

Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado

Universidad de Barcelona

Barcelona, 5, 6 y 7 de Septiembre

La Innovación mediante la gestión de los compromisos personales: creando las bases de una nueva identidad docente

Alejandro Iborra. Universidad de Alcalá [alejandro.iborra@uah.es],
Leonor Margalef. Universidad de Alcalá. [leonor.margalef@uah.es]
Cristina Caníbal. Universidad de Alcalá. [cristina.canabal@uah.es]

Palabras claves: innovación docente, desarrollo de la identidad, compromiso personal

Resumen:

En el marco del Programa de Formación Inicial del Profesorado (4ª ed) presentamos las reflexiones y conclusiones derivadas de la aplicación de una metodología de enseñanza experiencial, centrada en la exploración de los compromisos de los participantes del curso. Más allá de una adquisición de técnicas didácticas, se pretendía generar un espacio de exploración de la propia identidad como docente. Partiendo de los procesos principales presentes en la formación de la identidad, como son la exploración y el compromiso en relación a la creación de contextos expresivos personalmente (Waterman, 2004) se confeccionó una secuencia de ejercicios con el propósito de explorar y ayudar a gestionar los compromisos personales de cada uno de los participantes, en relación a la innovación. Reencuadrar un discurso basado en la queja y la resistencia por uno centrado en los compromisos, era uno de los objetivos que nos planteamos, como paso previo a la constitución posterior de grupos de trabajo por tríadas de profesores, que aplicaran experiencias concretas de cambio.

Objetivos:

Los objetivos principales coinciden con los propuestos en el programa de formación inicial, tendentes a facilitar:

- Implicación y participación

- Generar interés, despertar inquietudes, aprender a auto-motivarse.
- Partir de la resolución de los problemas que les preocupan.
- Aprendizaje relevante
- Aprendizaje autónomo, crítico y cooperativo
- Interdisciplinariedad
- Reflexión de la propia práctica
- Reflexión de la propia identidad como docentes

Descripción del trabajo:

La Universidad de Alcalá viene desarrollando desde hace ya cuatro años un Programa de Formación Inicial del Profesorado. Durante el curso pasado 06-07, se formalizó dicho programa en un “Curso de Experto en Docencia Universitaria¹”, ofertado en el programa de Estudios Propios de dicha universidad, dependiente del Vicerrectorado de Postgrado.

Uno de los objetivos de dicho Curso de Experto en Docencia Universitaria consiste en contribuir a crear en el profesorado novel un sentimiento de pertenencia a la Universidad, construyendo gradualmente una identidad como docentes universitarios. Teniendo en cuenta ese objetivo general, confeccionamos una sesión específica de formación, de carácter intensivo y experiencial, con el propósito de facilitar la emergencia de un nuevo sentido de identidad docente. La presente comunicación se centrará por lo tanto en la descripción de dicha sesión específica así como en la reflexión sobre sus resultados.

El curso de Experto en Docencia Universitaria, tenía 20 alumnos, de los cuales la mayoría eran profesores ayudantes, un contratado doctor y cuatro profesores titulares interinos. Su procedencia era muy heterogénea: Derecho, Medicina, Psicopedagogía, Educación Física, Geografía, Fisioterapia, Ingeniería, etc...

Aunque la formación tenía lugar cada jueves, de 10 a 13,30 horas, estaba programado asistir a dos sesiones intensivas en la localidad de Sigüenza, donde la Universidad dispone de varios edificios en donde alojarse y realizar cursos. La primera de dichas sesiones transcurrió desde el jueves 30 de Noviembre al viernes 1 de Diciembre. Fue durante la mañana del viernes cuando tuvo lugar la sesión de formación enfocada a fomentar la identidad docente mediante la gestión de compromisos relacionados con la innovación.

El origen de dicha sesión de formación se remonta a una sesión previa, el 16 de Noviembre, centrada en reflexionar acerca de cómo evolucionan los

¹ Pude visitarse en la siguiente página:

http://www.uah.es/postgrado/ESTPROPIOS/Estudios/Experto/CSJ_DOCENCIA_UNIVERSITARIA.pdf

estudiantes a lo largo de la carrera universitaria. Siguiendo el trabajo inicial de Perry (1970) y su desarrollo posterior llevado a cabo por Kegan (1994), se mostraba la evolución de los estudiantes desde una fase inicial donde prima el “Dualismo²” a una fase posterior caracterizada por el “Compromiso con el Relativismo³”, gracias a la cual el estudiante puede empezar a autodirigir su proceso de aprender. Cómo facilitar dicha evolución y cómo influye el propio desarrollo del profesor en el desarrollo de sus alumnos, fueron algunos de los temas tratados.

