

EL PROFESOR DE ENSEÑANZA A DISTANCIA COMO INVESTIGADOR DE ESTA METODOLOGÍA EN SU ACTIVIDAD DOCENTE: LA INVESTIGACIÓN COMO METODOLOGÍA DE AUTOFORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

Prof. Guillermo Domínguez Fernández
U.N.E.D. (España)

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia se pretende demostrar la necesidad de formar al profesor de enseñanza a distancia como un investigador de su propia actividad docente, como un investigador de la metodología de enseñanza a distancia. Más que formar investigadores expertos, que suelen estar alejados de la problemática real, se propone la creación de equipos de investigación mixtos, formados por investigadores psicopedagógicos y docentes curriculares de las diferentes materias, que en torno a la solución de sus problemas reales hagan de su actividad docente un proyecto de innovación e investigación, y de esta actividad investigadora una actividad de autoperfeccionamiento del profesorado.

I. La metodología de enseñanza a distancia como campo de investigación y de necesidades de formación del profesorado

Si concebimos la metodología específica de esta modalidad, sus necesidades y problemática, como el campo de investigación del profesorado

rado y expertos que trabajan en este tipo de instituciones, y como objetivos de los programas de formación del profesorado de esta modalidad, deberemos en primer lugar definir y delimitar cuáles son estos problemas y necesidades.

Tomando como referencia diferentes trabajos sobre la realidad y perspectivas de la enseñanza a distancia (Daniels, 1984; Perry, 1984; Holmberg, 1985; Casas Armengol, 1988; Palomba, 1988; Sewart y Daniels, 1988; Ram Redy, 1988, y García Garrido, 1989, entre otros), y los tratados, ya clásicos, sobre las características de esta modalidad como son los de Peters (1983), Moore (1983), Sewart (1983), Keegan (1986), Holmberg (1987), o Perraton (1988) entre otros, podemos caracterizar y definir estas demandas en torno a los elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje: a) En torno al alumno, la necesidad de hacer frente a una demanda educativa, cuantitativamente cada día más masificada, y por otra parte conseguir una mejora cualitativa de esta modalidad, a través de una mayor individualización y personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, respondiendo a las características y necesidades específicas del alumno. b) En cuanto al proceso de comunicación, el desarrollo de la tecnología de los medios de comunicación, y la masificación-individualización, provocan la necesidad de suplantar el diálogo directo y el aula, por un espacio abierto y un complejo proceso de comunicación, en el cual se integren diferentes medios en un solo documento integrado (García Matilla y Aparici, 1987), y permita concebir la elaboración del material didáctico como un proceso de innovación e investigación curricular, sobre todo, a partir de la utilización del microprocesador (Convoy, 1988; Scalón, 1988). c) En cuanto al profesorado, esta situación provoca la necesidad, cada vez más acentuada, de una mayor especialización y división de las funciones que tiene que realizar y, por tanto, la aparición del trabajo en equipo y su protagonismo en el diseño, el desarrollo y la evaluación de todo el proceso. d) En cuanto a la organización y planificación de este proceso, la complejidad antes aludida, en cada uno de estos elementos, provoca una mayor necesidad de planificación previa, y de que la evaluación se convierta en un proceso de recogida de datos e investigación, en su doble dimensión (interna, de proceso didáctico, y externa, de funcionamiento, gestión y administración del mismo como proceso de enseñanza-aprendizaje).

II. Tendencias actuales en la concepción del profesor: El profesor como investigador en su actividad docente y agente activo de su propia autoformación y perfeccionamiento

