

**DESARROLLO PROFESIONAL
DEL PROFESOR UNIVERSITARIO**

VIÇENS BENEDITO ANTOLI

**DIVISION CIENCIAS DE LA EDUCACION
UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

RESUMEN

En este momento, el Profesor de Educación, es quizás el asunto más corriente en la educación del mundo. Es tópico pensar que hay un creciente interés hacia el personal académico de la Universidad.

Este trabajo desde una base teórica y desde una acción general, ofrece un grupo de propuestas del desarrollo del profesor universitario, algunas de las cuales están en fase de desarrollo en la Universidad de Barcelona.

ABSTRACT

At the present, Teacher Education is perhaps the most current issue in the educational world. It's a topic that is increasingly interesting University academic staff.

This paper, from a theoretical basis and from some general action principles, offers a group of proposals for University Teachers Staff Development, some of them they're developing in the University of Barcelona.

0. INTRODUCCION.

La Universidad ha sufrido una profunda evolución especialmente en el siglo XX. Y en la actualidad, parafraseando la metáfora de Neurath (1991) está viviendo un proceso de construcción o reconstrucción a partir de cambios internos y externos buscando adaptarse y transformarse según las necesidades de la sociedad de finales del siglo XX. Esta búsqueda de identidad, de calidad, de prestigio y consideración social es una constante que se halla constante en las directrices de gobierno de las universidades que quieren encontrar su lugar para adquirir un sello de personalidad y competencia en una época de crecientes limitaciones económicas.

Hay que tener en cuenta que la misión de la universidad ha ido transformándose en un proceso de cambio que está influido y condicionado por los cambios políticos, sociales, económicos y del mundo de trabajo. Esta transformación es necesaria si no quiere convertirse en anacronía o sobrevivir de espaldas a la sociedad que es quien le da sentido. Desde mi punto de vista la Universidad debe seguir siendo el templo de la cultura y de la ciencia, de la reflexión intelectual, de la formación humana en su plenitud. Pero, también es cierto que, cada vez más se va decantando hacia la profesionaliza-

ción, hacia la formación de “trabajadores especializados” que buscan acceder a profesiones y puestos de trabajo del máximo nivel. La multiplicación de titulaciones y especialidades es el indicador más evidente de esta tendencia. Aunque sería peligroso que se rompiera el equilibrio entre lo formativo y lo profesional ya que ambos aspectos son consustanciales del “ser universitario” y de una Universidad sana social y humanamente hablando. La producción y transmisión de la cultura y de la ciencia, de manera crítica, la potenciación de la docencia y de la investigación como las dos caras indisolubles de una misma tarea y la preparación para el ejercicio de actividades profesionales son, entre otras, las principales funciones de la universidad actual. Que deben desarrollarse en un marco democrático, participativo y de plena comunicación y compromiso de los miembros (profesores, alumnos y personal administrativo) de la comunidad universitaria.

Todas estas funciones y finalidades de la Universidad deben desarrollarse con la mayor calidad posible atendiendo a múltiples criterios en relación con los fines (formación cultural y humana, docencia, investigación, profesionalización), los actores (profesorado, alumnos, personal de administración y cargos académicos) y los medios disponibles (presupuestos, instalaciones e infraestructura). Sin perder de vista que la calidad universitaria es un concepto relativo y multidimensional y su análisis debe hacerse con el contexto de los procesos sociales y políticos en que interaccionan objetivos y actores. Como dice Rodríguez Espinar (1991) una visión de la educación en la universidad y del análisis de la calidad, debería tomar en consideración el desarrollo institucional en general y el desarrollo que alumnos y profesores tienen a lo largo de su vida universitaria. En los términos parecidos se expresa Astin (1985) cuando dice que la verdadera calidad de una institución universitaria, radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus alumnos y profesores. Se está refiriendo al desarrollo intelectual, personal y social tanto en su dimensión académica y científica como pedagógica.

