

NECESIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN UN MODELO EDUCATIVO DE APRENDER A APRENDER. CASO: FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

ALEJANDRA MÉNDEZ ZÚÑIGA
Universidad Pedagógica de Durango

RESUMEN: La presente ponencia es el resultado de una investigación de corte cuantitativo, de tipo descriptivo no experimental la cual tuvo como objetivos identificar las necesidades de formación que, en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes, presenta el docente universitario para desempeñar una práctica docente que favorezca en los alumnos el modelo de aprender a aprender, así como conocer sus niveles más altos de necesidad de formación.

Esta investigación consideró como sujetos de investigación a una muestra no probabilística de docentes universitarios de instituciones públicas del estado de Durango que cuentan con carreras de formación de profesionales de la educación, a los cuales se les aplicó un cuestionario tipo lickert, diseñado por la investigadora mediante la consulta a tres expertos y a la revisión bibliográfica del campo estudiado.

PALABRAS CLAVE: Formación, docentes, universitarios, aprender a aprender.

Introducción

Una de las metas fundamentales de la escuela básica o universitaria del siglo XXI, de las más aceptadas entre educadores e investigadores, políticos que toman decisiones sobre la educación e intelectuales que reflexionan sobre ella, es sin duda que la educación tiene que ayudar a los alumnos a aprender a aprender (Pozo & Menereo, 1999). Éste propósito entre otros, es un planteamiento esencial que realiza la UNESCO (1996), en la definición de la orientación que debe asumir la educación en este siglo, para lo cual precisa cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

A partir de estos planteamientos, sobre los que la escuela debe dirigir la formación de los estudiantes para que gestionen su propio aprendizaje, dotándoles de herramientas intelectuales y sociales, a fin de desarrollar en ellos una autonomía creciente en su carrera

académica, se ha incrementado la discusión sobre el papel que debe asumir la educación a fin de que responda a los retos que le plantea el fenómeno de globalización y a la emergencia de la sociedad del conocimiento, discusión que ha generado importantes transformaciones en los sistemas educativos del mundo.

Al respecto, la UNESCO (1998) reconoce que la educación superior ha tenido importantes transformaciones en la adopción de sus modelos educativos; pero para que cumpla su misión, “deberá inscribirse decididamente en el proyecto global de educación permanente para todos”, (p.2). Por otra parte, se reconoce la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que deberá estar centrado en el estudiante; también se precisa que éste, exige una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber.

En el caso de México, la educación superior no está al margen de las actuales tendencias, en cuanto a adoptar modelos que desarrollen en el alumno las capacidades de gestionar su propio aprendizaje y dotarle de herramientas intelectuales y sociales para que aprendan durante toda su vida; en este sentido, una cantidad considerable de instituciones de educación superior (IES) están diseñando modelos educativos que priorizan la formación permanente y el aprendizaje autónomo. Entre éstas, se encuentra el modelo universitario “*Minerva*” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007), la universidad Veracruzana (1999), la Universidad Autónoma de Yucatán (2003), el Instituto Politécnico Nacional de México (2003), la Universidad Juárez del Estado de Durango (2006), la Universidad Pedagógica de Durango (2008), entre otras.

Parecería claro el rumbo que están siguiendo las IES en la formación de sus estudiantes, para que éstos se puedan incorporar y desarrollar exitosamente en el contexto de los retos que les plantea el fenómeno de globalización y la sociedad del conocimiento; pero por otra parte, si se reconoce que el personal y los estudiantes son los principales protagonistas de la educación superior (UNESCO, 1998), y el tema de la formación de los estudiantes ya está claramente discutido educativa y políticamente a nivel internacional y nacional sobre cuál debe ser su orientación, entonces, la pregunta obligada sería ¿cuál debe ser la actuación de la escuela para lograr tales propósitos?, interrogante que conlleva una gran complejidad por presentar dimensiones organizativas, administrativas, políticas, curriculares entre otras, que están implicadas en esta actuación; por lo tanto, la presente investigación se delimita a una pregunta más factible de abordar. Partiendo de la premisa de que se reconoce (UNESCO, 1998) que el personal docente es un elemento esencial para

desarrollar el modelo educativo de aprender a aprender, ¿Qué necesidades de formación, respecto a *conocimientos, habilidades y actitudes*, presenta el docente universitario de carreras de formación de profesionales de la educación para desempeñar una práctica docente que favorezca en los alumnos el modelo de aprender a aprender?

