

LA ALTERNATIVA METODOLOGICA DEL CUESTIONARIO PARA LA IDENTIFICACION DEL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES EN EL CONTEXTO DE PROYECTOS DE INNOVACION

Miguel FERNANDEZ PEREZ
Departamento de Didáctica y O. Escolar.
Universidad Complutense de Madrid.

1. MARCO TEORICO Y PROBLEMA DE INVESTIGACION

1.1. El fracaso de la innovación «a prueba de profesores»

El primer supuesto del planteamiento de nuestra investigación alude a la imposibilidad de implementar una innovación educativa real, en primer lugar, con la resistencia del profesorado y, en segundo lugar, sin su expresa colaboración interiorizada, es decir, filtrada por su convencimiento lógico, por su pensamiento. El sueño de las «teachers proof innovations» pertenece, además anacrónicamente, al género de los disparates, caros, por añadidura. El antedicho condicionante previo de la interiorización, por otra parte, junto a la dimensión lógica del convencimiento teórico acerca de la bondad de la innovación que se pretende, implica otra dimensión afectiva, actitudinal, generalmente ignorada, razón por la que, entre otras, las innovaciones generalmente fracasan. Ello es debido a que no basta saber lo que hay que hacer, sino tener motivos psicoprofesionales para hacer lo que se sabe.

1.2. Las dos investigaciones de toda innovación

Una innovación que se pretenda desarrollar a niveles mínimos de racionalidad implicará, al menos, dos investigaciones: la primera, sobre el ámbito temático específico al que la innovación se refiera (sistema de evaluación, introducción en el aula de los modernos medios de comunicación, etc.); la segunda, sobre el método o manera de introducir innovaciones en el aula (o claustro de profesores, o equipo interdisciplinar, etc.) de que se trate. La investigación de la que en esta comunicación se informa apunta a ambos aspectos de la innovación, pues desea mantenerse en los límites de racionalidad antes definidos.

1.3. Topología contextual de la investigación

Nuestra investigación lleva por título general «Elaboración y fundamentación de alter-

nativas para la profesionalización docente del profesorado universitario». Se componen en tres fases: a) Descripción general de la situación universitaria por lo que se refiere a la calidad pedagógica de la enseñanza; b) Elaboración de alternativas de intervención (de carácter indicativo) con vistas a la mejora de dicha calidad; c) Ensayo (aplicación controlada alguna (s) de las alternativas propuestas en universidades, facultades y/o departamentos universitarios concretos.

En principio se mostraron interesados por el proyecto (especialmente segunda y tercera fase) prácticamente todas las universidades estatales (que fueron las contactadas al efecto). Por diversas razones fueron 22 las que solicitaron la aplicación del cuestionario preparado para la primera fase (intento de descripción de la calidad didáctica de la docencia universitaria) y de ellas, quince enviaron las respuestas dentro del plazo dado para poder llevar a cabo la tabulación y tratamiento estadístico de los datos.

En este contexto, el cuestionario (aplicado a los profesores en general y sólo a alumnos de último año de las diferentes carreras universitarias) parte de una hipótesis desgracia plausible: la inmensa mayoría de los docentes universitarios adolecen de agudeza y crónica desprofesionalización, en cuanto tales docentes (son y se autoperciben y son percibidos positivamente como médicos, ingenieros, matemáticos o historiadores, pero no se identifican a sí mismos como profesionales de la enseñanza, por más que tal sea su profesión real (de tipo administrativa). A su vez, en el contexto interno de esta hipótesis, la finalidad del cuestionario inicial interuniversitario (de por sí y a los efectos del proyecto global, instrumento débil) adquiere gran relevancia como instrumento no agresivo (nadie sabe por el cuestionario, sin más información, de qué universidad, facultad, departamento o profesor se está hablando) de iluminación de la irracionalidad tecnológica de la enseñanza universitaria: grandes y aplastantes números.

2. EL CUESTIONARIO

2.1. Limitaciones del instrumento

Como es sabido (y no es cuestión de reiterar aquí con mayor detalle), un cuestionario convencional aplicado a una muestra estadísticamente representativa de sujetos, aparte de sólo nos informa justo del único alumno o profesor que no existe («el alumno promedio», «el profesor típico»), lo cual es decepcionante a efectos de intervención técnica (radicalmente individual, ideográfica, en el campo de las ciencias humanas aplicadas), además, desde la perspectiva del análisis de la realidad, que es la que interesa describir, y es la que interesa cambiar, suele dejar fuera de consideración los procesos cualitativos que generan los productos de las respuestas dadas a las diversas cuestiones de la encuesta.