El objetivo de este artículo es centrarse en el desarrollo profesional del profesor universitario, especialmente en su faceta como docente pues consideramos que la vertiente pedagógica de su formación es prácticamente inexistente. De esta carencia se resiente la docencia y aprendizaje de los alumnos. La nula preparación pedagógico-didáctica del profesor universitario es una de las causas principales del fracaso escolar universitario, de la desmotivación y abandono de los alumnos y de la pobreza de los procesos de enseñanza-aprendizaje y aunque creen muchos profesores que para enseñar basta con saber su asignatura o disciplina, hoy en día ningún buen profesor cuestiona que lo importante es producir aprendizajes significativos de

calidad en los alumnos, es decir desarrollar una buena docencia. Intentaremos caracterizar esa docencia de calidad antes de referirnos a principios y propuestas para el desarrollo profesional del profesor universitario.

1. El profesor universitario. Caracterización de la docencia.

El profesor universitario es un profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la universidad. Debe ser un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación. Debe intentar desarrollar una actividad docente, comprometida con la idea de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad. A de procurar que el conocimiento impartido en aulas, talleres y laboratorios, sea revelante para la formación teórica y práctica de los estudiantes. También deberá preparar a los alumnos para que éstos puedan, cada vez con más autonomía avanzar en sus procesos de estudio y en la interpretación crítica del conocimiento, a la vez que adquiere una capacitación profesional.

1.1. Caracterización de la docencia.

Actualmente en nuestro país, el profesor universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización en parte intuitivo, autodidacta o lo que es peor siguiendo la rutina “de los mayores”. Se debe, sin dudas, a la inexistencia de una formación específica como profesor universitario. En dicho proceso juega un papel más o menos importante su propia experiencia como alumno, el modelo de enseñanza que predomina en el sistema universitario y las reacciones de sus alumnos. Aunque yo soy optimista en cuanto a la capacidad autodidacta del profesor para mejorar al analizar y reflexionar sobre su experiencia, este enfoque es insuficiente y fácilmente puede caerse en la aceptación de la costumbre. Sobre todo cuando en solitario, se intenta cualquier innovación pedagógica que rompe con la docencia tradicional y que fácilmente es incomprendida y a menudo rechazada por los alumnos y colegas que más lo ven como una “amenaza” a la tranquilidad y/o comodidad de las clases expositivas con toma de apuntes y exámenes más o menos objetivos del saber “enlatado”.

En realidad, la perpetuación del modo de ser de un profesor universitario, suele descansar más en la rutina que en la investigación sobre la naturaleza sobre la práctica profesional, o sobre la experiencia concreta y sobre las mejores estrategias de formación de ese profesional.

Y, sin embargo, hay que entender que el profesor interviene en un medio complejo, en un escenario psicosocial vivo y en continua transformación, definida por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones internas y externas al aula.

El profesor ha de provocar procesos de aprendizaje en el aula. Conocer la dinámica de la misma, seleccionar y organizar los contenidos, facilitar el surgimiento y la formulación de interrogantes, alimentar la discusión y el debate, establecer relaciones positivas, evaluar el trabajo de los alumnos y facilitar la búsqueda y construcción con sus alumnos del conocimiento científico. Por supuesto, que esta acción es compatible con buenas exposiciones y visiones de síntesis del profesor dada la amplitud de la cultura y del conocimiento científico que hay que introducir en la formación universitaria.

Para aprender a mejorar su práctica profesional, el docente ha de contrastar sus teorías previas con las evidencias de una reflexión rigurosa sobre su quehacer. La reflexión sobre su propia acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye el eje de la formación profesional.

La indagación y la revisión ha de plantearse tanto sobre el conocimiento científico como sobre el modo de transmitirlo o elaborarlo y sobre las condiciones en que ese proceso se desarrolla.

La actividad del profesor como docente no se puede regir por la rutina o por la aplicación mimética de teorías o de técnicas que otros (investigadores, especialistas) han elaborado para que las utilicen en cada situación concreta. De ser así, el profesor se convertiría en un simple ejecutor de los principios que otros deberían elaborar y que pocas veces serán útiles para un contexto único, como es un aula determinada, en un momento concreto. Aunque, también es conveniente el conocimiento de las teorías científicas sobre el aprendizaje y el dominio de técnicas adquiridas mediante la enseñanza, el estudio o la experiencia transmitida por otras personas. Pero es la investigación de los profesores sobre su propia práctica lo que se convierte en eficaz impulsora de la mejora profesional.