Las diferentes líneas de investigación o paradigmas (Shulman, 1986) sobre la concepción del profesor y su formación, ya sean desde la pers-

pectiva de las competencias docentes (Goble y Porter, 1980; Rosenshine y Stevens, 1986), o mediacional del pensamiento del profesor (Yinger, 1982; Shavelson y Stern, 1985), y ecológica (Doyle, 1985), o socio-crítica (Carr y Kemmis, 1987), conciben al profesor como un profesional, que se caracteriza por los siguientes aspectos (es importante aclarar previamente que estos aspectos los clasificamos dentro de lo que Katz y Raths, (1984), llaman «dimensiones del profesor», contemplándolos como objetivos de formación, y diferenciando tres categorías o dimensiones: predisposiciones y estructuras mentales previas; procesos mentales o pensamiento del profesor; y por último, las conductas o acciones del mismo): a) Se considera al profesor como un profesional, cuya competencia más importante es la epistemológica (Kroman, 1977), o la de diagnosticador de necesidades (Goble y Porter, 1980), como un procesador clínico de información (Yinger, 1982), un profesional que toma decisiones (Shavelson, 1973), o un gestor de tareas docentes (Doyle, 1985), es decir, una persona que analiza críticamente la realidad, definiendo necesidades y problemas, busca diferentes estrategias de solución, aplicando y evaluando la que cree, según su preparación y circunstancias, la más idónea. En la enseñanza a distancia, la especificidad que hemos señalado anteriormente hace de esta metodología, el contexto y el campo preferente de la actividad docente, como lo es el aula en la enseñanza presencial, en la que debe analizar estas necesidades y problemas, y buscar estrategias de solución alternativas para su posterior aplicación (Domínguez, 1989a). b) En segundo lugar, se pide del profesor que sea un profesional reflexivo durante todo el proceso (Shon, 1987; Goodman, 1988), crítico consigo mismo y su actividad (Erdas, 1988), y, sobre todo, innovador del curriculum (Escudero, 1987; Gimeno, 1988). En la enseñanza a distancia, este proceso se desarrolla durante la planificación, implementación y evaluación del proceso de comunicación, de ahí que sea fundamental que el profesor de esta modalidad se convierta en un innovador del curriculum durante la elaboración del material didáctico (Medina, 1989; Aparici, 1989; Domínguez, 1989b). c) Pero, sobre todo, cada vez tiene más fuerza la necesidad de que el profesor se convierta en un investigador del propio proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo (Stenhouse, 1984; Elliot, 1986; Goyette y Lesard-Herbert, 1988). En la enseñanza a distancia esta situación se ve potenciada, en primer lugar, por la necesidad que impone la masificación y el complejo proceso de comunicación, pero, sobre todo, por las posibilidades que ofrece el desarrollo del proceso de comunicación didáctica diferida en el tiempo y en el espacio, que permite al profesor desarrollar un auténtico proceso sistemático y científico de aplicación, seguimiento y evaluación, y recogida de datos para la elaboración de nuevos procesos (Domínguez, 1989a). d) Por último, todas estas funciones determinan la necesidad de que el profesor no trabaje solo sino en equipo con otros compañeros y con otras personas expertas en diferentes temas que le

puedan asesorar durante el proceso (Landsheere, 1977; Peretti, 1982). En esta modalidad esta situación se hace más necesaria, como hemos visto, con la aparición de dos tipos rol de profesor: el de planificador y responsable o director del proceso y el de apoyo o tutor, que a veces pueden coincidir en la misma persona, pero no siempre es así. De esta forma, la necesidad de integrar en el equipo a expertos en psicopedagogía y didáctica, medios de comunicación, etc., en esta modalidad es mayor (Domínguez, 1989a). e) Coherente con todo este planteamiento, se hace necesario que el profesor se convierta en un agente activo de su propia formación, utilizando para ello los medios que tiene a su alcance, como son el contexto socio-cultural donde desarrolla su trabajo, los compañeros, los expertos en cada uno de los temas, y, sobre todo, su actividad docente, y las necesidades y problemas que se le plantean. En la enseñanza a distancia, la escasez de investigaciones y publicaciones, hace más necesario sacar provecho de las características que hemos aludido. La investigación sobre, durante y a posteriori del proceso desarrollado a través de esta misma metodología a enseñanza a distancia, puede ser una de las metodologías más apropiadas para la autoformación y el perfeccionamiento del mismo profesor (Domínguez, 1989a).

