

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Juan Carlos Tejar y José Serrano Angulo

TÍTULO DEL PROGRAMA: PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

RESPONSABLE DEL PROGRAMA

Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga* y Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Málaga

RESPONSABLE DE LA EVALUACIÓN

Directores del proyecto: Juan Carlos Tójar y José Serrano.

Objeto evaluado

Formación permanente del profesorado universitario en la Universidad de Málaga. Actividades de heteroformación (cursos, talleres, conferencias,...), experiencias de innovación docente, otras actividades de formación.

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

La puesta en marcha, el desarrollo y los resultados de esta evaluación deben contribuir a *la mejora y el perfeccionamiento de la Educación Superior* como objetivo marco. Este principio se desarrolla en una serie de objetivos generales y específicos. Los primeros se refieren a (1) la determinación y concreción de los medios y recursos necesarios para que el profesorado universitario desarrolle procesos de mejora y

* Hasta su desaparición en 1999.

perfeccionamiento en cuestiones docentes, y (2) la comprensión de los procesos de innovación educativa, en sí mismos, que permita un análisis de los elementos principales que favorecen la autoformación, interformación y/o ecoformación del profesorado.

Los objetivos específicos se encuentran relacionados con el rol profesional de los profesores (Scriven, 1988, 1994) y se pueden concretar como sigue:

- a) Delimitar y estudiar las *competencias instruccionales* (destrezas comunicativas, de gestión, de programación y desarrollo) que pueden favorecer los procesos de innovación.
- b) Comprender y analizar en profundidad las *competencias de evaluación* (conocimientos sobre evaluación de los estudiantes, destrezas de construcción y administración de pruebas, evaluación del proceso y del resultado, rendimiento de los alumnos) promovidas en la innovación.
- c) Reunir elementos que permitan una reflexión crítica sobre diversas cuestiones relativas a la *Profesionalidad* (ética, actitud, mejora, servicio...).

Función: Formativa

Paradigma: Ecléctico

MODELO

Contexto de implantación del programa, diseño y planificación de las actividades, proceso de implantación y resultados y cambios producidos por el mismo (previstos y no previstos en los objetivos del programa).

METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

Diseño

Para abordar un estudio riguroso y exhaustivo de los procesos de innovación educativa en la universidad, como en otros ámbitos de la educación, resulta imprescindible en la actualidad, si no se quiere pecar de simplista, plantear un doble diseño de investigación. Es por esto que planteamos, por un lado un diseño descriptivo (enfoque metodológico empírico-analítico), a partir de ahora diseño (A), y por otro un diseño multicaso de estudio de casos (enfoque metodológico humanístico-interpretativo) a partir de ahora diseño (B). Para ambos diseños se van a describir a continuación los elementos principales previstos para la investigación.

El diseño (A), por su naturaleza, permite el enunciado de un conjunto de hipótesis específicas amplio, si bien todas ellas se pueden reunir bajo una más general, cuyo enunciado haría referencia a la *eficacia de la innovación en el desarrollo profesional docente del profesorado* (hip. 1), y por ende, una *mejora de la calidad de la enseñanza a raíz de los procesos de innovación emprendidos y desarrollados* (hip. 2).

Ambas hipótesis generales (1 y 2), que se encuentran como se ha señalado relacionadas, se pueden desarrollar en un gran número de hipótesis específicas, tales como: *la innovación mejora las competencias instruccionales del profesorado implicado en las mismas* (hip. 1.1), concretamente *las destrezas comunicativas* (hip. 1.1.1), *las destrezas de gestión* (hip. 1.1.2), *de programación* (hip. 1.1.3) y *desarrollo de esa programación* (hip. 1.1.4). Así mismo se habría de incluir la *transformación de las competencias de evaluación del profesorado implicado en innovaciones* (hip. 1.2), en concreto, *un mayor y mejor conocimiento sobre evaluación de los estudiantes* (hip. 1.2.1), *mejora de las destrezas de construcción y administración de pruebas* (hip. 1.2.2), *inclusión de aspectos tales como la evaluación del proceso junto al tradicional resultado* (hip. 1.2.3), *modificación del rendimiento de los alumnos* (hip. 1.2.4). El profesorado implicado en la innovación debe además modificar diversas actitudes que conforman las concepciones que tengan de su profesión (hip. 1.3), autoestima (hip. 1.3.1), valores éticos (hip. 1.3.2), servicio público (hip. 1.3.3), actitud de mejora y autosuperación (hip. 1.3.4).

