



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Proceso de innovación a través de la reflexión en/para la práctica docente universitaria: Experiencia de formación permanente del profesorado en universidades españolas y maestrías en Iberoamérica

ARTUR NOGUEROL & CARMÉ TOMÁS

RESUMEN

Objetivos

Intercambiar experiencias docentes que, relacionando adecuadamente teoría y práctica, ayuden a: mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios; facilitar la programación de las asignaturas; conocer las metodologías y estrategias adecuadas a la enseñanza universitaria; conocer las bases e instrumentos de la evaluación de los procesos y rendimiento universitario; introducir la investigación en los procesos de formación universitaria y fomentar la coordinación y cooperación entre equipos docente universitarios.

Metodología y contenidos

De una manera general, en la estructuración de las sesiones de formación se sigue, con una explicitación muy concreta, los distintos pasos del cambio conceptual y de la reflexión en la práctica. En este proceso, metodología y contenidos se articulan como un todo coherente que da unidad al proceso de cambio que es el objetivo final de la formación permanente.

En la siguiente comunicación se detallan la metodología y contenidos que se han seguido.

PALABRAS CLAVE

Práctica pedagógica, Universidad, Formación de profesores, Formación continua, América latina, España, Innovación pedagógica.



Objetivos

El objetivo central es producir cambios en las prácticas docentes del profesorado universitario, por tanto, no se trata de que la formación permanente se centre en las teorías sin referentes concretos de la realidad de la docencia universitaria; sino de plantear modelos teórico-prácticos. Estos modelos ofrecen al profesorado esquemas de reflexión en la acción que sean fácilmente transferibles a la práctica cotidiana, creando las condiciones necesarias para que las sesiones de formación puedan tener la lógica continuidad en las tareas universitarias, más allá de la formación.

Fomentar los intercambios y reflexiones sobre las prácticas del profesorado para:

- mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios;
- facilitar la programación de las asignaturas;
- conocer las metodologías y estrategias adecuadas a la enseñanza universitaria;
- conocer las bases e instrumentos de la evaluación de los procesos y rendimiento universitario;
- introducir la investigación en los procesos de formación universitaria;
- fomentar la coordinación y cooperación entre equipos docente universitarios.

Metodología y contenidos

La lógica consecuencia de los objetivos pretendidos es la necesidad de utilizar una metodología que facilite la reflexión sobre las prácticas docentes del profesorado, tomando como referencia las mismas sesiones de formación permanente. Se trata de una especie de metametodología en la práctica, difícilmente se pueden conceptualizar prácticas docentes distintas de las que se están realizando si no se tienen experiencias prácticas concretas que sirvan de referencia al profesorado. La reflexión sobre las mismas sesiones de formación ofrecen un marco coherente para la concreción de los parámetros que se tienen que considerar en la realización de las prácticas docentes y su evaluación. Este marco teórico da como resultado el hecho de que metodología y contenidos del curso se tengan que plantear como una unidad que, a su vez, es reflejo del hecho de querer unir en un mismo eje teoría y práctica. Esta propuesta es, sin duda, lo fundamental de la propuesta que estamos presentando. Con mucha frecuencia, las prácticas innovadoras se presentan en un marco excesivamente alejado de lo mismo que se propone.

Se parte de la detección de las necesidades del profesorado hecha durante las sesiones, para que sean conscientes de la necesidad de considerar el punto de partida como base para estructurar cualquier tipo de acción docente. Es conocido el hecho de que el profesor novel, a diferencia del experto, acostumbra a simplificar sobremanera los distintos elementos de la situación docente. Por ello, se trata de ir introduciendo de una manera progresiva los distintos aspectos que caracterizan estas situaciones, mostrando las complejas relaciones que van articulando su estructura: la materia, los aprendices, el entorno (desde el más personal a las relaciones universidad-sociedad), el contexto organizador y el tiempo.

En nuestro caso, hemos ido recogiendo distintas aportaciones del profesorado y es significativa la coincidencia de los distintos grupos. Los profesores son conscientes de que, respecto a la selección de contenidos, necesitan:



- «disponer de criterios de selección de los contenidos que les permitan profundizar en los contenidos más adecuados al saber científico (y a los “saber hacer”) y a las expectativas del alumnado;
- seleccionar contenidos al servicio de la formación integral del alumnado;
- distinguir saberes básicos de saberes especializados;
- incorporar el criterio de interdisciplinariedad como contenido;
- determinar la progresión (secuencia) de contenidos;
- incorporar técnicas de estudio y expresión como contenidos».

Respecto a la enseñanza:

- «disponer de más recursos (bibliografía, video, internet...) para poder innovar;
- utilizar métodos más participativos, dinámicos, motivadores... en grupos numerosos;
- coordinar teoría y práctica;
- incorporar métodos que permitan mejorar los aprendizajes y habilidades de los alumnos;
- trabar la interdisciplinariedad;
- evaluar la enseñanza.»

