

UNA FORMACIÓN REFLEXIVA Y CRÍTICA PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

*Yanes Cabrera, Cristina
Pérez de Guzmán, M^a Victoria
Muriel Cala, Manuel*

RESUMEN

La calidad de la educación pasa necesariamente por la profesionalización de los profesores. En el camino para la elevación del nivel profesional, la mejor manera en que el docente universitario contribuye al progreso de su carrera es a través del perfeccionamiento de su actividad docente e investigadora.

El profesorado universitario no puede quedarse anclado en modelos conductuales del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni mantener su actividad investigadora al margen de su práctica en el aula.

Nuestra exposición se fundamenta en la necesidad de aunar docencia e investigación a través de una práctica reflexiva de formación y autoevaluación sobre el proceso educativo. Consideramos la investigación-acción como una de las líneas de investigación más prometedoras para tratar estos aspectos.

En la medida en que nos autoconozcamos a través de la reflexión sobre nuestra propia práctica, seremos capaces de quitar muchas de esas barreras que no nos permiten ver la esencia de la realidad que nos rodea, llegando a una profesionalización y a una mejora de la calidad de enseñanza.

ABSTRACT

Education quality needs to go through the professional attitude of the academic staff. The teaching staff have to improve their research and academic ability. In their manner they will contribute to their career progress.

The teaching staff should not be constrained to behavioural models of the learning-teaching process, and they should introduce their ability in research into the lecture room too.

We describe how to join teaching and research through a reflexive practice and self-evaluation procedure.

We consider that the action-research should be incorporated as a promising approach to these aspects.

If we reflect on academic practice we will get important improvements on the education quality.

1. INTRODUCCIÓN

Estamos sujetos a cambios continuos en el quehacer diario, en una sociedad donde la toma de decisión es constante y donde la desorientación es fruto del poco reflexionar y pensar.

Quizás durante largo tiempo y fruto de nuestra inconsciencia, seamos llevados de las riendas sin darnos cuenta, por nuestro poco pararnos a pensar y a reflexionar sobre las cosas y las situaciones, por nuestra falta de tiempo en muchas ocasiones, o simplemente por la comodidad.

Los docentes universitarios, como miembros de la sociedad, también están inmersos en este mundo rápido, acelerado, donde el tiempo "es oro" y donde la mente está cada vez más

automatizada. Por ello, necesitan una reactualización y readecuación constantes para responder a las exigencias profesionales, comportamentales, actitudinales, etc., de la sociedad actual.

La formación tradicional se fundamenta en los aspectos técnicos o instructivos y descuida gran parte de los aspectos formativos e investigadores. En esta línea de formación la persona apenas cambia y el concepto de educación se basa en saberes transmisivos y jerárquicos. Para que podamos hablar de una formación en toda su totalidad, que abarque a todo el individuo, obligatoriamente debemos referirnos a los tres saberes: *saber*, *saber ser* y *saber hacer*. Esta triple unión dará calidad al profesorado en su práctica educativa y en la formación de ese profesional que todos buscamos ser algún día.

El *saber* nos acerca al conocimiento de la realidad mediante el autoconocimiento de nuestras propias habilidades, destrezas y actitudes, permitiendo un desarrollo constante de nuestra propia persona.

El *saber ser*, contribuye a que sepamos actuar interactivamente sobre cualquier contexto, facilitando la toma de decisiones sobre la actitud que debemos tomar ante los que nos rodean.

El *saber hacer*, posibilita el desarrollo de determinadas destrezas y habilidades puestas en juego en el quehacer docente, contribuyendo, con ello, a la mejora educativa.

Sin duda alguna, el profesorado está inmerso en un contexto permanente de toma de decisiones que exige una toma de conciencia, no sólo porque la formación se desarrolle de una forma inadecuada ante las exigencias actuales, sino porque es importante su participación en la gestión de los intereses colectivos y sociales.

Esta manera de ver las cosas exige de una continua transformación del individuo hacia algo más que un mero conocimiento de las cosas, es un hacer constante, es un desafío a un mecanicismo que nos rodea, es un mirar hacia delante sin olvidar lo hecho atrás, es un aprender de los errores, es, en definitiva ser uno mismo.

Pero para que todo este cambio pueda suceder tenemos que partir del deseo personal. Sin verdadero sentimiento y deseo de cambio, permaneceremos anquilosados en una monotonía diaria que nos aportará, quizás, muchos conocimientos, pero nos dejará vacíos como personas.