Teniendo en cuenta que el compromiso era el proceso fundamental en fases avanzadas del desarrollo de los alumnos, decidimos trabajar este tema centrándonos ahora en la figura del profesor, relacionándolo con uno de los elementos claves en nuestro programa de formación: la innovación.

Uno de los elementos que consideramos que forman parte de la identidad de un profesor universitario, es el compromiso con la innovación. Más allá de una adquisición de técnicas didácticas y de una reflexión de diferentes metodologías, se pretendía generar un espacio de exploración de la propia identidad como docente.

De entre la enorme variedad de aproximaciones y definiciones del constructo “identidad”, recientemente se está produciendo un mayor consenso a la hora de distinguir tres niveles dimensionales (Côté, 2006; Côté y Lévine, 2002): la *identidad del yo*, que constituye el nivel más básico y fundamental de las creencias y experiencia de continuidad espacio-temporal de uno mismo, la *identidad personal*, que emerge de la interacción entre la experiencia individual y el contexto incluyendo el conjunto de metas, valores, creencias, compromisos que uno muestra al mundo, y la *identidad social*, que abarca aquellos aspectos del sí mismo incorporados por pertenecer a determinados grupos con los que uno se identifica. De los tres niveles el trabajo llevado a cabo se centró explícitamente en el nivel personal, e implícitamente en el nivel social, dado que trabajábamos con un grupo de profesores universitarios, que al formalizar un grupo, podían compartir las mismas sensaciones de pertenencia a una institución universitaria.

De acuerdo a la tradición eriksoniana de estudio de la Identidad (Marcia, 1966) la estructura de la identidad del yo, no directamente accesible, se expresa en comportamientos externos observables en forma de “compromisos”. Los compromisos pueden entenderse desde dos puntos de vista complementarios: un punto de vista objetivo y otro subjetivo. Desde la *perspectiva objetiva* de un observador, los compromisos de una persona serían aquellas actividades o áreas en las que está más implicada. Desde la *perspectiva subjetiva* del propio

² El conocimiento es blanco o negro. Cada problema tiene una solución. La autoridad tiene todas las soluciones y el estudiante tiene que memorizar y repetir. Los estudiantes quieren hechos y fórmulas, no les gustan los modelos abstractos ni las preguntas abiertas, ni el aprendizaje activo o cooperativo.

³ Estos estudiantes entienden que el conocimiento y los valores dependen del contexto y de una perspectiva individual más que de estar basadas de manera externa y objetiva. Empiezan a buscar evidencias para justificar y apoyar sus conclusiones en vez de estar pendientes de lo que quieren los profesores. Empiezan a ver la necesidad de comprometerse a seguir un curso de acción incluso en la ausencia de certezas, basándose en las evaluaciones críticas y no en la autoridad externa.

individuo, su compromiso es aquello de lo que más se preocupa o que valora más. Tal y como plantea Bourne (1978, p.227, el subrayado es nuestro) “*desde cualquiera de estos dos puntos de vista, estos compromisos poseen un significado social y al mismo tiempo proporcionan al individuo una definición de sí mismo (...) por mis compromisos me conoceré a mi mismo y me daré a conocer a los otros*”. El contenido de estos compromisos y la fuerza con la que se sostienen serían componentes de la identidad personal y social.

De acuerdo con la propuesta de Zacarés e Iborra (2006), uno de los objetivos que debería estar presente en una intervención sobre la Identidad, debería el de facilitar la gestión de nuestros compromisos. Por todo ello decidimos trabajar el tema de la gestión de compromisos, adoptando un enfoque experiencial orientado a la exploración de procesos (Ingarfield, 2007). La diferencia principal de este acercamiento con el clásico modelo desarrollado por Kolb (1984) es por un lado está menos centrado en los contenidos experienciales y más en los procesos que dan lugar a dicha experiencia, segundo que los modelos formales que se pueden presentar en las últimas fases, son cuestionados y comprobados a partir de la experiencia personal de los participantes, en vez de imponerse sobre estos últimos. El esquema general seguido es el siguiente:

1. El Formador introduce el tema: Una configuración (set up) abierta, enfoque sobre el tema a explorar, lo suficiente para que los participantes tengan un sentido general del tema.
2. Los Participantes hacen: Sin idea fija, solo lo suficiente para enfocar el explorar.
3. Los Participantes comprueban: ¿Qué han sacado?
4. Los Participantes dicen: Comparten la variedad de experiencias.
5. El Formador demuestra/ dice: Introduce el modelo formal.
7. Los Participantes comprueban con y contra su propia experiencia.
8. Juntos identifican las variaciones en los resultados y los límites del modelo.