Respecto a la enseñanza:

- «crear y mejorar las técnicas de estudio (toma de apuntes, lectura, esquemas...)
- erradicar la memorización y la toma de apuntes al dictado;
- convertir al estudiante en un individuo activo e investigador;
- favorecer el autoaprendizaje».

La toma de conciencia, por parte del profesorado, de las necesidades sirve para la negociación del programa, paso previo a la introducción de la selección de contenidos y motivo para la introducción de distintos instrumentos de regulación y autorregulación de los aprendizajes. Con este elemento se pone en común la importancia de este proceso de pilotaje del aprendizaje que da al alumnado los aprendizajes necesarios para transferir sus conocimientos de «saber hacer» a otros contenidos: en definitiva, hace presente el «aprender a aprender», concepto clave en el aprendizaje de cualquier disciplina universitaria (véase la figura 1).

La **autorregulación de los aprendizajes** tiene como objetivo:

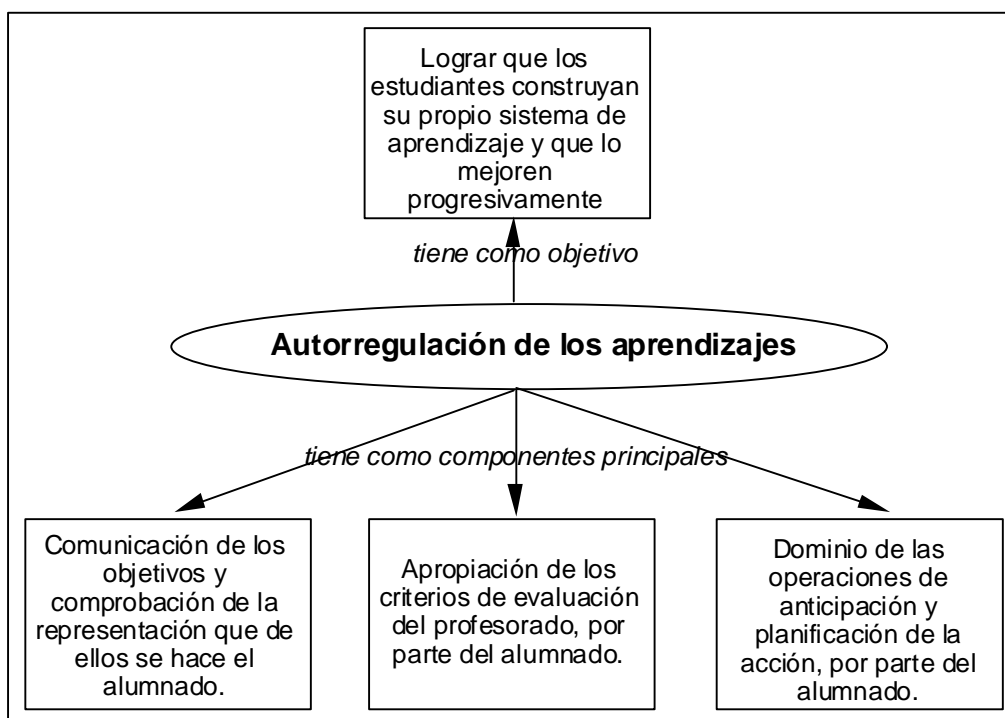
- Lograr que los estudiantes construyan su propio sistema de aprendizaje y que lo mejoren progresivamente.

tiene como componentes principales:

- Comunicación de los objetivos y comprobación de la representación que de ellos se hace el alumnado.

- Dominio de las operaciones de anticipación y planificación de la acción, por parte del alumnado.
- Apropiación de los criterios de evaluación del profesorado, por parte del alumnado.

Figura 1.



330

En esta activación de los conocimientos previos y concreción de las estructuras de acogida del alumnado, se precisan también las características de la enseñanza universitaria y la caracterización de lo que son las expectativas sociales de lo que supone el saber científico universitario. En este marco, se utilizan distintos instrumentos como el Q-Sort o las bases de orientación que ayudan a la vez a la conceptualización de los contenidos de las sesiones y al conocimiento de útiles para la organización de la docencia universitaria. Otro de los elementos clave es la estructura de la solución de problemas, que, relacionado con la estructura de los proyectos, ofrece un marco teórico que facilita una introducción adecuada a la investigación educativa de la enseñanza universitaria.