Hasta una vieja leyenda oriental nos enseña que para poder alcanzar aquello que pretendamos es necesario partir de un profundo deseo personal:

" En una ocasión un discípulo preguntó a su maestro:

- Maestro, ¿qué he de hacer para alcanzar la iluminación?

Y el maestro, por toda respuesta, le tomó la cabeza con sus manos y la sumergió con fuerza en la pila de agua. Así mantuvo al discípulo a pesar de los esfuerzos que éste hacía por desasirse. A medida que transcurrían los segundos, la desesperación del joven discípulo iba en aumento. Aquello parecía el fin.

Pero, cuando el dolor y la angustia eran insoportables y parecía que le iban a estallar los pulmones, el maestro tiró con fuerza hacia arriba sacándole la cabeza del agua. El discípulo, que a punto estuvo de morir asfixiado, tragó una bocanada de aire, y otra, y otra..., hasta que, poco a poco, se serenó. Entonces preguntó el maestro:

- Dime, discípulo, ¿deseabas el aire con todas las fuerzas de tu alma mientras estabas ahí abajo?, ¿hubieras dado parte de tu vida por un soplo de viento?.

Y el discípulo contestó:

- ¡Claro que sí maestro, ninguna otra cosa he deseado jamás con tanto empeño, y hasta media vida habría dado por un poco de aire!

- Está bien- contestó el maestro-. Cuando desees la iluminación con la misma intensidad con que deseabas el aire, la alcanzarás."

2. DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Desde la teoría pedagógica, se insiste en que la calidad de la educación pasa necesariamente por la profesionalización de los profesores (Jover Olmeda, 1991). El docente universitario realiza un servicio, con su dedicación y competencia, contribuyendo a través de la Universidad al desarrollo de la sociedad. De ahí que el docente universitario deba ser un auténtico profesional.

Proclamarse profesional sería sinónimo de seriedad, eficacia, rapidez y calidad de servicio (Marcelo García, 1994). En cualquiera de los niveles educativos, la figura del docente requiere unos condicionamientos pre-determinados desde múltiples dimensiones (científica, personal, institucional...) si lo que se busca es dotar de coherencia al proceso educativo.

Tratar de determinar lo que pudiera ser un profesor "ideal" se aleja de nuestras pretensiones, pues consideramos que las tipologías referidas tanto a su formación inicial: conductista, tradicional, personalista, problemático (Zeichner, 1983), como a las condiciones o rasgos que lo definen: edad, sexo, estilos cognitivos, personalidad (Bernal Gerrero, 1993) varían en función de las épocas y de las modas socio-educativas.

Estimamos que un aspecto debe quedar claro: el docente de hoy, no puede quedarse anclado en modelos conductistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, y aunque este aspecto parezca ya superado, la realidad nos demuestra que en nuestras aulas universitarias aún coexisten actitudes docentes que revelan esta forma de entender la enseñanza.

En nuestro ámbito, al docente competen una serie de funciones, que de acuerdo con Benedito i Antoli (1992), podemos resumir en: (1) estudio y docencia, (2) la docencia, su organización y el perfeccionamiento de ambas; (3) la comunicación de sus investigaciones; (4) la innovación y la comunicación de las innovaciones pedagógicas; (5) la tutoría y la evaluación de los alumnos; (6) la participación responsable en la selección de otros profesores; (7) la evaluación de la docencia y de su investigación; (8) la participación en la gestión académica; (9) el establecimiento de las relaciones con el exterior, mundo del trabajo de la cultura, etc.; (10) la promoción de relaciones e intercambio interdepartamental e interuniversitario; (11) la contribución a crear un clima de colaboración entre los profesores.

Uno de los aspectos que más nos llama la atención en el profesorado universitario es la desconexión existente entre la función docente y la función investigadora. Ni la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 25 de agosto de 1983 (B.O.E. de 25 de agosto de 1983) en su artículo referente a la evaluación docente y científica y del profesorado (art. 45.3), ni las posteriores Resoluciones del Consejo de Universidades de 26 de septiembre de 1989 y de 20 de junio de 1990 sobre criterios generales de la actividad docente, plantean la necesidad de aunar ambas funciones de una manera práctica y coherente.