Si esto es así, cabe preguntar, ¿qué sentido tiene utilizar este instrumento cuya «bondad», a los efectos que el proyecto de innovación globalmente persigue, expresamente se declara?

2.2. El sentido de la aplicación de cuestionarios «enriquecidos»

En nuestro contexto anteriormente explicitado (subrayo: en nuestro contexto), el sentido del cuestionario, su utilidad, es múltiple, siempre que se tengan en cuenta dos tipos de enriquecimientos que desconvencionalizan un tanto el cuestionario mismo: por una parte, enriquecimientos internos, incrustados en el texto de las preguntas (de ellos se habla en este apartado) y, por otro, enriquecimientos externos, que aluden al lugar que el cuestionario «ejerce» en la secuencia operacional del conjunto del proyecto de investigación e innovación del que aquí se habla. Ciñéndonos ahora, pues, a la utilidad aquí de la aplicación de cuestionarios enriquecidos en su redacción textual, tal y como se ha ensayado en el doc

cuestionario (para profesores y para alumnos de último año de universidad) de nuestra investigación, cabría señalar los siguientes aspectos:

1) De entrada, formulamos la hipótesis de un efecto motivador entre el profesorado, a la luz de la oscuridad (irracionalidad) que el cuestionario pone sobre la mesa pública de la constatación y la consiguiente reflexión crítica. Este resultado de la toma de conciencia de la no-deseabilidad de la situación vigente introduce, de modo casi natural, el resultado de la deseabilidad de otra situación, en un principio tan sólo borrosamente imaginable como «situación mejor».

2) Un efecto, también perseguido inicialmente, y que va siendo confirmado empíricamente con generosidad estadística, es el de la expansión del yo profesional de los docentes universitarios (cuya desprofesionalización constituía precisamente la hipótesis contextual básica del proyecto, como se expuso en el punto 1.3), por el simple hecho (!) de «tener que» (entiéndase) contestar el cuestionario: «Nunca antes había caído yo en la cuenta de la enorme complejidad de aspectos y dimensiones de la tarea docente...». Por supuesto, se trata de una profesionalización meramente perceptual, pasiva y, por sí sola, estéril a efectos prácticos, dicho lo cual, conviene añadir inmediatamente, «pero» sin la cual, como condición previa y «sine qua non», no hay posibilidad de pasar a la profesionalización efectiva, la que va más allá de una percepción teórica, narcisista, de la importancia/complejidad de la propia tarea profesional.

3) La apertura, pese a las dificultades posteriores de tabulación, en la mayoría de las cuestiones del instrumento de encuesta, como complemento del espectro cerrado de las mismas, introduce a un factor personal de cualificación muy rica de lo cuantificable por la vía de la normalización, propia de las preguntas cerradas de los cuestionarios al uso. Al conservar confidencialmente la clave de la universidad y facultad a que cada cuestionario pertenece, huelga decir que este complemento abierto de muchos de los ítems constituye una situación temática privilegiada, cuando se trata de pasar a la fase más importante del proyecto, la tercera, el ensayo controlado de una innovación en un contexto real concreto, con determinado grupo de profesores.

4) El cuestionario contiene un enriquecimiento sistemático, cuando se le invita al sujeto a que razone el porqué de alguna respuesta que acaba de dar. Con ello, dentro de los límites obvios de lo económicamente tabulable, entramos en la zona de los procesos generadores, dimensión cualitativa más pertinente que la de los meros resultados, cuando de lo que se trata es de intervenir técnicamente sobre una situación concreta, como en nuestro caso.

5) Por otra parte, la diversificación típica (clases) de la fundamentación racional a que se alude en el punto anterior, especifica la utilidad de este enriquecimiento cualitativo del cuestionario muy concretamente:

5.a) Así, la fundamentación que establece un nexo lógico del tipo «T-T» (de teoría a teoría), cuando es de carácter retroactivo (fundamentar la teoría en que se basa determinado comportamiento pedagógico constatado a posteriori), permite identificar los caminos reales de las «teorías para la acción» de los profesores.