III. Conclusiones: La necesidad de formar al profesor de enseñanza a distancia como investigador en su actividad docente y como metodología de autoperfeccionamiento del profesorado

Las necesidades o problemas que tiene planteados la enseñanza a distancia, como el campo de investigación y las demandas de formación para el profesor de esta modalidad, la concepción del profesor de las diferentes líneas de investigación, y las alternativas que ofrece la investigación actual en materia de formación del profesorado, nos permite definir las necesidades de esta modalidad en materia de formación del profesorado en la línea de formar a los profesores como investigadores de esta metodología en su propia actividad docente, y que hagan de ésta su propia autoformación permanente o autoperfeccionamiento, más que la formación de investigadores especializados y expertos.

Para ello, cualquier programa de formación de profesores de enseñanza a distancia tendrá que tener presentes los siguientes aspectos:

1. Cualquier actividad de formación deberá estar centrada en la actividad docente y el contexto en el que ésta se desarrolla, lo que el último informe de la OCDE-CERI (1985) define como el aula, y que en esta modalidad deberá ser la propia metodología, puesto, que como dice Ferry (1979), es en esta actividad donde convergen los problemas profesionales y las necesidades de for-

mación. De esta forma, la enseñanza a distancia se convierte en una metodología de formación inicial del profesorado con carácter vivencial, como propugna Zeichner (1987), y de contexto y campo de investigación en el que se tiene que centrar la formación permanente en su fase continua (Domínguez, 1989a).

2. Estos programas deben hacer de esta actividad un proceso de reflexión y auto-evaluación (Pérez, 1987; Tulchin, 1987; Terhart, 1987), como un proceso de innovación, sobre todo, en el desarrollo del proceso de comunicación didáctica. De esta forma, se puede conseguir que la propia innovación curricular se convierta en una estrategia de formación (Gimeno, 1987).
3. Este mismo proceso sistemáticamente formulado se deberá convertir en un proyecto de investigación que permita la evaluación continua y científica de todo el proceso, tanto en sus aspectos didácticos como de organización, con la recogida científica de los datos y la elaboración de nuevos proyectos como hipótesis de nuevos trabajos de investigación, utilizados éstos como un proceso de autoformación y perfeccionamiento (Stenhouse, 1984; Erdas, 1987).
4. Para ello es necesaria la creación de equipos de trabajo mixtos, en la línea de la propuesta hecha por Peretti (1985) y McClaughin (1987), en los que tengan cabida investigadores y especialistas psicopedagogos en esta metodología y docentes curriculares de diferentes materias, con el objetivo de hacer converger la teoría y la práctica en el análisis y resolución de los problemas de forma científica y no intuitiva. Estos mismos equipos se pueden convertir en estructuras y grupos, en los que los profesores puedan desarrollar, en un clima favorable, su autoformación o perfeccionamiento, en seminarios permanentes capaces de desarrollar proyectos de investigación sobre esta metodología, y de ponerse en contacto con otros grupos a través de encuentros, jornadas, congresos y/o publicaciones, que directamente repercutan en su formación.
5. Estos programas de formación tienen que contar con el apoyo institucional. Como dice Perry (1979), la institución debe posibilitar el clima y los medios, para facilitar y potenciar que el profesorado se forme de acuerdo con sus intereses y motivaciones. Por ello la institución deberá favorecer la aparición de estos grupos, así como su consolidación, consciente de que el nivel de preparación de sus profesionales va a incidir directamente sobre el nivel de calidad de enseñanza y el prestigio de dicha insti-

tución (Krushal, 1985). De nada sirve convocar u obligar a hacer unos cursos o programas de formación, si los profesores no sienten esas necesidades como suyas, y si no ven que sus problemas y necesidades son sentidas como tales por la institución.

