

Reaprender a enseñar: Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria

Rosa María Rodríguez Izquierdo

Correspondencia:

Rosa María Rodríguez Izquierdo

Facultad de Formación del
Profesorado y Educación
(Mod. II, Despacho 202)
Dpto. de Didáctica y
Teoría de la Educación
Ciudad Universitaria
de Cantoblanco
28049 Madrid

Tel. 91 397 44 00

E-mail: rosa.izquierdo@uam.es

Recibido: 01-03-2002

Aceptado: 28-07-2003

*«Innovar, formar e investigar
son tres momentos de un mismo proceso
hacia el cambio y la calidad»*

[Saturnino de la Torre, 2000].

RESUMEN

Con este artículo tratamos de poner en común una experiencia de investigación-acción, en proceso de construcción, basada en la elaboración de Guías de Didácticas de Trabajo para los estudiantes de Magisterio del Centro Superior de Enseñanza Cardenal Spinola de Sevilla. El trabajo a través de Guías Didácticas constituye un intento de explorar nuevas metodologías de trabajo universitario que favorezcan la motivación de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje activo como alternativa a la lección magistral y el gusto por el conocimiento y el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Innovación docente, Aprendizaje activo. Aprender a aprender.

Relearning how to teach: An educational experience for the continuing improvement of University teaching

ABSTRACT

The intention of this article is to share an action-research experience which is still in progress, based on the design of teaching guides for students of teacher-training at the

Cardenal Spínola in Seville University. This project with teaching guides constitutes an attempt to explore new working methods at university to encourage pupils' motivation in teaching-learning processes, to encourage active learning as an alternative to traditional teaching styles, and to foster the desire for knowledge and the desire to learn.

KEYWORDS: Innovation in teaching, Active learning, Learning to learn.

Introducción

No es algo nuevo que en los Centros de Formación del Profesorado, donde presentamos a nuestras/os alumnas/os los cambios metodológicos y paradigmáticos de la reforma educativa como el aprendizaje activo, la importancia de la acción, el nuevo enfoque curricular interdisciplinar, constructivista, relacionado con el entorno, investigativo, etcétera, que los propios estudiantes con frecuencia nos devuelvan su insatisfacción y la incongruencia del sistema con el que los estamos formando. Resulta paradójico que los propios profesores universitarios, particularmente del Departamento de Ciencias de la Educación, dotamos a los alumnos de las armas que les ponen en situación de juzgar constantemente las metodologías, estilos de aprendizaje y las estrategias de aula con las que trabajamos. Verdaderamente y como los alumnos mismos constatan, esta renovación didáctica será una «ilusión pedagógica» a menos que los mismos maestros de maestros entremos en esta dinámica de cambio de los principios de intervención educativa que inspiran nuestra práctica y comencemos a trabajar con otras dinámicas desde la formación inicial del profesorado.

Llevo varios años enseñando en el Centro Superior de Enseñanza «Cardenal Spínola» y era frecuente (aún lo es a veces) el malestar de los alumnos por la falta de significatividad de la teoría, la desconexión con la práctica, la uniformidad de las didácticas o poca variedad en la metodología, la poca coherencia entre sus estudios y su profesión futura, etcétera. Estas expresiones se hacen más patentes después de la experiencia de las prácticas de enseñanza. Tenemos la gran suerte de pertenecer a una institución educativa que se caracterizó en su momento por una metodología activa de trabajo basada en las Guías de Trabajo de los alumnos. Inspirada en esta metodología de aprendizaje aunque adaptándola a la circunstancias de nuestra realidad presente, hemos encontrado la orientación para ir reformulando algunas concepciones sobre el aprendizaje de los alumnos y nuestra propia metodología de clase.

El informe Dearing (1995), habla del siglo XXI como el de la sociedad del aprendizaje continuo. Diferentes informes de la UNESCO resaltan la importan-

cia de enseñar a aprender; o mejorar como desarrollar la capacidad de aprender a aprender. El capítulo tercero del Informe 2000 [BRICALL *et al.*] se titula: Difusión del conocimiento: Formar para aprender.