5.b) El mismo tipo de nexo de fundamentación T-T (de teoría a teoría), cuando es de carácter proactivo (no hay que justificar el pasado profesional, sino fundamentar la teoría en la que se basa una propuesta pedagógica hacia el futuro), puede proporcionar información muy útil a efectos pragmáticos, pues traza la cartografía disponible en el profesor, en términos de analizadores y, por lo tanto, proyectores efectivos de toda innovación real (que, o pasa por la mente de los profesores, o no pasa a la realidad del aula, como se expuso en el apartado 1.1.).

- 5.c) Los nexos «P-T» (práctica-teoría), que pueden sugerirse en los ítems cerrados de cuestiones «enriquecedoras», aparte de contribuir al desarrollo profesional de profesores en vacío, formalmente (descubrimiento de que las relaciones de racionalización P-T se dan también en las ciencias de la educación), enriquecen, ademas materialmente el análisis crítico de la realidad didáctica de las aulas, a la hora de ser descrita por los profesores.
- 5.d) Finalmente, los nexos de racionalización «T-P» (de la teoría a la práctica), netípicamente constructivos, frente al carácter específicamente reconstructivo de los nexos del punto 5.c, que el cuestionario puede invitar a explicitar, pueden servir para iluminar el residuo de indeterminación técnica que anida en toda intervención didáctica «pensada», induciendo así el descubrimiento de la posible creatividad y, al mismo tiempo, cientificidad, de la acción del profesor, descubrimiento que los más potentes para el fomento de la profesionalización docente que nuestro proyecto sustancialmente persigue.

6) Por otra parte, el análisis de los nexos entre ítems del mismo cuestionario puede proporcionar al investigador valiosa información acerca de interpretaciones, tomas de posición teórica y práctica o fundamentaciones «ad hoc», con mayor o menor margen de incoherencia, relativamente fáciles en el cuestionario de referencia, habida cuenta de la longitud (se le deja en mano al profesor, para que lo rellene tranquilamente en su despacho o en su casa, durante una semana como mínimo) y de la diversidad de temas y perspectivas que intencionadamente incluye.

7) Llamamos la atención sobre la explicitación de carácter logo-vivencial que aportan los ítems como los concluidos en la cuestión 2.1 (págs. 14 y 15 del cuestionario de profesores) al preguntarle al sujeto por los rasgos que fundamentan su recuerdo empírico del «mejor profesor» y del «peor profesor» que él tuvo durante sus estudios universitarios. Esta proyección ideal, pero al mismo tiempo empírica, de lo que «debe ser» (= de lo que debe hacer para dejar de hacer un buen profesor, universitario en este caso), aparte de mostrarnos el estado actual de lo deseable e indeseable pedagógicamente por el profesorado (identificación crítica, si alguna lo es, para todo intento de innovación en las aulas), nos puede aportar un valioso dato, como subproducto de la investigación, de en qué medida las fundamentaciones racionales de la teoría y la práctica de los profesores correlacionan con su experiencia de bondad/maldad pedagógica por ellos vivida como alumnos en su día.

8) De especial iluminación pueden servir las cuestiones críticas sobre el cuestionario mismo, que figuran en la última página. Tanto la identificación razonada de los ítems más relevantes, a su juicio, para una definición de la calidad pedagógica de la enseñanza universitaria, como la explicitación, razonada también, de posibles cuestiones, a su juicio, relevantes, que faltarían en el cuestionario que en esa página termina, vienen a coincidir con una apertura muy cualitativa que puede matizar sustancialmente el rumbo de las fases segunda y tercera del proyecto (elaboración de alternativas de innovación y su aplicación una vez concluida en esa página la fase primera, de carácter general (la descripción de la situación actual de la enseñanza universitaria, por lo que a su calidad pedagógica se refiere