En este momento, del proceso de las sesiones se introduce significativamente el marco de la organización de los contenidos curriculares: los elementos básicos para la estructuración y planificación de la materia. Los elementos de la teoría de la elaboración facilitan enormemente la organización y secuencia de los contenidos. Añadiendo a esta teoría parámetros concretos del ciclo de aprendizaje se facilita la comprensión de los distintos aspectos que se tienen que contemplar en la estructuración de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

A partir de este marco se propone el análisis de los contenidos que se tienen que contemplar en la estructuración de las sesiones de enseñanza. Este análisis se rea-



liza estructurando las sesiones en momentos de trabajo, por grupos intermaterias que concluyen con puestas en común, en las que se utilizan distintos medios de exposición para facilitar la reflexión sobre los medios de comunicar los contenidos científicos.

La introducción de las teorías del constructivismo y del sociocognitvismo ofrecen el marco teórico en el que toma sentido la actividad de aprendiz como construcción del conocimiento, a partir de las interacciones con su entorno más próximo. La teoría del procesamiento de la información con el complemento de la interacción social ofrecen al profesorado un conjunto estructurado de conceptos que les facilita la base suficiente para el diseño de las sesiones de enseñanza:

- a)** los distintos tipos de contenidos “saber qué” (saberes de los sistemas de interpretación de la realidad, hechos, conceptos o sistemas conceptuales), “saber hacer” (procedimientos y estrategias generales o específicos de cada aprendizaje necesarios para el pilotaje de los distintos procesos de captación, elaboración y comunicación de la información de la materia) y “saber ser” (contenidos fuertemente enraizados en cada cultura que se refieren a los valores y actitudes);
- b)** las relaciones que se tienen que establecer entre estos distintos contenidos y cómo estructurarlos para que su aprendizaje sea significativo;
- c)** la estructuración de los “saber hacer” y “saber ser”, tan poco presentes en la tradición de la enseñanza universitaria y que, cada vez, se va mostrando con más fuerza su importancia;
- d)** el conocimiento y práctica de instrumentos de representación de los distintos contenidos (mapas conceptuales, diagramas de flujo, redes semánticas...) confiere al profesorado unos instrumentos de gestión del propio aprendizaje que facilita su utilización posterior como instrumento clave en todos los pasos del proceso de planificación, ejecución y evaluación de la docencia universitaria;
- e)** la consideración de aspectos puntuales como base para dar la visión de conjunto, por ejemplo, el análisis de los procesos de lectura como globalidad; sobre todo, por su virtualidad como motores de los cambios conceptuales y su repercusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria.

Estos elementos, no obstante, requieren la concreción de la estructura de los distintos tipos de sesiones de clase que se pueden estructurar como base necesaria para su correcta puesta en práctica. En este punto, el conocimiento y reflexión sobre los distintos tipos de estructura grupal (las dinámicas de grupo y las técnicas de su organización) facilitan al profesorado un conocimiento en la práctica de gran utilidad. Nuestra práctica nos ha mostrado además, que el conocimiento práctico del análisis de las interacciones sociales (aspecto tomado de los estudios etnográficos) suministra al profesorado unos instrumentos de reflexión y de planificación de mucha utilidad y flexibilidad. Es evidente que el marco teórico sobre el que se fundamentan estas prácticas tiene muy en cuenta el aprendizaje social y el valor de la interacción como potenciador de la interiorización de los contenidos.

Otro elemento que ha conferido gran coherencia a la estructuración ha sido el conocimiento de la teoría de la solución de problemas y el desarrollo de proyectos. El profesorado de las áreas de conocimiento más técnicas han suministrado experiencias y concreciones muy útiles para la formulación de los procesos de enseñanza, ya



que dan a los mismos un anclaje muy eficaz en las prácticas profesionales del alumnado universitario.

Se inició el proceso con el conocimiento de la situación inicial y la facilitación de instrumentos para la planificación de la materia y para la ejecución de las sesiones de clase; se cierra el proceso con los aspectos relacionados con la evaluación dentro de esta concepción de la autorregulación de los procesos de aprendizaje. Esta temática ya se ha ido tratando en las sesiones primeras ya que, desde el principio, se habla del control sobre cada uno de los pasos del proceso como una garantía del aprendizaje. La evaluación, como regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pone el acento en la necesidad de ampliar el campo que con mucha frecuencia es el marco de la evaluación: del centraje en el rendimiento del alumnado como única variable contemplada, se vuelve a tomar como referencia el hecho de la actividad universitaria como globalidad en la que cada elemento toma cuerpo y significación.

Los distintos tipos de evaluación y su función en la dinámica docente universitaria, sobre todo, la función reguladora de los aprendizajes y, a la vez, de las actividades de enseñanza. A su vez, la articulación de estas actividades de evaluación en los distintos momentos de la acción docente, a la vez que los instrumentos que facilitan esta articulación. La evaluación formativa y formadora (teorías estrechamente relacionadas con la autorregulación) facilita la articulación global del proceso que posibilita una clara delimitación positiva del papel del alumnado dentro de este proceso global: la coevaluación es un marco que, además, facilita la interiorización de determinados «saber hacer» necesarios para un mejor aprendizaje.