El acento en el aprendizaje, sin el cual tiene poco sentido la enseñanza, es creciente y necesario y en la era de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cobra mayor relieve la necesidad de repensar e innovar la docencia universitaria. Esto exige en definitiva, que los profesores cambiemos nuestra mentalidad, actitud, competencias y habilidades didácticas y en definitiva nuestra práctica docente.

En la Universidad ha primado en exceso la investigación y no tanto la docencia aunque parece que asistimos a un periodo de vuelta a la docencia dentro de procesos de búsqueda de universidades excelentes que demandan una docencia también excelente.

La reflexión que aquí presentamos nace del proceso realizado por el profesorado inquieto por la dificultad que supone dar una respuesta adecuada a la heterogeneidad de alumnos que quieren llegar a ser maestros y de los nuevos perfiles docentes que la sociedad y la escuela están demandando.

A partir de esta experiencia hemos establecido un diálogo directo entre teoría y práctica que traducimos en una modalidad de trabajo con los alumnos concreta y sistemática. Nos mueve a ello uno de los principales axiomas propugnados por J. Dewey «*aprender haciendo*», o cómo llevar a la práctica los conocimientos teóricos adquiridos a través de la literatura científica y en la propia práctica en las aulas y que encuentra en esta experiencia una posibilidad idónea para su puesta en acción.

Desde nuestra experiencia es frecuente constatar que las múltiples responsabilidades docentes no nos dejan mucho margen para la reflexión y en ocasiones la rutina nos sumerge en una dinámica que nos deja insatisfechos. En nosotros el reaprender a enseñar surge como resultado del descontento positivo y de la insatisfacción constructiva. ya que con frecuencia el profesorado constatábamos:

1. Los estudiantes retienen poco lo que aprenden cuando reciben clases en el formato tradicional de lección magistral.
2. A menudo los estudiantes no usan de modo apropiado el conocimiento que han adquirido.

Por eso, desde algunas de las áreas departamentales del Centro Superior de Enseñanza Cardenal Spinola hemos priorizado entrar en un proceso de reflexión

conjunta y mejora desde nuestra práctica cotidiana. Nos parece también una buena manera de empezar haciendo lo que enseñamos en las aulas a nuestros alumnos con la convicción de que se oye más lo que se ve que lo que se escucha. Todo ello desde un mundo que cambia constantemente y desde la convicción de que una institución que no cambia empeora o se muere.

Caracterización de una Metodología

Partimos de la convicción de que no existe una metodología tipo que pueda responder plenamente a las exigencias de nuestros alumnos. Sin embargo sí podemos partir de algunos planteamientos básicos a tener en cuenta para establecer la didáctica y las estrategias concretas que han de ponerse en práctica.

Nos planteamos una metodología significativa que permita un trabajo creativo y comprometido con la realidad de cada alumno. Una metodología que busca no tanto la acumulación de contenidos académicos cuanto el desarrollo de capacidades que ayuden a los futuros profesionales de la educación a integrarse personal y socialmente desde un diálogo crítico con su realidad.

A continuación se exponen algunos de los enfoques teóricos que sustentan nuestro modo de hacer y recrear la tarea docente, planteamientos que intentamos que atraviesen toda nuestra propuesta educativa. Estos planteamientos son:

- El enfoque constructivista y evolucionista del conocimiento
- La teoría sociocultural del aprendizaje
- El enfoque humanístico [ROGERS, 1975]
- El análisis sistémico y complejo del aula
- El concepto de profesor-mediador
- Y el paradigma de la colegialidad

En primer lugar, el enfoque constructivista y evolucionista del conocimiento. En esta perspectiva [NOVAK, 1988] se parte de la idea básica de que no existen «*significados absolutos*», externos a los individuos, sino que los significados son construcciones individuales y sociales relativas a un tiempo y a un espacio determinados. El conocimiento se genera en relación con problemas o cuestiones relevantes, y en la interacción y el contraste significativo entre factores internos de las personas o comunidades (creencias, teorías personales, intereses...) y factores e influencias externas (otras teorías personales, otros intereses, otras experiencias...).

Este enfoque constructivista y evolutivo del conocimiento, nos resulta especialmente adecuado para entender la evolución de los sistemas de ideas de nuestros alumnos y para realizar propuestas de conocimiento en forma de «hipótesis de progresión» del mismo.