Es claro como lo señala la UNESCO (1996 y 1998), e investigadores como Pozo & Menereo (1999) el tema de la necesidad de formación de los docentes universitarios en los modelos educativos de aprendizaje permanente y autogestivo, o como se denomina en este estudio: aprender a aprender, cobra vigencia en las políticas actuales para la educación en general y la de nivel superior en particular. Pero también, es evidente que estos procesos de formación no deben derivarse de conjeturas de quienes toman las decisiones sobre la implementación de estos dispositivos, más bien, todo programa debe tener como antecedente y fundamento el desarrollo de cuidadosos análisis de necesidades ya sean reales, sentidas u orientadas a la oportunidad de uno de los principales agentes de la educación superior, como son sus docentes. En este sentido, en los programas de formación dirigidos a los docentes universitarios que van a facilitar que los alumnos gestionen su propio aprendizaje de manera autónoma, se hace necesaria la identificación de esas necesidades, a fin de asegurar mayores posibilidades de que los docentes desarrollen las actitudes, capacidades y herramientas que les permitan orientar sus prácticas pedagógicas para desarrollar en los alumnos los citados propósitos.

En el caso de este estudio, se considera importante identificar necesidades sentidas, ya que estas son definidas por los sujetos potencialmente beneficiarios de la formación y constituyen un insumo básico en la legitimación de la oferta de formación.

Metodología empleada

El presente estudio es de tipo cuantitativo descriptivo, no experimental y transaccional. Considera como sujetos de investigación a una muestra no probabilística de docentes universitarios de tres instituciones públicas de Durango que cuentan con carreras de formación de profesionales de la educación.

Emplea como técnica para la recolección de información un cuestionario tipo Lickert, con una confiabilidad Alfa de Cronbach de .96; el cual se diseñó considerando el estado del conocimiento, la revisión de bibliografía sobre los modelos educativos centrados en el aprendizaje y la consulta de tres expertos en la temática

Formación: aproximación conceptual

El término formación se viene analizado desde diferentes disciplinas y teorías, cada una de éstas lo ha conceptualizado con la lógica y naturaleza de su objeto de estudio, de esta manera el psicoanálisis explica la formación desde el nivel inconsciente del individuo; la filosofía considera el nivel axiológico del sujeto; las teorías educativas realizan el análisis considerando la dimensión psicológica del individuo, los momentos y condiciones de la formación; y las teorías organizacionales relacionan las demandas de mercado con la capacitación laboral.

La conceptualización que hacen estas aproximaciones teóricas, acerca del término formación, tiene que ver justamente con la noción de realidad, con la concepción de sujeto y con la concepción que subyace en cada una de ellas sobre la manera en que se acerca el sujeto a la realidad.

De esta manera, se encuentra que la postura de la teoría organizacional conceptúa a la realidad como una situación estática, transparente, uniforme y determinada por ciertos factores, en este caso por el mercado laboral, por lo que los procesos de formación deben estar supeditados a éste, e inclusive se puede predecir un modelo de formación con fases definidas para cualquier contexto e individuo; por otro lado, se le concibe a la realidad determinada por las pulsiones libidinales del individuo, esta última desde el psicoanálisis. Desde otras lógicas, las perspectivas filosóficas, psicológicas y educativas conciben a la realidad como multirreferencial, con alto grado de complejidad y opacidad, que se construye y reconstruye en el devenir histórico social, por lo que siendo los procesos de formación constitutivos de esta realidad, se presentan con características similares a ésta y su finalidad estará determinada por la concepción que se tenga del sujeto.

En cuanto a la concepción de sujeto que tiene cada una de estas posturas, las primeras (organizacionales y la formación como *paideia*) lo conceptúan como un sujeto pasivo, con alta posibilidad de maleabilidad desde el exterior y que las intenciones formativas a desarrollar en él, poco tienen que ver con su estado psicológico, emotivo, social, cultural y con el valor y sentido que le otorgue a las acciones formativas.

Por otra parte, las posturas teóricas como las de Ferry (1990, 1997), Honoré (1980) Yurén (2000) &Beillerot (1998), conceptúan al sujeto, precisamente como tal, con capacidad de actuar, de reflexionar, con posibilidad de autonomía, de configurarse a través de las mediaciones con los otros y construir su propio proyecto de formación de acuerdo con el va-

lor y sentido otorgado a este proceso a través del transcurso de su biografía y de acuerdo al momento socio histórico en el que está inmerso. Desde estas perspectivas el sujeto posee la capacidad de influir en la transformación y reconstrucción de la realidad existente.

