que impartir. Sus actitudes y sus prácticas pedagógicas deben seleccionarse en función de la asignatura.

Existían además, como hemos comentado, otras cuestiones que suscitaban discrepancias entre el propio profesorado y sobre las que merecía la pena debatir. A modo de ejemplo, algunas concepciones y actitudes sobre la enseñanza y el aprendizaje de ciertas materias se vinculan más con la propia formación y la experiencia profesional, por lo que se relacionan menos con la conducta docente que debe primar en las aulas. A partir de este pensamiento, cuando un profesor novel comienza su etapa de "profesional" docente, tiende a tener ideas y juicios, y especialmente actitudes, sobre la enseñanza y el aprendizaje de las materias específicas, fruto de la experiencia de su propia formación. La influencia de sus antecedentes se suele manifestar al emplear enfoques didácticos similares a los que él prefería en su etapa de discente. En ocasiones, enseñan de forma similar en que fueron enseñados. Incluso en los casos en los que los profesores noveles tienen una formación filosófica o científica de la materia técnica que imparten, no suelen reflejarlo en su conducta docente, especialmente si carecen del conocimiento funcional para llevarlo a cabo.

También fueron tratados en los debates en grupo como, en algunas asignaturas del área técnica, existe una tendencia por la que los profesores apoyan su competencia en los conocimientos profesionales de la materia que imparten. Por lo que dedican más tiempo e interés a los temas en los que se sienten más seguros. Esto en general es un síntoma de eficacia, lo cual, lógicamente, influye en su enseñanza y en el aprendizaje de sus alumnos.

Sin embargo, como dato positivo tal vez vinculado a la frescura de sus planteamientos, pudimos comprobar en nuestras observaciones para la preparación de las clases, durante el desarrollo del programa, que los profesores y profesoras noveles con los que hemos colaborado, presentan actitudes que tienden a considerar sus expectativas sobre los alumnos a los que instruyen y a la percepción y la confianza de su propia eficacia. Por lo que las acciones en clase se orientan a estos factores.

3. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

De los comentarios que anteceden pueden desprenderse algunas de las conclusiones obtenidas tras el desarrollo de la experiencia. Siendo muy positiva y, en general, haciendo una valoración notable de nuestra participación como mentores, queremos no obstante destacar que uno de los recursos que se mostró como herramienta eficaz para impartir la docencia y

resultó muy bien valorado por los noveles fue, sencillamente, un listado de objetivos que debían marcarse los profesores en el proceso de la enseñanza, y que enumeramos a continuación:

- Organizar el contenido de la materia a impartir, con una estructura psicológica y significativa para el tipo de estudiante
- Anticipar contenidos de forma resumida
- Conservar una dirección y organización clara de la clase, manteniendo un clima constructivo
- Utilizar explicaciones sencillas que favorezcan la asimilación de los conceptos importantes
- Dirigir el aprendizaje de los alumnos
- Permitir que los alumnos asimilen adecuadamente las explicaciones
- Utilizar diversas alternativas para la representación de los conceptos (ejemplos, dibujos, fotografías, analogías...)
- Intercalar preguntas de nivel cognoscitivo que favorezca la motivación y a la vez el control de la comprensión de los conceptos científicos por los estudiantes.
- Generar soluciones alternativas en la resolución de problemas
- Revisar las actuaciones en función del aprendizaje de los alumnos

Esta estructura llevada a su desarrollo, facilitaba y era efectiva para: motivar el aprendizaje de los alumnos, la participación en las clases y la realización de un aprendizaje comprensivo. Lo que muestra que la aplicación de simples técnicas pedagógicas mejoran la eficacia de la docencia.

Para concluir y sin pretender una defensa radical de la formación del profesorado universitario, porque no nos consideramos los más preparados para ello, queremos exponer algunas reflexiones sobre el tema. En primer lugar, sin descubrir nada que no sea ya conocido, volver a recordar que mientras para ser profesor de enseñanza secundaria se requieren años de aprendizaje en el oficio, no es así en la Universidad, en la que se accede a la cualidad de docente simplemente con el título universitario y tal vez un buen expediente académico.

Siendo partidarios de un programa de formación del profesorado, consideramos que para que sea eficaz, debiera ser un proceso continuo, ya que los criterios, el pensamiento crítico y creativo, así como las herramientas, evolucionan con el desarrollo social, científico y técnico.

Además de lo anterior, nuestra aportación se sustenta en nuestra pequeña aunque fructífera experiencia (al menos en lo que a nivel personal compete). Y de ella hemos entresacado algunas reflexiones que consideramos pueden ser tenidas en cuenta en el desarrollo de los programas de formación:

- El Programa de Formación del Profesorado Universitario debe considerar la disparidad de contextos, paradigmas y metodologías existentes en las distintas áreas de conocimiento.
- Cualquier propuesta de formación deberá contar con un apoyo decidido de la Universidad y de los Departamentos implicados
- Debe tenerse en cuenta el tiempo disponible del profesorado, por lo que una alternativa es que la formación didáctica sea verdaderamente útil para los profesores en su quehacer diario, en las materias específicas y en el aprendizaje de sus estudiantes.
- Uno de los obstáculos que dificulta la formación didáctica es el valor que da la Universidad a la investigación, en detrimento de las tareas docentes. Las concepciones dominantes en el profesorado están en la línea de que para ser docente es suficiente con conocer la materia a enseñar o tener una experiencia profesional. No debe olvidarse que las experiencias advierten pero no resuelven, pues el ejercicio de las responsabilidades es lo que realmente permite asentar conocimientos.
- Cualquier programa de evaluación universitaria, para que sea eficaz, debe estar respaldado por un programa de formación del profesorado.