En segundo lugar, la teoría sociocultural del aprendizaje. Esta teoría considera la interacción entre las personas como el factor principal que ayuda a construir y organizar el conocimiento. El marco teórico socioconstructivista establece que el aprendizaje es una construcción personal que realiza el alumno y la alumna gracias a la ayuda recibida en interacción con otros. Por tanto, desde este enfoque el aprendizaje es personal, pero el proceso es fundamentalmente social, fruto de la comunicación y la interacción. El proceso de enseñanza- aprendizaje se concibe como un proceso comunicativo, una construcción conjunta que implica la negociación de significados.

En tercer lugar, la perspectiva sistémica y compleja de la realidad universitaria. Según esta perspectiva [BERTALANFFY, 1968; MORIN, 1994], tanto las ideas como la realidad —y, por tanto, los contextos de enseñanza aprendizaje— pueden ser consideradas como «sistemas», que se pueden describir y analizar atendiendo a los elementos que los constituyen, a las interacciones que se establecen entre ellos, al tipo de organización que adoptan y a los cambios que experimentan a través del tiempo, es decir, de una manera compleja. Esta perspectiva resulta aplicable tanto a la interpretación de los contextos de enseñanza (por ejemplo, el aula como sistema complejo) como, asimismo, a la concepción del conocimiento (como sistema de ideas, que es objeto de enseñanza y de aprendizaje). Es, por lo demás, incompatible con la rígida compartimentación del saber científico y con su separación con respecto a otras formas de saber (como el universitario).

Esta perspectiva —junto con la perspectiva constructivista y evolucionista, antes mencionada—, aporta una visión más completa, más complementaria y más compleja, constituyendo, concretamente, un marco orientador para la elaboración de propuestas de conocimiento según una progresión de lo simple a lo complejo.

En cuarto lugar, un nuevo concepto de profesor-mediador. Hasta hace relativamente poco tiempo, las escuelas y las universidades eran los centros fundamentales del saber. Hoy en día, la información es multidireccional [VILLA, 1997], procede y se expande desde múltiples fuentes. Esa información, se extiende a través de múltiples canales como prensa, televisión, radio, CD-Rom, redes informáticas, etc. Todo ello, nos da pie a la reflexión general sobre el acceso al conocimiento y su universalización, donde la cantidad de la misma es un obstáculo que

provoca junto con la cantidad de tiempo para analizarla detenidamente, un consumo desmedido y acrítico.

«El problema más grave que deberá resolver la educación es cómo promover el deseo de saber frente a la sobreinformación circundante en la sociedad y cómo formar los marcos de referencia para procesar la información disponible. De ahí que sea indispensable que los sistemas educativos puedan formar para manejar y orientar esas técnicas» [TEDESCO, 1997, 34].

Por tanto, consideramos que podemos y debemos realizar una actualización de nuestro papel docente. Y esto es precisamente porque el gran reto de la innovación metodológica, que puede suponer la sociedad del conocimiento, consiste principalmente en un cambio de mentalidad en el profesorado y en su práctica docente [CEBRIÁN, 1997], pues en cualquier caso observamos que se está produciendo el desarrollo tecnológico y su influencia en los estilos de aprendizaje de nuestro alumnado.

Constatamos que la relación que se nos pide como docentes con respecto al alumnado es diferente, pasando de la función de único informados a la de acompañante, guía y orientador, convirtiéndonos ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que diseña nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje (Guías didácticas de trabajo) y ayuda a los alumnos/as a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos.

Este enfoque de la docencia, nos insta a la formación permanente ya que como docentes necesitamos de una serie de cualidades y competencias que hacen más compleja y diversificada nuestra función docente: mediador, facilitador del aprendizaje, asesor y tutor, capaz del trabajar en equipo, creador de materiales didácticos, innovador en la docencia, usuario de nuevas tecnologías, etc., etc., ...todo ello sin perder de vista nuestra condición de formadores y de potenciar la autonomía intelectual y la responsabilidad social de los estudiantes.