En cuanto a la relación entre sujeto y realidad, en la primera postura la realidad se impone al sujeto y lo constituye. Desde la otra postura, el sujeto se constituye a partir de su relación con la realidad en un proceso dialéctico, a través de las mediaciones que él mismo se procura o se provee (Ferry, 1990); siguiendo a Vigotsky (1988) de acuerdo a la ley de la doble formación, el individuo transita de la inteligencia intersubjetiva a la intrasubjetiva, es decir a partir de las relaciones intersubjetivas el sujeto llega a configurar su propia individualidad.

A partir del análisis anterior, se conceptúa el término formación de acuerdo a los planteamientos realizados por Ferry (1990, 1997), Honoré (1980) Yurén (2000), Beillerot (1998) & Vigotsky (1988) como una dinámica de desarrollo personal, para adquirir o perfeccionar una forma de pensar, de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, posibilitado a partir de las mediaciones o dispositivos que uno mismo se procura o se provee, debido a lo cual adquiere valor y sentido para uno mismo, es decir es un trabajo muy particular del interior del sujeto que se desarrolla durante toda su vida.

El trabajo de encontrar la mejor forma sobre sí y para sí mismo, es una reflexión que no tiene un momento y lugar determinado, desde esta perspectiva es una labor permanente y posibilitada por cualquier interrelación, con un libro, con una situación de la cotidianidad, con un dispositivo institucionalizado, es decir es un trayecto formativo individual, tendiente a un perfeccionamiento también particular.

Contenido de la formación

Este estudio se retoma la clasificación propuesta por Coll, Pozo, Sarabia & Valls (en Díaz & Hernández, 2007) sobre los tipos de contenidos curriculares, para definir el contenido de la formación.

Según estos autores existe un conocimiento declarativo, que hace referencia a un saber qué, es decir aquella competencia que se declara o que se dice por medio del lenguaje, como datos, hechos, conceptos y principios, en este trabajo se le denominó el *saber o*

conocimiento; el contenido procedimental, se refiere al saber-hacer, a la ejecución de procedimientos, estrategias, habilidades, destrezas o métodos, a éste se le conceptúa como *habilidad* para realizar acciones u operaciones; y en cuanto al saber ser es un contenido complejo, ya que refiere a la escala de actitudes, normas y valores que posee el ser humano, a este contenido se le denominó *actitudes y valores*.

Modelo educativo de aprender a aprender

El enfoque cognitivo sostiene que la educación debe orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y con valor funcional para el alumno; y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje (Ausubel, 1975; Coll, 1988; Gagné, 1990; García madrugá, 1990; Novak&Gowin, 1988 y Pozo 1990; en Hernández, 1999). En este sentido las metas prioritarias de la escuela deberían centrarse en desarrollar en el alumno “aprender a aprender o en el enseñar a pensar” (Bruner, 1985; Maclure&Davis, 1994 & Nickerson et al 1987 en Hernández, 1999. p. 146).

Principales hallazgos

Entre los hallazgos más significativos derivados de esta investigación, se encuentra que los docentes manifestaron en la dimensión de conocimiento del alumno y la forma como aprende más bajos niveles de necesidad (una media de 2.96) que en la de conocimientos psicopedagógicos (una media de 3.10), posiblemente se deba a que, es relativamente reciente esta postura por lo que desconocen los principios pedagógicos de los modelos educativos de aprender a aprender, uno de los cuales es la centralización en el alumno y por lo tanto en la manera como aprende. Estos suponen que el docente conceptualice al estudiante como un sujeto social que tiene una vida al margen del contexto escolar, su propio imaginario de la escuela y además, situaciones personales, emocionales y contextuales particulares que influyen en su aprendizaje.

Otro de los resultados significativos de la presente investigación y que de alguna manera viene a refutar las lógicas como se construyen los programas de formación docente en los diferentes niveles educativos, es que el campo de formación de las actitudes y valores es el que se dispara de manera exponencial (una media de 3.38) de reconocimiento de niveles de necesidad más altos de formación por parte de los docentes universitarios, en contraposición a los de conocimientos y habilidades. Es decir, los docentes encuestados,

valoran más desarrollar actitudes y valores como: disposición para el cambio, empatía, colaboración, entusiasmo, honestidad, respeto, entre otros; que habilidades y capacidades psicopedagógicas y didácticas, así como conocer los procesos cognitivos y la situación socioafectiva y socioeconómica de sus alumnos para desarrollar modelos educativos centrados en el aprendizaje.