332

Valoración

Como cierre de todos estos elementos nos parece una muy buena evaluación global del proceso, la realización de actividades posteriores a las sesiones de formación. Para nosotros ha sido revelador la convocatoria de unas jornadas interuniversitarias en las que el eje lo constituyó la presentación de distintas prácticas docentes en los centros universitarios implicados en una formación. Citaremos literalmente algunas de las conclusiones, para que se vea cómo se han incorporado estos elementos en la práctica diaria de las distintas universidades. Estas conclusiones se pactaron entre el profesorado de las tres universidades que habían realizado sesiones de formación permanente conjunta del profesorado universitario de distintas facultades y departamentos de tres universidades nicaragüenses.

«La metodología de la enseñanza universitaria ante el siglo XXI. UCA/UNA/UPOLI?. Managua, julio 1998

Conclusiones generales:

1. Valorar positivamente los resultados del Encuentro por la calidad de las experiencias de innovación presentadas y por los debates realizados, remarcando en ambos aspectos la alta participación del profesorado de las universidades participantes;
2. Destacar la pertinencia de dichas experiencias de innovación como ejemplo de la posibilidad de cambio de las prácticas en la Educación Superior, con los beneficios consiguientes en la mejora del aprendizaje del alumnado universitario;



3. Felicitarlos por el alto manejo de la nueva conceptualización curricular, y por la originalidad y creatividad de las experiencias de innovación presentadas...

5. Valorar que los resultados de este Encuentro constituyen un hito muy importante para la educación nicaragüense y, en concreto, para la formación de una conciencia entre el profesorado de su fundamental protagonismo en cualquier transformación curricular que pretenda tener éxito en la práctica;

7. Destacar el valor altamente motivador de este tipo de Encuentros como foros de debate y comunicación e intercambio de experiencias de innovación por lo que representa de acicate para quienes quieren innovar su práctica, o la están innovando ya, y quieren cotrastarla públicamente con la de otros profesores y profesoras;

8. Solicitar a las autoridades académicas la necesidad de estimular la innovación educativa... así como la creación de comunidades autorreflexivas, que busquen la mejora de la calidad de la universidad y, en particular, de la docencia...».

Ésta es la mejor valoración que se puede dar, el profesorado se ha hecho consciente de la necesidad del proceso de innovación y reconoce los elementos que se tienen que poner en juego para que las sesiones de formación no sean una isla en medio del desierto de repeticiones sin sentido. Ellos se han convertido en motores que dinamizan la práctica y en verdaderos protagonistas de la innovación de una manera «crítica y cooperativa», como ellos reconocen al final del citado documento.

Nuestra colaboración se ha centrado en la utilización de un marco docente común a muchas didácticas específicas (somos especialistas de Lengua y Literatura, y Ciencias Experimentales) que, en colaboración estrecha, hemos sabido encontrar el camino de diseminación de prácticas docentes claramente enraizadas en el desarrollo de nuestras mismas áreas de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (1990). *1^{as} Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (ponencias y comunicaciones). Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- BARBIER, J-M (1985). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós/MEC, 1993.
- BERNAD, J.A. (1990). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la Universidad*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- DONNAY, J. CHARLIER, E. (1991). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles: De Boeck-Weschmael.
- De KETELE, J.M (Ed.) (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles: De Boeck.
- ENTWISTLE, N. (1987). *La comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.
- GARCÍA GALINDO, J.A. (Ed.) (1995). *Innovación educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: ICE de la Universidad de Málaga.
- JORBA, J. y CASELLAS, E. (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: ICE de la UAB.
- MEIRIEU, Ph. (1987). *Aprender, sí. Pero, ¿cómo?*. Barcelona: Octaedro, 1992.
- MINNICK SANTA, C. y ALVERMANN, D. (Ed.) (1991). *Una didáctica de las ciencias. Proceso y aplicaciones*. Buenos Aires: Aiqué, 1994.
- NOGUEROL, A. (1994). *Las técnicas de aprendizaje y estudio en el aula*. Barcelona: Graó.
- SCHÖN, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC, 1992.



Dirección

Artur Noguero & Carme Tomás

Universidad Autónoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació.

Edificio G. 08193- Bellaterra (Barcelona).

Tel.: 93 581 32 02 / 93 581 26 37 Fax: 93 581 17 37

Correo Electrónico: Carme.Tomás@uab.es Artur.Noguero@uab.es

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

NOGUEROL, Artur & TOMÁS, Carme (1999). Proceso de innovación a través de la reflexión en/para la práctica docente universitaria: Experiencia de formación permanente del profesorado en universidades españolas y maestrías en Iberoamérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].