En quinto lugar, el paradigma de la colegialidad. Lesourne (1993) apunta también otro de los cambios sustanciales que se nos exige a los profesores. Esta vez se trata de la siempre difícil tarea del trabajo en equipo. En un interesante informe sobre la educación y la sociedad en el años 2000 (p. 44) se afirma que la profesión docente *«no se define como la prestación tarifada de una actuación individual del tipo de los profesionales liberales, sino como la participación en un aparato de producción, con una devolución de la responsabilidad resultante en la participación de tareas concertadas»*. Se abandona la concepción de la docencia como tarea individual. Continúa Lesourne, *«esta*

modalidad supone individuos autónomos, pero dentro de equipos con un sentido de responsabilidad colectiva» (p. 67).

Lo más importante de nuestra acción docente es la coordinación con el resto de nuestros compañeros, la programación de la acción educativa, la elaboración de materiales, la selección significativa de contenidos de cara al tipo de profesional que deseamos formar, la formación permanente entendida como reflexión de nuestra propia práctica, el intercambio de experiencias educativas, el trabajo en equipo.

Por todo ello, es importante desarrollar la cultura del trabajo en equipo. El llamado paradigma de la colegialidad parte de la concepción de las áreas departamentales como unidades funcionales de planificación, de acción, evaluación, cambio y formación. Comprobamos, no sin dificultad, que las ventajas del planteamiento colegiado son notables:

- a.) Multiplica la eficacia al incidir todos los profesores en las mismas ideas, en las mismas actitudes, en los mismos objetivos y valores.
- b.) Permite subrayar lo que es importante y dejar al margen lo que es baladí.
- c.) Ayuda a eliminar los errores, las repeticiones innecesarias, las omisiones de aspectos importantes.
- d.) Permite que los profesores aprendamos unos de otros, que nos intercambiamos materiales, ideas, experiencias y que nuestra formación continua se dé en la propia práctica, no tanto a través de cursos, conferencias o lecturas cuanto a través de una reflexión sistemática, rigurosa y compartida sobre la práctica [SHÖN, 1983, 1987]. La reflexión de los grupos de trabajo en torno a problemas y peculiaridades de la enseñanza son caminos de perfeccionamiento y desarrollo profesional [FULLAN, 1988]. El trabajo en grupo resulta potencialmente eficaz para el aprendizaje.
- e.) Favorece el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras como el intercambio, la ayuda del compañero y la profesionalización docente.
- f.) Aumenta la coherencia de los planteamientos educativos.

La planificación conjunta de la enseñanza, la acción preparada en conjunto y cuidadosamente realizada y el análisis compartido de la misma se convierten en una forma eficaz de comprensión de la práctica y de mejora de la racionalidad de la misma.

La guía de trabajo para los alumnos

Intuimos las Guías de trabajo para los alumnos como método de enseñanza activo centrado en el alumno [BOND y FELETTI, 1991; SHANK, 1994] que nos permitía realizar algunas pequeñas experiencias dentro de nuestras materias.

Nos confirma en la importancia de aprender a buscar conocimientos y a elaborarlos de manera independiente como uno de los aprendizajes básicos para la vida y la profesión. Por eso, en las Guías Didácticas de trabajo para los alumnos distinguimos tres procesos simultáneos: planteamiento de las cuestiones de estudio —proceso de grupos— el aprendizaje independiente¹.

Las guías de trabajo para los alumnos nos permiten poner en práctica la afirmación de Meirieu (1998, 77) con la que nos identificamos plenamente: «*Aunque a veces haya que renunciar a enseñar, no hay que renunciar nunca a ‘hacer aprender’*». Las guías didácticas de trabajo tienen las siguientes finalidades de:

- Conectar la docencia presencial con el estudio en la biblioteca y el autoaprendizaje. En este sentido, una buena guía ha de proponer no sólo contenidos sino facilitar los procesos de búsqueda, de crítica y de investigación que ayuden al estudiante a llegar al conocimiento.
- Orientar a los estudiantes en la comprensión de que los tiempos de aprendizaje son diversos y deben desarrollar su autonomía y responsabilidad en saber utilizar su tiempo. Se trata, por tanto, de crear nuevos ambientes de aprendizaje que den protagonismo a los estudiantes.
- Mantener una actitud de búsqueda ante el saber y el dominio de las estrategias rigurosas de comprensión, análisis e indagación.