Otras hipótesis relacionadas con las anteriores, dentro de este diseño (A) son las siguientes: *grado de cumplimiento de los objetivos de la innovación* (hip. 2.1); *permanencia en el tiempo de los cambios producidos* (hip. 2.2); *modificaciones habidas dentro de la propia innovación* (hip. 2.3); *efectos colaterales, previstos o no* (hip. 2.4), *ampliación de fines* (hip. 2.5); *difusión de la innovación en el entorno cercano* (hip. 2.6), *institucionalización de la innovación* (hip. 2.6.1); *impacto en el estudiante* (hip. 2.1).

El diseño (B) por su naturaleza impide ser tan explícito en la concreción de las hipótesis, siendo el enunciado de éstas más un medio y un fin que el inicio del proceso investigador. En efecto, no se trata de conocer cómo el profesorado lleva a la práctica las diversas innovaciones proyectadas como el comprender cómo estas innovaciones son representadas y percibidas desde los propios participantes en la innovación. En este sentido, los estudios de casos previstos seguirían el procedimiento característico del método etnográfico, que supone un *proceso interactivo* entre las diversas fases de selección de informantes y fuentes de información, recogida y análisis de la información y elaboración de categorías/dimensiones e *hipótesis* que han de contrastarse de nuevo con las fuentes y con nuevos análisis en un proceso recurrente.

Las variables implicadas en el diseño (A) vienen articuladas por la hipótesis general 1, y por tanto con la relación recíproca entre el desarrollo de la innovación y el desarrollo profesional docente del profesorado participante en la misma. Todas ellas pueden englobarse en tres generales: a) *competencias instruccionales*, (b) *competencias de evaluación* y c) *profesionalidad*. La primera (a) hace referencia a las destrezas comunicativas en el aula y con el resto de los compañeros, a la gestión e interacción en el aula, a la programación y desarrollo de las materias que han de enseñarse. La dimensión b) implica conocimientos sobre evaluación de los estudiantes, destrezas de construcción y administración de pruebas de conocimientos y procedimientos, evaluación del proceso y del resultado, rendimiento de los alumnos. La dimensión c) involucra aspectos éticos, de actitud hacia la profesión, implicación, de servicio público, de superación, autoestima, etc.

En el diseño (B) las dimensiones (o macrocategorías) de análisis de partida pueden ser los cambios en a) las *concepciones curriculares*, b) las *condiciones que facilitan el cambio* y c) las aportaciones y exigencias que la innovación implica a cada profesor participante en una innovación. En a) se trata de identificar cambios en la concepción y la práctica de la enseñanza, aprendizaje y la evaluación. La dimensión b) recoge aspectos que inciden en la organización de la innovación: modelo de innovación, negociación sobre la innovación, interacción profesor-alumno, apoyo institucional y seguimiento de la innovación. En c) se pueden configurar, entre otros, los siguientes aspectos: mejora de la autoestima profesional, mejora de relaciones entre el profesorado, apertura a nuevos valores profesionales (reflexión crítica, investigación en el aula, formación permanente...).

Técnicas de recogida de información

Tanto en (A) como en (B) se utilizarán similares fuentes de información en principio, esto es, principalmente toda la documentación disponible en la Universidad de Málaga sobre proyectos de innovación desarrollados en el pasado y en proceso en la actualidad (convocatorias, proyectos iniciales, informes, memorias, publicaciones, ...), las opiniones de los responsables institucionales, del profesorado y del alumnado implicado. Sin embargo, existen claras diferencias derivadas de los instrumentos y técnicas de recogida de la información.

Como técnicas de recogida de datos en (A) se aplicaron *cuestionarios* a una muestra aleatoria de profesores de la Universidad de Málaga y a una muestra aleatoria de alumnos implicados, y *entrevistas estructuradas* a los coordinadores de los equipos de profesores y a los responsables institucionales. Sobre los documentos recopilados se aplicaron diversas *hojas de registro* (planillas) de las que se obtuvo información sobre las variables relevantes.

Las técnicas de recogida de información previstas en (B) son el *diario de campo*, lógicamente, la *observación participante*, la *entrevista en profundidad*, la *fotografía* de escenarios relevantes y la aplicación de *cuestionarios abiertos* de manera limitada. Previa negociación se fijó, en cada caso, el nivel de participación permitido en según qué circunstancias (reuniones de coordinación, seguimiento...). Sobre los documentos referidos anteriormente se realizaron *análisis de contenidos*.