El profesor ha de comprender como se utiliza y elabora o reconstruye el conocimiento científico, como se resuelven situaciones inciertas y desconocidas, como se elaboran o modifican rutinas, como se toman decisiones, como se experimentan hipótesis de trabajo, como se utilizan técnicas, instrumentos nuevos o conocidos, como se recrean estrategias, como se inventan procedimientos, tareas y recursos, como se realizan las tareas de evaluación, como se modifican sus tareas previas en contraste con la realidad, etc. El profesor ha de favorecer y potenciar en el alumno la recreación de destrezas cognitivas de alto nivel: crítica, especulación, dialéctica...

El profesor como docente también debería realizar tareas de asesoría individual o grupal de los alumnos fuera del aula, para orientar el aprendizaje o la búsqueda individual. Es una modalidad docente poco explotada y menos arraigada en la Universidad. Y, sin embargo, con un número reducido de alumnos, puede convertirse en la estrategia docente de mayor interés como valor formativo y riqueza intelectual. Resulta indispensable, combinado con los seminarios de trabajo y discusión, para alcanzar la madurez en la recta final de la formación universitaria.

Facilitar esos procesos mediante la disponibilidad de aptitud, enriquecerlos a través de la adaptabilidad a cada grupo y perfeccionarlos en cuanto a la naturaleza misma de la acción tutorial, son tareas que el profesor ha de afrontar como profesional de la enseñanza.

Por último, querría resaltar la íntima conexión entre docencia e investigación especialmente cuando la investigación se realiza sobre la propia docencia actuando como núcleo generador de la misma. Y es también la investigación la que ha de plantear y desarrollar las innovaciones necesarias y adecuadas en el trabajo del profesor y los alumnos. Este ámbito de investigación (a diferencia de la disciplinar y la básica) ha sido tradicionalmente descuidado y minusvalorado en la Universidad. El fundamento de esta investigación está en que nace de la misma actividad docente, ejerce de vínculo entre la docencia y la investigación y permite transformar los procesos de enseñanza/aprendizaje. La enseñanza mejorará en la medida en que se valore y se potencie este tipo de investigación sobre la práctica docente. De este modo, la docencia ganará en importancia y será objeto de una mayor atención y de posibles esfuerzos de innovación y de transformación.

2. Desarrollo profesional del profesor universitario.

La preocupación por la formación pedagógica de los profesores y profesoras de la universidad no está contemplada en la legislación actual, a diferencia de lo que sucede en los otros niveles del sistema educativo donde es imprescindible la adquisición de una capacitación pedagógica.

A medida que se avanza en el sistema educativo, disminuye la exigencia de la vertiente psicopedagógica y didáctica de la formación. De hecho, para acceder a la condición de profesor universitario se exige un concurso público de méritos en el que suele ser prácticamente irrelevante la dimensión pedagógica. Los proyectos docentes que se elaboran para adquirir la titularidad o la cátedra universitaria, se convierte frecuentemente en una erudita teorización sobre autores básicos y en temarios de la asignatura. Y,

sin embargo, deberían ser la plasmación escrita de la reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje; el lugar donde se explicitase la experiencia, la indagación sobre la práctica pedagógica, las estrategias y actividades didácticas experimentadas en varios años de docencia, etc.

Claro que aún es peor la inexistencia de esa formación pedagógica en la fase de preparación del futuro profesor (tercer ciclo, ayudantes, ...) y en los primeros pasos de la docencia universitaria.

Podemos concluir que, hoy por hoy, en nuestro país no existe una política de formación del profesorado universitario. Aunque empieza a existir la sensibilidad sobre el tema a nivel universitario y al de la propia Administración educativa. Y es digno de resaltar, en la Universidad de Barcelona, la creación del (GAIU) Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria para impulsar entre otras la función de formación e innovación pedagógica del profesorado.

En definitiva, el desarrollo profesional y personal significa crecimiento, desarrollo, cambio, mejora, adecuación, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes en y sobre el trabajo, con la institución o departamento, buscando la sinergia entre las necesidades de desarrollo profesional del personal y las necesidades de desarrollo organizativo, institucional y social del contexto.

La cualificación profesional de los profesores y de las profesoras de la Universidad deben ser concebida como un proceso de formación continua, en el que se conjuge una elevada preparación teórica en su disciplina, acompañada de una seria reflexión sobre la epistemología de la especialidad, con la preparación pedagógico-didáctica de ésta, contrastada con el ejercicio de la propia práctica docente e investigadora.

El conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades que caracterizan al profesional competente ha de ser percibido por el profesor universitario como una necesidad para su propia formación como docente. De ahí que cualquier propuesta de formación, para ser efectiva, debería contar con la previa aceptación del profesorado mediante un proceso de sensibilización y de conocimiento; es más, su colaboración y participación resultará imprescindible, sobre todo en la fase de perfeccionamiento, en la definición de las necesidades de formación y en la posterior concreción de éstas en planes y proyectos.

Consideramos que la formación y el desarrollo del profesor universitario es continuo, pero implica dos fases fundamentales y profundamente interrelacionados: la preparación del futuro docente y la formación del profesor novel y del experimentado.

3. Principios y directrices de acción para el desarrollo profesional

Hay que desarrollar múltiples propuestas de formación para contribuir al desarrollo profesional en los próximos años. Para ello es imprescindible partir de una plataforma sólida, que hunda sus cimientos en la concepción de universidad, de docencia universitaria, y de desarrollo profesional que, a grandes rasgos, hemos perfilado. Que sepan conectar con la cultura universitaria y los planteamientos progresistas a la búsqueda de la calidad de la universidad en la que, a su vez, se inscribe la calidad de profesores y docencia.

Seguidamente enunciamos algunos principios de procedimientos que deberían tenerse en cuenta a modo de guía de la acción formativa (ver gráfico 1).

1. Es necesario diseñar políticas de formación y desarrollo universitario que establezcan las grandes directrices de mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado. Estas directrices han de ser suficientemente amplias y flexibles como para contemplar y respetar los distintos contextos y culturas universitarias con sus necesidades específicas y su autonomía de acción. Para que estas políticas tengan credibilidad deben ir acompañadas de un fuerte soporte institucional, de presupuestos generosos para dotar de recursos personales y materiales a cada universidad y de una campaña de sensibilización sobre la importancia y prioridad de la formación del profesorado.

2. Hay que contribuir desde todos los ángulos a crear un clima institucional positivo hacia la calidad de la universidad en general, y la formación del profesorado en particular. Para ello se ha de dar una mejora general de las condiciones de trabajo y es muy importante desarrollar estrategias de sensibilización, acercamiento y apoyo a los docentes. A partir de la deseable valoración de la docencia por parte de profesores y alumnos, departamentos y autoridades académicas, se debería crear y mantener un clima que repercutiera en la cultura del lugar de trabajo, en la satisfacción en las tareas docentes y en la necesidad de mejora por acciones compartidas. El diálogo, la comunicación, la ilusión deberían estar presentes en los ambientes de trabajo.

En definitiva, se trataría de generar en los centros y departamentos universitarios, un clima de responsabilidad, de colaboración y de apoyo entre los profesores y en el que se valore la enseñanza y se mejore la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

3. Se ha de considerar el departamento como el eje vertebrador de la formación del profesorado. La formación inicial y permanente ha de partir y estar centrada prioritariamente en los departamentos y en los equipos o grupos de trabajo del mismo. No tener en cuenta sus necesidades, su situación grupal y personal sería una equivocación.

Aunque es conveniente que las universidades, a través de diferentes medios (centros, gabinetes especializados en formación y evaluación, convocatorias, masters, programas diversos,...) desarrollen sus propuestas, éstas deben ser el fruto de la consulta y de la demanda de los profesores y de los departamentos. Y a la vez, se debe proporcionar soporte logístico, económico y de asesoramiento para que los departamentos desarrollen sus propias propuestas. La autonomía, la autorresponsabilidad de profesores, equipos y departamentos en el desarrollo de su formación, deben ser estimulados desde las universidades en una muestra de confianza, de estímulo y coparticipación en su mejora. Por supuesto, estableciendo mecanismos para comprobar la seriedad y calidad de los programas y acciones de formación.

Este principio incluye a su vez, estos puntos:

a) A veces los departamentos universitarios son demasiado grandes y reúnen diferentes áreas con problemas de comunicación, de convivencia. Por ello, hay que desarrollar en ellos equipos de reflexión o grupos de trabajo que puedan actuar más conjuntados en el desarrollo de líneas de acción.

b) Desarrollar el liderazgo comprometido y participativo en cada departamento.

c) Hacer partícipes a los profesores en las tareas de planificación de su formación.

d) Potenciar la estructuración de equipos docentes afines o coincidentes con la configuración de los equipos de investigación.