Estas funciones no son las únicas que realiza el profesor universitario hay otras como: administración, extensión universitaria, organización de congresos, etc. Pero en el camino para

la elevación del nivel profesional, la manera en que cualquier docente contribuye al progreso de su carrera, es a través de su propio perfeccionamiento y de la investigación. En el primer caso, el docente debe poseer un dominio de los principios básicos de su materia, estar motivado para tener en consideración continuamente la mejora de sus métodos y, esforzarse por adquirir y completar las cualidades del carácter que le sean necesarias en el ejercicio de su profesión (Brezinka, 1990). En segundo lugar, la investigación adquiere, principalmente en el nivel de los estudios superiores, una papel fundamental en el desarrollo de la profesión docente y el fomento de la ciencia.

La necesidad de una evaluación periódica tanto de la actividad docente como de la investigadora se hace evidente en la consecución del perfeccionamiento docente universitario. Pero consideramos que vuelve a haber un vacío en relación a los propios agentes de la evaluación (la evaluación docente corresponde a la Universidad en la que el profesor evaluado presta sus servicios, y la investigadora o científica corre a cargo de una Comisión Nacional). El sentido y el alcance de la función docente, debe llevar al profesorado a su propia autoevaluación de una manera rigurosa y científica. Se trataría de convertir al docente, en cierto modo, en investigador de su propia aula.

Inexcusablemente, la profesionalidad docente pasa por la preparación teórica de los profesores a través del uso de la investigación como medio de resolución de situaciones problemáticas y como recurso de inferencia teórica (Feria Moreno, 1993). Lo que buscamos es que el docente reflexione críticamente sobre su propia práctica; proceso que, además de ser (auto)evaluativo, es formativo.

Nos encontramos pues, ante un profesional que debe ser reflexivo, crítico y competente en el ámbito donde se desenvuelve, capacitado para ejercer tanto la docencia como las actividades de investigación.

Desde esta perspectiva fusionamos la actividad docente y el sentido evaluador e investigador del profesorado universitario. No nos cabe la menor duda de que la investigación, que denominaríamos, pura o acerca del campo de conocimiento donde se desarrolla la docencia, juega un papel importantísimo en este nivel educativo, pero reiteramos la necesidad de ampliar esta labor investigadora a la propia práctica docente que se realiza.

3. EL DESARROLLO PROFESIONAL DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Como eje central de la calidad del profesorado en general, aparece la necesidad de una formación y evaluación permanentes en el ejercicio de su profesión. Desde este planteamiento el docente se encuentra en la obligación de involucrarse en su propia práctica, participando no sólo de una forma activa sino también con responsabilidad y actitud crítica hacia ella.

En la medida en que este propósito se haga realidad, el profesorado universitario llegará a una mayor profesionalización. Permitiéndole hacer emerger de su interior todas sus potencialidades, y ayudándole a unas mejores relaciones sociales con el contexto que le rodee.

Hablar de un proceso de investigación emprendido por los propios participantes en cuyo marco se desarrolla y se acepta la responsabilidad de la reflexión sobre sus propias actuaciones, nos conduce a hablar de investigación-acción.

La investigación-acción contribuye a fomentar la inquietud de una indagación y búsqueda continua para aprender y descubrir algo nuevo. Nos lleva a una reflexión sistemática sobre la

práctica social y educativa, enfocada a la mejora y al cambio tanto personal como social (Pérez Serrano, 1990).

A través de esta línea de investigación el docente puede ir reconstruyendo su conocimiento profesional sobre la base de su práctica dentro y fuera del aula.

Pero involucrarse en la investigación-acción requiere una serie de condiciones esenciales como: la predisposición y apertura de los implicados en el proceso de investigación; que el clima del grupo esté basado en el respeto, la libertad, el reconocimiento y la comprensión; la disponibilidad de recursos tanto materiales como humanos y; la formación del investigador en muy diversas dimensiones (Bartolomé, 1986).

Como condicionante previo y necesario hay que tener asimilados ciertos aspectos concretados en saberes (López Górriz y otros, 1990): Saber científico y técnico sobre la materia; Saber psicosocial; Saber escuchar hechos, vivencias, repercusiones en el grupo y abstracción conceptual; Saber tener empatía y receptividad.

La investigación-acción se concibe como un proceso de diferentes momentos que constituyen un ciclo básico: planificación, acción-observación, estudio y reflexión (Cascaete y otros, 1994).