A partir de dicho esquema general se planteó el siguiente grupo de ejercicios:

1. Exploración por grupos de 4-5 personas sobre qué se entiende por compromiso
2. Exploración del proceso de comprometerse. ¿Qué hacemos para comprometernos? ¿hay diferencia entre implicarse y comprometerse?
3. Primer ejercicio. Por parejas
 - a. A realiza un dibujo trazo a trazo, mientras B trata de averiguar con cada trazo en qué consiste el dibujo, comprometiéndose con cada trazo con una hipótesis determinada. Rotar.
 - b. Coger el dibujo de la otra persona y modificarlo, hacer un dibujo a partir del original, trazo a trazo. De nuevo B trata de averiguar con cada trazo en qué consiste el nuevo dibujo, comprometiéndose con cada una de sus hipótesis, modificándolas, etc...
 - c. Averiguar con los dibujos elementos significativos del “dibujante”, valores, intereses, motivaciones, rasgos, a partir no sólo del tema del dibujo, también a partir del proceso de creación.
4. Segundo ejercicio. Por parejas.

- a. A realiza una actividad que diseña y decide B. Llevarla a cabo atendiendo a cómo empieza, cómo se mantiene, cómo se decide terminarla.
 - b. A realiza una actividad que él mismo diseña y decide. Llevarla a cabo atendiendo a cómo empieza, cómo se mantiene, cómo se decide terminarla.
 - c. Comparar y buscar diferencias entre el paso (a) y el paso (b) teniendo en cuenta los dos contextos: elegido / no elegido, en términos de los procesos de iniciar, mantener y finalizar.
5. Tercer ejercicio. Aprovechar el Descanso.
- a. Durante el almuerzo, atender a cómo inicias el descanso, cómo lo mantienes y cómo te reorientas para volver a la clase.
6. Regreso al aula y por grupos ejercicio de exploración, comparando los tres ejercicios en términos de:
- a. Cómo habían iniciado la actividad, cómo la habían mantenido (y mantenían su compromiso con la misma) y cómo y por qué decidían terminar.
 - b. Un modelo de motivación (McWhirter, 2007) que enfatiza: qué significaba la situación del ejercicio, que efectos o logros producía y cómo te habías sentido a lo largo de los diferentes ejercicios.
7. Puesta en común de todos los grupos y conexión con el tema del compromiso, el establecimiento de direcciones vitales significativas y la construcción de un sentido de identidad.

La secuencia de ejercicios descrita, tenía como propósito principal explorar vivencialmente no tanto qué compromisos tenían los profesores en relación a su actividad como profesores en la universidad, lo que favorecería trabajar con contenidos, sino explorar el proceso de comprometerse, analizando la formación, mantenimiento y cuestionamiento de compromisos creados para la ocasión, así como los procesos de motivación implicados.

Uno de los aspectos que más nos llamó la atención fueron las connotaciones negativas que tenía la palabra compromiso para la mayoría de los participantes. La idea de compromiso se relacionaba con obligación, renuncia y sacrificio, enfatizándose aquello que se perdía en vez de lo que se podía conseguir. Se percibía el compromiso no tanto como una opción elegida libremente sino como una obligación autoimpuesta o impuesta por las circunstancias, de ahí que incluso se viviera con miedo. Otros elementos más neutros relacionados con el constructo eran el de coherencia y responsabilidad, que se podía manifestar en diferentes áreas vitales, y que además incluía toda una serie de componentes: te podías comprometer con ideas, valores, una imagen de uno mismo, con una conducta o acción, etc...

Debido a esta representación inicial que surgió del compromiso es por lo que planteamos explorar procesos de comprometerse atendiendo a tres situaciones diferentes:

- (1) una secuencia lúdica de aprendizaje y descubrimiento (el dibujo), (2) realizar una actividad que fuera elegida por uno mismo en comparación con otra que no lo fuera, para explorar el compromiso con contextos de elección libre y contextos de más obligación, analizando los espacios de

responsabilidad y elección que había en ambos, (3) utilizar dos contextos, uno de ocio y otro profesional para plantear cómo atendíamos a las diferentes necesidades que surgían en cada uno de ellos, y cómo manteníamos o perdíamos la conexión con la tarea a realizar (especialmente durante el momento del descanso).

En la parte final de la actividad, tras haber comparado en grupos la secuencia de ejercicios en términos de la experiencia personal de cada uno de los participantes, se relacionó el proceso de comprometerse con la formación de la identidad docente, de nuevo en cuanto a cómo iniciar, mantener y cuestionar o finalizar diferentes compromisos, dependiendo de lo que se estuviera valorando o lo que motivara en ese momento: conseguir efectos, sentirse bien o hacer algo significativo o relevante.