6. De acuerdo con estos aspectos, un programa de formación de profesorado que tenga en cuenta este planteamiento, tendría las siguientes fases: a) Provocar reuniones para que expertos psicopedagogos y docentes curriculares se pongan en contacto y entre ambos detecten cuáles son las necesidades y los problemas reales que éstos tienen en su actividad docente a distancia. b) Con estos datos, deberán definir y delimitar posibles soluciones a estos problemas como modelos de estrategias de actuación y como hipótesis de trabajo de futuros proyectos de investigación. c) Configurarse estos grupos como seminarios permanentes capaces de aplicar y hacer un seguimiento científico de estos modelos, que evalúen los resultados de su aplicación y elaboren nuevas propuestas de actuación para los próximos cursos. d) Con estos datos, estos mismos grupos pueden publicar estos trabajos o presentarlos a diferentes reuniones, haciendo de este proceso un proceso permanente de autoformación de los profesores y expertos que lo integran, que puede servir de material didáctico de formación para otros profesores en formación inicial o perfeccionamiento, y hacer de estos equipos núcleos de formadores de otros profesores de esta metodología, los llamados «formadores de formadores» (Walmsley, 1976; Lallez, 1982).

BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, R. (1989): *La formación de profesorado en medios audiovisuales*. Actas del 3.º Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia. UNED. S. José de Costa Rica.
- BATES, A. W. (1986): *The role of technology in Distance Education*. Croom helm. London.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación de profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- CASAS ARMENGOL, M. (1987): *La universidad sin clases. La Educación a Distancia en Latinoamérica*. Caracas. Cincel-Kapelusz.
- CHAMBERS, J. (1979): «In service training and the needs of teachers», en Porter, J. y otros: *Points of View Reflecting Experience in the United Kingdom*. *Op. cit.*
- CLARK, C. M. y PETERSON, P. L. (1986): «Teacher's thought processes», en Wittrock, M. C. (eds.): *Handbook of Research on teaching*. *Op. cit.*
- CLARK, C. M. y YINGER, R. (1979): «Teacher thinking», en Peterson, P. y Walberg, H. J. (eds.): *Research on teaching. Concepts, Findings and Suplications*. *Op. cit.*, págs. 231-263.

- COMBS, A. y otros (1979): *Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico*. Eunsa, Madrid.
- DOMÍNGUEZ, G. (1989a): *Planificación y estrategias para la formación del profesorado de enseñanza a distancia. Tesis Doctoral no publicada*. UNED, Madrid.
- (1989b): *El material didáctico: Modelos de Planificación y elaboración del material didáctico y sus repercusiones en la formación del profesorado de enseñanza a distancia*. Actas del 3.º Encuentro Iberoamericano de Educación a Distancia, págs. 217-234, UNED, S. José de Costa Rica.
- DOYLE, W. (1985): «La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado», en *Rev. Educación*, núm. 227, págs. 29-42.
- ELLIOT, J. (1986): *Investigación, acción en el aula*. Generalitat Valenciana.
- ERDAS, E. (1987): «Enseñanza, investigación y formación de profesorado», en *Rev. Educación*, núm. 284, págs. 159-198.
- ROSHENSINE, B., y STEVENS, R. (1986): «Teaching Functions», en Wittrock M. C.: *Research on teaching, op. cit.*
- SEWART, D. (1978): «Continuity of concern for students in a system of Learning as a distance», en *Ziff Papiere*, núm. 22, Fern Universitat, Hagen.
- SHAVELSON, R. (1973): «What in the basic teaching skill», en *The Journal of teacher Education*, vol. 24, núm. 2, págs. 114-151.
- SHON, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey Bass Publishers, San Francisco.
- SHULMAN, L. (1986): «Paradigms and Research. Programs in the study of teaching», en M. C. Wittrock: *Handbook Research on Teaching. Op. cit.*
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid.
- (1987): *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid.
- TERHART, E. (1987): «Formas de saber pedagógico y acción educativa o qué es lo que forma en la formación de profesorado», en *Rev. Educación*, núm. 284, págs. 133-188.
- TULCHIN, J. (1987): «Más allá de los hechos históricos: Sobre la enseñanza del pensamiento crítico», en *Rev. Educación*, núm. 282, págs. 235-254.
- WALMSLEY, J. (1976): «Training the trainers», en *Teaching at a Distance*, núm. 4, págs. 48-50.