El hecho de que los docentes universitarios reconozcan poseer mayores niveles de necesidad en la dimensión de actitudes y valores, exponencialmente en los indicadores de la actitud de disposición para el cambio (una media de 3.51) e innovación (una media de 3.49) para desarrollar modelos educativos de aprender a aprender, viene a corroborar los planteamientos realizados por Ferry (1990, 1997) que sostiene que la formación es un proceso libremente proyectado por el sujeto en formación, y por Honoré (1980) el cual considera que la persona en formación debe poseer disposición y crear un tiempo y un espacio para realizar una reflexión individual del aspecto en particular personal o profesional que se desea mejorar.

Se menciona que estos resultados refutan de alguna manera las temáticas que abordan los programas de formación, debido a que por lo general, al menos los de formación permanente de docente tienen un alto nivel de contenidos sobre conocimientos, enseguida de habilidades y capacidades psicopedagógicas y escasamente el desarrollo de actitudes y valores.

Desde la conceptualización de formación construida en este trabajo, los profesores de los diferentes niveles educativos no deberían estar supeditados sólo a las políticas de formación que las autoridades en turno planean en su agenda, sin demeritar la obligación que tienen éstos de establecer medidas en materia de investigación, actualización y mejora de las competencias pedagógicas mediante programas de formación que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 1998); si no que los profesores mismos, que conocen sus capacidades, sus formas de sentir y de aprender deberían buscar de manera permanente sus propios momentos y espacios de reflexión (Honoré, 1980) libremente elegidos y proyectados, mediante dispositivos o mediaciones de formación para los retos que le presenta no sólo el desempeño de su práctica docente si no su vida personal. Es decir, como expone Ferry (1999) plantear su trayecto o proyecto formativo personal.

En tanto los dispositivos de formación se conceptualizan como cualquier situación institucionalizada o no institucionalizada, que coadyuvan a la formación del sujeto, puede ser desde una reflexión muy personal posibilitada por el análisis sistemático de sus propias experiencias exitosas o no tan exitosas, acciones de investigación, hasta los procesos de formación convencionales como son los de profesionalización docente; desde esta conceptualización, entonces, la creación de dispositivos de formación son responsabilidad tanto del sujeto que desea formarse como de las autoridades que toman las decisiones sobre la formación de otros.

En este sentido se debe tener claridad en que estos programas de formación no deben surgir de conjeturas de quienes toman las decisiones sobre la implementación de estos dispositivos de formación, sino que deben estar fundamentados en cuidadosos análisis de necesidades ya sean reales, sentidas u orientadas a la oportunidad, así como tener carácter permanente mediante un seguimiento riguroso de los mismos. Pero además, como cuestión esencial y retomando a Ferry (1999) los programas de formación no pueden ser los mismos para todos, antes bien las autoridades educativas deben propiciar y llevar seguimiento de las trayectorias formativas de cada uno de los docentes, a fin de facilitar dispositivos que sean significativos para ellos orientados a generar una reflexión sobre lo que se hace y se busca maneras de mejorarse, así como potenciar en el docente al igual que en los alumnos, el aprendizaje autónomo.

Referencias

- Beillerot, J. (1998). *La formación de Formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007). *Modelo Universitario Minerva. Documento de integración*. Recuperado el 12 de noviembre de 2008, disponible en: www.minerva.buap.mx
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. (compendio). UNESCO. Recuperado el 20 de noviembre de 2008, Disponible en: www.unap.cl/jsalgado/jdelors.pdf.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.*, México: Mc Gran-Hill.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires Argentina: Novedades Educativas.

- Hernández, G. (1999). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid España: Narcea.
- Instituto Politécnico Nacional (2003). *Un nuevo modelo educativo para el IPN*. México
- Pozo I. y Menereo, Ch. (coord.) (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*, España: Santillana.
- UNESCO (1996). *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. La Habana.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París.
- Universidad Juárez del Estado de Durango, (2006). *Modelo educativo de la Universidad Juárez del Estado de Durango*. Durango, México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2003). *Modelo educativo y académico*, Mérida, México
- Universidad Pedagógica de Durango (2008) *Proyecto Académico*. Durango, México.
- Universidad Veracruzana (1999). *Nuevo modelo educativo para la universidad veracruzana*. Veracruz, México.
- Vigotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.