Las guías nos permiten ser más creativos e innovadores y adaptarnos mejor a los distintos escenarios de aprendizaje y estilos cognitivos de nuestros alumnos.

Para la elaboración de dichas guías en las áreas departamentales nos propusimos potenciar los equipos de reflexión didáctica y darles la misma importancia y consideración que los equipos de investigación. Estos equipos tienen como finalidad actuar cohesionadamente en la preparación de las asignaturas troncales, responsabilizarse de la elaboración de las guías de trabajo para los alumnos, preparar materiales didácticos, tutorizar con enfoque conjunto y establecer un sistema de evaluación semejante y coherente con el planteamiento desarrollado en la docencia.

De este modo las áreas departamentales han pasado a ser no sólo la última instancia de organización y coordinación docente sino instancia de reflexión sobre la propia práctica.

Las reuniones del área departamental están presididas por preocupaciones didácticas: reflexionar de forma conjunta sobre la selección de contenidos, sobre la metodología de enseñanza, sobre los procesos de evaluación de las materias, etc., etc.

La investigación en la acción

Consideramos que el paradigma de investigación-acción como la más adecuada para favorecer la mejora de la propia práctica. En efecto, someter a riguroso análisis la preparación, la acción y la evaluación permite entender lo que se hace y facilita la toma de decisiones para transformarla [SANTOS GUERRA, 1991].

El método nos convenció desde sus bases cognitivas en contraste con lo que veníamos observando entre nuestro alumnado. Entendíamos que el aprendizaje que conllevaba esta metodología de trabajo a través de Guías de trabajo creaba las tres condiciones por las cuales la tan conocida y olvidada teoría de la información está en relación con la consiguiente recuperación y uso de la información: activación del conocimiento primario, la similitud de los contextos en los que la información se aprende y más tarde se aplica, y la oportunidad de elaborar aquella información.

Hablamos aquí de la investigación que tiene por objeto no tanto el ámbito disciplinar cuanto el proceso de enseñanza y aprendizaje y que tiene lugar en las aulas. En una investigación emprendida por los mismos protagonistas que la desarrollan, el profesorado; realizada en los escenarios del aprendizaje, las aulas; encaminada a la mejora de la práctica y que tiene un carácter colegiado.

La investigación se convierte así en la base de la enseñanza y en la piedra angular de su mejora. Laurence Stenhouse en la lección inaugural del curso de la Universidad de East Anglia en el año 1979, decía:

«La investigación es, por definición, relevante porque sus progresos proceden, no de un salto hacia una finalidad, sino de la gradual acumulación de conocimiento a través de la paciente definición del error. Su logro es siempre provisional, el campamento base para el siguiente avance. Sólo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la

experiencia de lo que resulta insuficientemente, tanto en nuestra capacitación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo. Este es el caso de la investigación como base de la enseñanza» [STENHOUSE, 1979, 74].

Para nosotros mejorar significa utilizar metodologías didácticas más eficaces que modifican nuestra propia manera de trabajar, pasando de enseñar nosotros al aprendizaje activo de los alumnos, en respuesta a los cambios que años tras años detectamos en los alumnos, en sus necesidades en sus formas de aprender, en las demandas sociales y laborales con las que se van a enfrentar, etc.

La experiencia que llevamos de trabajo en estas líneas mencionadas, se está llevando a cabo en el Centro Superior de Enseñanza Cardenal Spinola (Sevilla) desde el curso 2000-2001 aunque de manera más fragmentada. El método de trabajo que sigue la experiencia es el de la investigación-acción cooperativa. A continuación presento el esquema del proyecto con la temporalización prevista diferenciando las distintas fases de su desarrollo.