4. Desarrollar la formación en la acción, en la práctica profesional. Partir de las experiencias personales e institucionales enraizadas en la propia práctica y en contextos cercanos. La investigación en la acción, sobre la docencia, si es posible en equipos de colaboración y contraste de experiencias es, probablemente, la mejor fórmula de formación, si se sabe y se puede combinar con informaciones e intercambios entre departamentos, la riqueza formativa aumenta.

5. Hay que partir de grupos sensibilizados que desarrollen acciones voluntarias. Y ser resistentes a los posibles errores y a los avances que se produzcan con lentitud y dificultad. Hay que establecer líneas y programas de acción coherentes, y actuar con persistencia y visión de futuro. Las propuestas deben estar enraizadas en el tejido social que constituye la vida del equipo o departamento.

6. Hay que crear y ofertar una cobertura institucional flexible y receptiva a las demandas y necesidades de formación. Los servicios de ayuda y asesoramiento a los proyectos y programas, en el marco de la universidad y de los centros, deben contribuir a organizar institucionalmente la formación permanente del profesorado.

7. Se ha de potenciar la evaluación y la autoevaluación formativa. Evaluación del profesorado y desarrollo profesional deben ir unidos. La evaluación formativa debería aportar una información directa sobre la propia actuación. Como señala Kemmis, la evaluación formativa y la autoevaluación son la base para el crecimiento profesional y para hacer factible la innovación y el cambio. La evaluación del profesorado lleva implícito el significado de retroalimentación y diálogo profesional. Su objetivo prioritario consiste en compartir la autoevaluación entre colegas, escuchar los comentarios de los demás y recibir información sobre el trabajo realizado individualmente o en equipo.

8. También hay que investigar y experimentar en escenario de enseñanza-aprendizaje para desarrollar didácticas de las disciplinas. Estas aportaciones pueden ser el motor de cambio en la docencia de áreas científicas de Politécnicas, Ciencias, Ciencias Jurídicas, Medicina, etc. En el momento en que se contemplen estas actividades en las líneas de investigación y docencia de sus departamentos, se habrá dado un paso importante en la implicación pedagógica de muchos profesores alejados por ahora de estas preocupaciones.

9. Aunque en el ámbito de la formación del novel debe establecerse una normativa, en lo referente a las acciones de formación permanente, la prescripción de la Administración Central y/o Autónoma y la de cada universidad debe ser mínima. En general, la formación permanente debe ser libre, voluntaria y deseada por el profesorado. Localizar el punto de encuentro entre demandas (a partir de necesidades, carencias y deseos de mejora) y ofertas institucionales será crucial para el éxito de cualquier propuesta.

10. Hay que tomar en consideración los mejores modelos y ejemplos desarrollados en las universidades con más experiencia en el desarrollo profesional. Existen experiencias en las Universidades europeas (Inglaterra, Alemania, Dinamarca, Holanda, etc.) y norteamericanas (EE.UU. y Canadá) que hay que conocer, no para ser aplicadas miméticamente, sino para adaptar y experimentar aquellos aspectos que sintonicen con nuestra cultura universitaria y con nuestra realidad.

A continuación me referiré a algunas propuestas concretas que podrían desarrollarse en el marco de la Universidad de Barcelona. Las agruparé en propuestas en la fase preparatoria del aspirante a profesor; en la de formación inicial o profesor en formación; y en la formación permanente o profesor experimentado.

4. Propuestas en el marco de la Universidad de Barcelona.

La Universidad de Barcelona está demostrando su interés y preocupación por el desarrollo profesional del docente universitario. El actual equipo de gobierno ha incluido este tema en su programa, con la creación del GAIU, el cual ha iniciado una esperanzadora labor que pronto empezará a dar sus frutos. Yo mismo soy testigo de la sensibilidad del equipo rectoral y de los presidentes de División en relación con la mejora de la calidad en la docencia y la gestión departamental.

Por otra parte existe un grupo creciente de profesores interesados en estos temas. Y la División de Ciencias de la Educación debería comprometerse a aportar experiencias y colaborar con el GAIU en desarrollar propuestas en las restantes Divisiones. De hecho la realización del Primer Congreso de Pedagogía universitaria (1990) y los trabajos de algunos profesores de Ciencias de la Educación muestran una línea de investigación y reflexión que hay que potenciar.