9) Otro enriquecimiento nada despreciable proviene precisamente del hecho de que una buena parte de las cuestiones que figuran en el cuestionario o de los profesores se presentan también a los estudiantes de último año de carrera. Por una parte, ello suministra un testigo valiosísimo, quizás el más valioso, de las respuestas objetivamente subjetivas de los profesores; por otro lado, permite tener en cuenta, junto a los procesos de pensamiento de los profesores (de cuya importancia jamás dudará el que esto escribe), los procesos de pensamiento de los alumnos (de cuya importancia dudará todavía menos el autor). Quiz

convenga empezar, a decir que la novedad bibliográfica, nunca tecnológica, del mal llamado «paradigma» del pensamiento de los profesores ha hipertrofiado en cierta medida la relevancia pedagógica de los procesos mentales/cordiales de los profesores, a expensas de la relevancia, educativamente superior, por definición de educación, de los procesos mentales/cordiales de los alumnos (a los que deben servir en el aula los antedichos procesos profesoriales...). En nuestro caso, esta noticia proporciona una utilidad añadida muy peculiar, dentro del contexto del proyecto: en efecto, toda innovación, para que entre en las aulas, debe entrar antes en la mente de los profesores, sin discusión (ver punto 1.1); pero quizás menos discutible todavía, que la innovación que ya ha entrado en la mente de los profesores no sirve de nada, hasta que consigue llegar eficazmente a la mente de los estudiantes, que es el único lugar en el que tiene lugar, si lo tiene, el éxito definitivo de toda innovación. Huelga decir que el peso de las respuestas del alumno es tanto mayor en nuestro caso, por cuanto se trata de alumnos universitarios y del último año de las diferentes carreras.

10) «El buen principio de un mal punto de partida», podría denominarse el título paradójico de lo que queremos decir en este punto: un cuestionario masivamente distribuido, según los cánones clásicos del muestreo estadístico, más o menos riguroso (por más que no tan clásico en su contenido), no parece, ello es evidente, el mejor punto de partida para un proyecto que se propone intervenir en la realidad concreta de las aulas, con vistas a la mejora de la calidad pedagógica de lo que en ellas acontece. Sin embargo, una vez concedida sin reticencias la validez teórica del aserto, en el orden práctico este tipo de barridos superficiales masivos pueden llegar a ser insustituibles, si se tiene en cuenta que los otros canales de aproximación externa a lo que cualitativamente acontece en las aulas, hoy por hoy, resultan impensables en nuestro país, por su agresividad receptiva en los cuerpos docentes. Pero con esta alusión al cuestionario como momento inicial de una secuencia, fuera de la cual todo lo dicho hasta aquí sobre el mismo carecería de sentido, entraríamos ya en el capítulo tercero de nuestra comunicación, por lo que dejamos aquí la referencia.

11) Finalmente, el enriquecimiento por vías cualitativas de los cuestionarios convencionales, en cuanto instrumentos de recogida de información al servicio de proyectos de innovación pedagógica, tratando de identificar procesos de pensamientos de los profesores, puede aportar bases sólidas a posteriori, para la retro-validación del instrumento mismo en cuanto tal. Ello es debido, como veremos enseguida, a que no siendo este cuestionario un «instrumento para la descripción» (que deja la realidad como estaba), sino un «instrumento descriptivo para la innovación» (que intenta modificar la realidad en cierto sentido), los aspectos cualitativos que el cuestionario puede incorporar, en sí mismo, o en la provocación de la secuencia que sigue, son dimensiones críticas del cuestionario en sí mismo ambas, por lo que una validez válida (valga la redundancia intencionadísima) no puede en ningún caso ignorarlas.

3. LA SECUENCIA POSTERIOR, CLAVE PARA EL DOBLE PROCESO DE INVESTIGACION/INNOVACION

Nuestra investigación, como adelantábamos en el punto 1.2, asume los dos campos de investigación que toda intención racional de innovación educativa debería tener en cuenta: el campo del contenido de la innovación (métodos activos de ayuda al aprendizaje, sistemas objetivos de evaluación, refuerzo de la motivación para el estudio por diversas vías, etc.), por un lado, y el campo del método según el cual se entiende que la innovación entrará óptimamente en la realidad de las aulas, por otro. Pues bien, nuestro cuestionario pretende instrumentar la fundamentación de estos dos cúmulos decisionales (qué mejorar y cómo), para añadir inmediatamente que esa fundamentación sólo es posible, si el cuestionario

ocupa su lugar estratégico en la secuencia compleja de todo el proceso de innovación didáctica. Lo analizaremos brevemente en tres puntos.