La *planificación* implica una toma de decisiones sobre diferentes aspectos. En primer lugar, tenemos que tratar de determinar nuestra forma de entender las relaciones que existen entre realidad y educación, y entre conocimiento científico y enseñanza. En segundo lugar, debemos establecer las teorías pedagógicas, psicológicas y sociológicas que nos van a servir de base para el desarrollo de nuestras propuestas didácticas. Y en tercer lugar, determinar la organización del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, establecimiento de objetivos, contenidos, materiales, etc.; estructuración del diseño anterior y; los procedimientos y criterios de actuación en el aula.

A través de la *acción-observación*, se lleva a la práctica lo determinado anteriormente, de manera que sea la observación el eje principal de la evaluación de la acción educativa.

El *estudio* nos hace recurrir a teorías que se consideren importantes por su capacidad para el desarrollo de propuestas de actuación.

La *reflexión* nos conduce a plantearnos la gran diversidad de circunstancias que se pueden dar en cualquier contexto, pensar sobre el sentido del proceso, de los procedimientos, de las actitudes surgidas, sobre nuestra implicación, etc. De manera que seamos conscientes de la actividad educativa que en todo momento estamos llevando a cabo.

4. CONCLUSIONES

La calidad de la enseñanza universitaria viene determinada, entre otros aspectos, por el grado de profesionalización del docente. Esta profesionalización se refleja en un profesorado capaz de ir mejorando su quehacer diario a través de una formación continua que lleve implícita la reflexión y el sentido crítico, los cuales consideramos imprescindibles.

Pensamos que el mejor camino para poder llegar a una buena enseñanza se encuentra en la fusión de la actividad docente y la actividad investigadora, ampliando esta labor investigadora a la propia práctica diaria.

La investigación-acción se nos presenta como una línea de trabajo en la que a través del conocimiento y la reflexión crítica de nuestra propia realidad, podemos llegar a un mayor entendimiento de nuestra situación y, como consecuencia, a una mejora educativa.

En la medida en que nos autoconocemos a través de la reflexión sobre nuestra propia práctica, seremos capaces de quitar muchas de esas barreras (prejuicios, inferencias, comportamiento defensivo, etc) que no nos permiten ver la esencia de nuestra realidad educativa.

Elegir esta corriente de investigación para el progreso de la profesionalidad del docente, no quiere decir que no seamos conscientes de sus propias limitaciones en ciertos casos, como por ejemplo la falta de tiempo y el número excesivo de componentes del grupo-clase. Pero es, sin duda, un medio eficaz de preparación y formación pedagógicas constantes del profesorado dentro de nuestro ámbito universitario.

No queremos concluir esta comunicación sin antes hacer mención al hecho de que todo cambio requiere deseo e ilusión.

5. REFERENCIAS

- BARTOLOMÉ, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-78.
- BENEDITO I ANTOLI, V. (1992). La formación permanente del profesorado universitario. Reflexiones y perspectivas, *Revista de Enseñanza Universitaria*, 5, 75-100.
- BERNAL GUERRERO, A. (1993). Dimensión personal del profesor. Reflexiones a propósito de la influencia docente. Aspectos socio-pedagógicos. Sevilla, Kronos, 59-98.
- BREZINKA, W. (1990). Los profesores en deontología profesional. En Actas de Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Madrid, UNED, 283-309.
- CASCANTE, C. y BRAGA, G. (1994). Una guía práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 24, 20-23.
- COLÁS BRAVO, P. (1993). La investigación-acción, aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación metodológica en el aula universitaria. *Revista de enseñanza universitaria*, 5, 83-97.
- FERIA MORENO, A. (1993). Perspectivas crítica de la profesión docente: en BERNADO ACOSTA, B. (Coord): La función docente. Aspectos socio-pedagógicos. Sevilla, KRONOS, 211-227.
- JOVER OLMEDO, G. (1991). Ámbitos de la deontología profesional docente en *Teoría de la Educación*, vol. III, 75-92.
- IBAÑEZ-MARTÍN, J.A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor en la Universidad, *Revista de Pedagogía*, 186, 239-254.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. y otras (1990). La metodología de Investigación-participativa(I/P) en la exploración y diagnóstico de las necesidades, *Revista de investigación educativa* 8, 16, 277-281.
- MARCELO GARCÍA, C. (1989). Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona, PPU.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990). La investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid. Dykinson.