Esquema del Proyecto

Fases de desarrollo de la Investigación
1. Fase de diagnóstico (curso 2001-2002)
1.1. Análisis del contexto 1.2. Sensibilización y formación del profesorado 1.3. Planificación y ejecución de actuaciones en cooperación 1.4. Evaluación
2. Fase de Investigación-Acción (curso 2002-2003)
2.1. Detección de necesidades en el alumno 2.2. Elaboración de Guías de Trabajo Didáctico 2.3. Desarrollo de las Guías didácticas elaboradas 2.4. Evaluación inicial de los resultados
3. Fase de generalización de esta modalidad de trabajo (curso 2002-2003 y 2003-2004)
4. Fase de Evaluación, revisión y planificación (curso 2003-2004 y siguientes)
4.1. Evaluación longitudinal del proceso de elaboración e implementación de las Guías Didácticas 4.2. Revisión, replanificación (en su caso) y redacción del informe final.

El hecho de colocar fechas, es simplemente para que se pueda observar una clara secuenciación del proyecto tal y como se está llevando a cabo en la actualidad, aunque puede variar, ya que nos damos cuenta que, en la investigación-acción, son muchos los factores que pueden alterar su desarrollo, y tampoco es posible ponerle límites temporales a la innovación. La culminación de este proceso tendrá lugar cuando combinemos la docencia, la innovación y la investigación sobre nuestra propia práctica docente, faceta que queremos potenciar si queremos transformar la enseñanza. Creemos que este es nuestro gran reto:

reconciliar y establecer cánones de convivencia ente el discurso académico, la teoría científica y la investigación y el mundo de la docencia y la práctica de ésta.

Se trata de ir perfilando una experiencia educativa que se construye desde dentro, paso a paso, y que ningún paso se va a dar de forma espectacular, que tendremos que valorar, casi adivinar, también aquí los microcambios que se van produciendo con gran esfuerzo.

Hay que señalar que a través de esta experiencia algo se ha ido removiendo en nuestra docencia, casi sin darnos cuenta han ido cayendo las defensas y el refugio en una falsa «libertad de cátedra²» para ir tomando conciencia de que nuestra mejora profesional no es una cuestión individual. Quizá el discurso de la calidad, la evaluación de los alumnos a los profesores, la bajada de natalidad, etc. hayan propiciado esa preocupación colectiva de la mejora de nuestra docencia universitaria. Es también cierto que como colectivo nos hemos movido siempre en la dialéctica de buscar a fondo la adecuación del magisterio a la sociedad y la formación rigurosa de los alumnos que estudian en nuestro centro. Esto ha implicado siempre un análisis crítico de lo que estamos realizando en nuestras aulas y asumir la capacidad de generar nuevas alternativas.

Entendemos que un proceso de investigación-acción nos permite ir superando modelos de formación individualistas, decantándonos hacia un modelo de formación basado en la observación-evaluación de nuestra práctica docente en equipos de trabajo, de desarrollo y mejora mediante proyectos de innovación docente y de procesos indagativos sobre la docencia de nuestras materias. Como afirma Elliot (1990), la investigación-acción requiere la participación de grupos, con lo cual es un instrumento de desarrollo profesional de los docentes en tanto que requiere un proceso de reflexión cooperativa más que privada.

Algunas dificultades en el proceso

Después de explicar la experiencia formativa de aprendizaje activo del alumnado, llega el momento de ver que se ha conseguido. Como era de esperar «no es todo lo que resulta». Este proceso no está al margen de las dificultades que se presuponen a todo tipo de cambios. Es algo con lo que hay que contar ya que no es lo mismo acomodarse a un cambio técnico que a un cambio de mentalidad o de actitud.

Por parte del profesorado, en principio estas nuevas situaciones de aprendizaje nos daban una sensación de riesgo, temor e incertidumbre. A veces, es la presión del programa y la sospecha de no llegar al final por la cantidad de tiempo

que conlleva este tipo de aprendizaje en comparación con la transmisión de los conocimientos a la manera tradicional. A los estudiantes hay que darles tiempo y estimularles para que busquen la oportunidad y relevancia de mostrar sus puntos de vista. Es importante no sólo adquirir un conjunto de conocimientos, sino saber argumentarlos, expresarlos y utilizarlos. Lo positivo es ver a los alumnos involucrados en lo que hacen frente al desanimador aburrimiento que anteriormente manifestaban alguna de las caras de los alumnos.