3.1. La oportunidad pre-práctica de revisión «ad hoc» de los pensamientos de los profesores explicitados en el cuestionario

En una primera aproximación a la innovación real, los resultados de aplicación del cuestionario (a profesores y alumnos) son sometidos a la consideración de los profesores comprometidos en el propósito de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. Esta aproximación anónima a la descripción cualitativa de la enseñanza, que, por lo tanto, a salvo la seguridad personal y profesional del grupo de profesores en cuestión (precisamente por su carácter anónimo, no agresivo), permite a los profesores manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo, críticamente, con las opiniones emitidas por los colegas que respondieron al cuestionario (entre los cuales pueden o no encontrarse ellos mismos). Desde la perspectiva intencional de la innovación, puede ser muy importante, en esta revisión «ad hoc» de los resultados de la encuesta, estimar el nivel de convergencia o divergencia en la opinión mayoritaria del profesorado universitario encuestado y el grupo, forzosamente minoritario, de profesores implicados, más o menos voluntariamente, en una reflexión crítica sobre la propia didáctica en las aulas (no tanto ya sobre los hábitos didácticos frecuentes o predominantes en tal o cual universidad o facultad o escuela). Esta importancia se refiere a dos campos nítidamente diferenciables, desde el punto de vista estratégico de la innovación, y en cada uno de ellos se refiere, a su vez, a dos perspectivas funcionales:

- El ámbito del círculo reducido de profesores en actitud de innovación, en el que la revisión «ad hoc» de las opiniones cuantificadas en el cuestionario permite, por un lado, adaptar estratégicamente el contenido y el método de la innovación concreta del grupo de profesores en cuestión y, por otra parte, adaptar, más estratégicamente, dicho contenido y dicho método a la «re-acción» esperable por parte del entorno de los colegas (en términos de apoyo, indiferencia o resistencia al proyecto de cambio de que se trate en cada caso).
- El ámbito del profesorado en general (claustro de facultad, equipo de profesores de departamento, cuerpos docentes en determinada universidad, etc.), a cuya incorporación institucional al proceso permanente de renovación pedagógica aspira, en definitiva, cualquier tarea concreta de la innovación real, bien por intención expresa de innovadores, bien por mecanismos objetivos de la innovación, que siempre acontecen «situada», resistida, ignorada o apoyada, siendo válidas también en este ámbito las dos dimensiones estratégicas señaladas para el ámbito anterior.

3.2. Niveles de individuación y cruce de pensamientos proyectuales

Tanto la revisión de la descripción/diagnóstico que el cuestionario adelanta, como la traducción de los problemas descritos a proyectos que los resuelven/mejoran, pueden organizarse en sucesivas sesiones de análisis y de proyecto. Una buena secuencia en cascada para el aprovechamiento óptimo de la iluminación que el cuestionario puede aportar podría ser: a) Revisión individual de los resultados por cada profesor y propuesta de posición respecto al proyecto; b) Intento de convergencia, al menos proyectual, en pequeños grupos de revisión (del cuestionario y de la realidad), grupos que pueden establecerse con criterios diversos (interdisciplinariedad, monodisciplinariedad, situación administrativa docente idéntica o diversa, etc.); c) Decisión definitiva del (o de los) proyecto (s) de innovación por parte del colectivo de profesores incorporados en la misma.

En todo este proceso es de vital importancia que el experto que coordina la secuencia global trace, con el mayor detalle posible, el mapa, estático y dinámico, que los pensamientos

tos cruzados de los profesores van trazando, en su recorrido hacia la praxis de la intervención, desde la reflexión del diálogo.

3.3. El «re-cuestionamiento» como evaluación

Finalmente, el cuestionario, como técnica de recogida de percepciones de los profesores en este caso, cuando puede volverse a aplicar a un colectivo determinado de profesores, tras uno o varios años de colaboración en proyectos concretos de innovación pedagógica, puede prestar un doble servicio: evaluar los cambios producidos diferencialmente, «por culpa» de la colaboración dicha, en la práctica describible de los profesores mismos y, además, estimar niveles de modificación de estructuras de pensamiento (conceptualización de los hechos pedagógicos, analizadores disponibles, nexos axiológicos, marcos teóricos, etc.). Huelga añadir que este «re-cuestionamiento», como replicación instrumental, constituye un momento privilegiado para la verificación de la validez del cuestionario mismo, como instrumento de descripción, no menos que de su eficacia al servicio de la innovación educativa, como instrumento de comunicación, relativización y proyección de intervenciones de mayor calidad didáctica.