Criterios utilizados para valorar la información

En general la suficiencia, la viabilidad y la evaluabilidad de la información. En particular, para el diseño (a) la consistencia de los juicios y la contrastación de las informaciones, y para (b) la credibilidad, la confirmabilidad, la dependencia y la transferibilidad de la información.

Referencias

Progreso del propio programa.

Técnicas de registro y análisis de la información

Para analizar los datos obtenidos a partir del diseño (A) se realizaron sendos análisis descriptivos univariante y bivariante, fundamentalmente análisis de frecuencias y porcentajes, tablas de contingencia y ji-cuadrado. También fue muy útil realizar un análisis multivariante de reducción de datos para obtener criterios para clasificar, agrupar y organizar los datos representando las características más relevantes de los mismos. Asimismo, se realizaron contraste de hipótesis para señalar las diferencias entre las respuestas de los profesores participantes en proyectos de innovación y/o talleres y las respuestas de los profesores no participantes.

La intención interpretativa del diseño (B) de la investigación dota al análisis de datos de una característica peculiar en el sentido de que no lo circunscribe a una fase o periodo determinado a diferencia de lo que ocurre en el otro diseño. Como ya se ha indicado anteriormente, el análisis de datos se hizo de manera *recurrente*, esto es, se produjo desde momentos anteriores a la propia recogida de datos, durante ella misma y, cómo no, tras recoger la información relevante.

Durante el análisis cualitativo se realizaron diversas actividades y construcciones según una escala creciente de abstracción y generalización, como es: un *análisis especulativo*, la *clasificación y categorización*, la *formación de conceptos*, los *modelos y tipologías*, de forma que, progresivamente, los datos iban tomando cuerpo de *teoría*.

Como estrategias o procedimientos generales se utilizaron la *inducción analítica* y las *comparaciones constantes*, como técnicas inductivas para la generación de teoría; el *análisis tipológico*, que debe permitir de manera flexible la consideración o eliminación de categorías según su relevancia; y la *enumeración*, cuando era posible categorizar la información con la claridad suficiente.

Todos estos procesos de teorización genéricos y procedimientos analíticos mencionados anteriormente constituyen verdaderos instrumentos conceptuales para la elaboración de los análisis. El proceso de análisis, que se extendió incluso hasta la integración e interpretación de los resultados, se ayudó de la elaboración de gráficas descriptivas (esquemas contextuales y de evaluación de una situación), gráficas explicativas (diagramas de dispersión, causales y esquemas de flujo del estado de cualquier acontecimiento), matrices descriptivas (v. g. ordenadas o meta-matrices) y explicativas (v. g. de efectos).

La triangulación se utilizó para analizar aspectos fundamentales de las experiencias de innovación, debido a la posibilidad de fluidez y contraste de la comunicación que se transmitió desde los diversos ángulos o perspectivas implicadas

Para integrar la información se usó análisis de la red de datos cualitativos, análisis de discursos, análisis fenomenológico de datos de las entrevistas y el análisis de reuniones situacionales.

Tipos de decisiones

Cada fuente de información, y todos los análisis y valoraciones que se hicieron a partir de cada una, están a disposición de los correspondientes implicados para garan-

tizar la transparencia del proceso y que las conclusiones del trabajo sean compartidas y ayuden a encontrar vías de solución a las necesidades allí donde se originen. Además, las diversas autoridades educativas (universidades, consejería y ministerio) son informadas para que tomen conciencia de los resultados del estudio y los puedan tener en cuenta a la hora de la planificación y gestión de los recursos para la enseñanza en la Universidad.

Informe

Los informes de los estudios de caso tienen estructura y amplitud variable, y tienen como destinatario principal los participantes de cada «caso».

El informe global tiene como destino el Centro de Documentación e Investigación Educativa (CIDE), y tiene la estructura de acuerdo con la convocatoria publicada en la orden de 23 de septiembre de 1997 por la que se convoca el concurso nacional para otorgar ayudas a la investigación educativa. (B.O.E. núm. 243, de 10 de octubre de 1997). Una versión resumida de este informe global será entregada al resto de autoridades educativas con el permiso del organismo convocante de las ayudas.