A veces, aflora el escepticismo respecto a la posibilidad de mejorar, el pesimismo referido al cambio en profundidad que hace, que unas veces unos otras veces otros, prefieran mantener la rutina institucionalizada. En otras ocasiones, son causas externas las que pueden echar para atrás.

Trabajando con este método también hemos encontrado algunas dificultades por parte de los estudiantes en principio, familiarizados con la tradicional «clase magistral» tienden a sentirse incómodos durante algún tiempo. En este instante el papel del profesorado es convencerles de que son investigadores. También quieren saber lo que realmente tienen que hacer para aprobar y el número de páginas que necesitan saber para los exámenes. Siempre hay determinados estudiantes que tienen más dificultades para coordinarse con sus compañeros y generar un trabajo en equipo.

Aún así, nos anima el reto a la coherencia y a superar los paradigmas didácticos en los que a veces nos encontramos los centros educativos de formación de profesores entre los discursos teóricos y la práctica profesional:

- No es coherente mantener el discurso teórico sobre la enseñanza activa y participativa mientras se exclusiviza la metodología en las clases magistrales (muchas veces útil) impartiendo de manera magistral.
- No es coherente desarrollar teorías sobre el aprendizaje cooperativo mientras en la organización prevalece el individualismo de la actuación de cada uno como profesor que defiende su libertad de cátedra.
- No es coherente alimentar un discurso sobre el profesor como investigador mientras la práctica se asienta en prácticas que favorecen la repetición y la memoria.
- No es coherente proponer la mejora continua desde la innovación como camino de avance si nuestra comunidad educativa no se identifica como un colectivo de profesores que aprenden.

Y para terminar, apostar por la utopía que, aunque sea difícil de alcanzar y hasta quizá una imposibilidad, nos permite estar en movimiento, en proceso que nos anima a ir estableciendo elementos para que en un futuro se pueda conseguir. Entendemos la utopía como lo hace E. Fromm como la *locura de la esperanza*: aquello que desearíamos alcanzar pero que se ve como difícil, pero que trabajamos para ello.

Conclusiones y propuestas

Lo más interesante a destacar es que los alumnos y alumnas han descubierto algo, principalmente que ellos son los agentes de su propio aprendizaje y por lo tanto responsables de su motivación y que cursar unas materias no se reduce a escuchar al profesor, recoger unas cuantas notas y devolverlas en un examen sino que la materia supone fundamentalmente un plan de trabajo individual y en grupo. Lo más interesantes ha sido como ellos y ellas toman conciencia de lo que ya saben y de lo que aún les queda por descubrir, se han sentido útiles y aprendiendo unos de otros. Algo significativo es que al final de la evaluación de las asignaturas ya no encontramos con tanta frecuencia que las clases no son amenas (o divertidas, como solían expresar al principio) o que no encuentran relación con cuestiones reales con las que se encontrarán en su práctica profesional. Es compensador cuando nos cuentan que han aprendido a presentar un trabajo escrito correctamente o a presentar una cuestión y discutirla con sus compañeros o que no sabían que podía existir tanta información sobre un tema, que han tenido que resumir y expresar su pensamiento ante determinados hechos, que las exposiciones en clase le han ayudado a perder la vergüenza, a sentirse más seguros, a argumentar sobre un tema, a hablar en público, etc. Sobre todo, hacen referencia a habilidades a las que, a veces, no les hemos dado suficiente importancia en su entrenamiento como futuros docentes o a actitudes muy importantes como que han aprendido a trabajar en grupo, a coordinarse con los demás, a escuchar y aceptar las opiniones de otros, etc. Este método de trabajo parece aumentar las destrezas de aprendizaje autodirigido (metacognición) y la transferencia de conceptos a nuevas situaciones así como la integración con conceptos aprendidos en otras materias.

Lo más importante es el cambio de actitud que ello supone. El estudiante se compromete activamente en la construcción de sus conocimientos. Ellos son los protagonistas, y sobre todo la toma de conciencia de que gran parte de lo que les ocurra en las aulas en el tiempo que dura su formación depende de ellos mismos.