La idea de compromiso se amplió yendo más allá de los significados planteados inicialmente, discutiéndose finalmente la idea de que cada compromiso planteaba la posibilidad de definir una dirección de desarrollo a la que tender. En este punto se incluyó la necesidad de construir contextos expresivos personalmente (Waterman, 2004), por ejemplo mediante el equilibrio entre los desafíos propuestos por las actividades desempeñadas o metas seguidas en dichos contextos, y las habilidades o recursos necesarios para seguirlos, típicas en situaciones comúnmente conocidas como de flujo (Csikszentmihalyi, 1990). Es entonces cuando dichas actividades, metas o ideales aportan una visión más significativa acerca de uno mismo, utilizándose el propio potencial de modo cotidiano, o al menos identificar cuando no es así, para cuestionar la propia situación personal respecto los compromisos adoptados.

Se concluyó con la reflexión de lo que supone innovar en toda su complejidad, incluyendo las quejas, miedos y resistencias que comúnmente dificultan la puesta en práctica de dichas innovaciones (Kegan y Lahey, 2001, Wagner, y Kegan, 2006). Reencuadrar un discurso basado en la queja y la resistencia por uno centrado en los compromisos, era uno de los elementos necesarios a constituir, como paso previo a la constitución posterior de grupos de trabajo por tríadas de profesores, que implementaran experiencias concretas de cambio e innovación durante sus clases.

Resultados y Conclusiones

Como es típico en una formación experiencial centrada en procesos, la secuencia de ejercicios se vivió con una mezcla de inseguridad, al no haber un contenido concreto que conocer, incomodidad ante la “ignorancia” inicial, previa a un proceso de exploración, confusión durante el proceso de exploración, sobre todo al no tener como referentes más que a sus compañeros, y sobrecarga, dada la cantidad de información disponible. No obstante, se despertó una curiosidad por el proceso seguido, que a medida que ha avanzado el curso de formación, y se han ido integrado las prácticas innovadoras, ha podido influir en la creación de un sentido de la identidad docente más compleja, gracias a la gestión de los compromisos relacionados con la actividad docente y la innovación.

Obviamente esta actividad forma parte de un proyecto de formación mucho más amplio, en el que tanto la formación previa como la experiencia de las tríadas de profesores que analizaron y llevaron a cabo prácticas concretas de innovación, tienen un mayor peso. El propósito de la actividad no puede entenderse como una práctica aislada, sino en estrecha correspondencia con el resto de actividades propuestas en el curso de experto, de las que forma parte.

Actualmente estamos analizando la extensión y el alcance de los posibles cambios y aprendizajes obtenidos durante la el Curso de Experto, para lo cual será necesario realizar un seguimiento posterior. No obstante, el siguiente fragmento, procedente de la carpeta de aprendizaje de uno de los participantes, puede resultar ejemplificadora:

“En nuestra tríada hemos trabajado como un verdadero grupo con un fin común, tres personas que nos hemos ayudado, comprometidos con un proyecto, esforzado y preocupados continuamente por obtener un resultado positivo. En último lugar, he podido sentirme mejor profesor, sentirme más involucrado con la docencia y con los alumnos”

Esta cita ejemplifica la utilización espontánea por uno de los participantes de las ideas compromiso e implicación en una actividad, cuya repercusión final no es sólo conceptual, sino que influye en cómo se siente como profesor y cómo se identifica más con esa nueva idea de lo que es ser profesor.

Esperamos que la actividad propuesta ayudara en la sensibilización hacia este tipo de temas, facilitando la adaptación, cuestionamiento y gestión de los compromisos posteriores.

Referencias

Bourne, E. (1978). The state of research on ego identity: a review and appraisal. Part I and Part II. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 223-252; 371-392.

Côté, J. E. (2006). Identity studies: How close are we to developing a social science of identity?- An appraisal of the field. *Identity*, 6 (1), 3-25.

Côté, J. E. & Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency and culture. A Social Psychological Synthesis*. Mahwah, NJ: LEA.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kaidós, 1996).

Ingarfield, T. (2007). *Manual del Curso de Habilidades de Gestión y Aprendizaje Experiencial en las Organizaciones. Curso de Especialización del*

Programa de Estudios Propios de la Universidad de Alcalá. Convocatoria 06-07.

Kegan, R. (1994). *In over our heads: the mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press. [Trad. Cast. *Desbordados. Cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.]

Kegan, R. y Lahey, L. (2001). *How the way we talk can change the way we work: seven languages for transformation*. San Francisco: Jossey Bass.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.

Perry, W. G. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1970.

Wagner, T., Kegan, R. (2006). *Change leadership: a practical guide to transforming our schools*. San Francisco: Jossey Bass.

Waterman, A.S. (2004). Finding someone to Be: Studies on the role of intrinsic motivation in identity formation. *Identity*, 4 (3), 209-228.

Zacarés, J. J. e Iborra, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? *Intervenciones más allá del autoconcepto*. *Cultura y Educación*, 18 (1), pp. 31-46