En síntesis, algunos de los aspectos a tener en cuenta en la docencia universitaria serían los siguientes:

- Los profesores universitarios debemos acomodarnos a los cambios sociales desde un cambio en las concepciones más básicas sobre el aprendizaje y la enseñanza, y replantearnos nuestra función como docentes facilitadores del conocimiento y de las situaciones de aprendizaje. Es decir, necesitamos reaprender a enseñar.
- Llegar a aprender y desarrollar prácticamente estrategias pedagógicas que favorezcan procesos educativos de participación, intercambio y actividad por parte de los alumnos.
- Una nueva organización de los cursos para poder trabajar con dinámicas alternativas a los métodos tradicionales. Esas estrategias generalmente exigen bastante tiempo por parte del profesor en la preparación de recursos y el seguimiento de los grupos de trabajo así como para el trabajo en equipo con otros profesores.
- Cambios en los objetivos a lograr y en la evaluación. Proponiéndonos el desarrollo y la formación integral de los estudiantes universitarios, de aptitudes intelectuales y sociales, estrategias y habilidades, etc. y no sólo los aspectos cognitivos de su persona

Nuestra percepción, a partir de la experiencia y nuestra propia investigación en este campo, nos reafirma en que para que se produzca el verdadero aprendizaje, no es suficiente con un repertorio de conocimientos culturales y pedagógicos impartidos de manera pasiva y mecánica al alumnado, sino que es necesario un cambio de actitud por parte del profesor como guía y organizador del aprendizaje del alumno centrado en la actividad de éste que, en definitiva, es la que influye en su implicación y en la adquisición de las habilidades y actitudes que le requiere su profesión futura.

Notas

- 1 Para más información ver RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. (2000): El Aprendizaje basado en la actividad del alumnado en la formación inicial del profesorado. Comunicación *Primer Congreso Internacional sobre Docencia Universitaria e Innovación*, en soporte informático CD-ROM. Celebrado en Barcelona y organizado por la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Barcelona y la Universidad Politécnica de Cataluña.

2 La libertad de cátedra del docente que, como señala Martínez (2002, 4), no ha de entenderse como libertad de enseñar lo que se quiera sino como libertad de expresión en el ejercicio de la docencia.

Referencias Bibliográficas

- BERTALANFFY, L. VON (1976). *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo y aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOND, D. y FELETTI, G. (1991). *The challenge of based learning*. London: Kogan Page.
- BRICALL *et al.* (2000). *Informe 2000*. CRUE.
- CEBRIÁN, M. (1997). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. *EDUTEC, Revista de Tecnología Educativa*, 6, Junio.
- DEARING *et al.* (1995). *Informe Educación Superior Gran Bretaña*.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Norata.
- FULLAN, M. (1988). *Research into educational innovation*. En: R. Latta *et al.* *Understanding school management*. London: Open University Press.
- GARDNER, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOODSON, I.F. (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- LESOURNE, J. (1993). *Educación y sociedad. Desafíos para el año 2000*. Barcelona: Oikos- Tau.
- MARTÍN SERRANO, M. (1989). Mitos y creencias. *Comunicación Social* (pp. 193-203). Madrid: Tendencias, Fundesco.
- MARTÍNEZ, M. (2002). Universidad y ciudadanía europea. Ponencia presentada al *Simposio sobre Formación de los europeos*. Documento policopiado.
- MEIRIEU, PH. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998). *La Universidad española. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NOVAK, J.D. (1988). *El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos*. En: R. Porlán, J.E. García Díaz, y P. Cañal (Comps.). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (pp. 23-40). Sevilla: Díada.
- ROGERS, C. (1975). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1991). Profesor o el oficio de aprendiz. Ponencia presentada al *Congreso sobre Didáctica Universitaria*. Las Palmas. Septiembre.

- SHANK, R.C. (1994). *What we learn when we learn by doing*. Nothwester University.
- SHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey Bass Publishers.
- STENHOUSE, L. (1988). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Anaya.
- TEDESCO, J.C. (1997). *El Nuevo pacto educativo. Educación competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- TORRE, S. de la y Barrios, O. (2000). (Coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- VILLA, A. (1997). *Formación del profesorado en la investigación orientada al cambio. Atreverse a Educar*. Madrid: Narcea.