Veamos algunas propuestas realistas y que en el marco legal actual deberían desarrollarse (ver gráfico 2).

4.1 Propuestas en la fase preparatoria.

La formación del profesor universitario es un proceso de desarrollo que debe tener lugar a lo largo de toda la vida laboral del docente y en el que la formación preparatoria no es más que una primera fase.

En una labor de siembra hay que viabilizar mecanismos que aseguren una primera orientación para aquellos licenciados que decidan escoger la docencia universitaria como salida profesional.

La formación del candidato debería proporcionar y desarrollar las competencias profesionales básicas del futuro docente en toda su amplitud, tanto en lo referente a los conocimientos, métodos y técnicas científicas de su disciplina, como en lo que respecta a la capacitación psicopedagógica y didáctica que le ayude a afrontar de forma indagativa su futura práctica docente. De esta forma, cualquiera que sea la formación que se proponga, debería vincularse a los problemas de la práctica universitaria y a los procesos individuales y/o colectivos de grupos de reflexión e investigación sobre dichos problemas.

En los países como EE.UU. y en menor medida en algunos países europeos, se llevan a cabo actividades de formación preparatoria mediante la formación de curso de postgrado que incluyen materias relacionadas con:

métodos de enseñanza, desarrollo curricular, orientación profesional, habilidades interpersonales, etc. Predomina la formación didáctica sobre la administrativa o de gestión, siendo el objetivo primordial contribuir a la mejora de la calidad de la futura enseñanza.

Los estudiantes que pretenden acceder a la docencia universitaria reciben ayudas para poder participar en dichos cursos.

En esta misma línea, la Universidad de Barcelona podría desarrollar, entre otras, las siguientes actividades preparatorias de futuros docentes:

1) La inclusión en los planes de estudio de créditos y materias optativas que hicieran referencia a la formación pedagógica y didáctica proyectada sobre las materias de cada área científica.

2) La creación en la División de Ciencias de la Educación con la colaboración de profesores de las restantes Divisiones de un postgrado y en su caso de un master de docencia universitaria.

3) La creación/potenciación de la figura del becario de docencia sobre todo en el 3^{er}. ciclo universitario o la ampliación de las funciones del actual becario de investigación al ámbito de la docencia. Sería preciso una planificación y coordinación desde el equipo de gobierno de la Universidad, el GAIU y las Divisiones. La formación del hipotético profesor debería realizarse con actividades programadas en el ámbito de la división y en cada departamento con profesores experimentados comprometidos en esta labor. Los becarios deberían ser seleccionados con gran exigencia y rigor.

4) Implicar a los mejores alumnos con decidida inclinación hacia la docencia universitaria en los proyectos de innovación pedagógica departamentales o interdepartamentales.

5) Potenciar y premiar los proyectos de fin de carrera y/o tesinas elaboradas sobre la mejora de la docencia teórica y práctica de la Universidad.

6) Incluir en los programas de doctorado un porcentaje de créditos sobre cuestiones organizativas, pedagógicas y didácticas del área de conocimiento y temática objeto del programa.

Y trabajar el programa de doctorado con una docencia moderna y activa donde predomine el seminario, la discusión, el trabajo en equipo, el estudio de casos, la ejemplificación de clases de calidad, etc. Así como el conocimiento del clima de trabajo y la implicación en los proyectos curriculares del departamento.

7) Elaborar documentos y materiales didácticos, como vídeos, paquetes didácticos, modelos de docencia ilustrados con ejemplos y experiencias de calidad que estén al alcance de los "aspirantes" en la docencia universitaria.

4.2 Propuestas en la fase del profesor novel y en formación.

Entendemos por profesor novel, cualquier profesor universitario que se encuentre en sus primeros años de vida profesional. Siempre es difícil precisar cuantos años debe incluir. Consideramos suficientes un mínimo de tres y un máximo de cinco.

En la peculiar situación de la Universidad española, el colectivo implicado incluye: profesores ayudantes o en formación, asociados sin experiencia universitaria y en general cualquier tipo de contratado recién llegado a la docencia universitaria. La inexistente carrera docente complica el perfil de la formación de este período. Hemos de convenir en que es el ayudante, como profesor en formación, el principal colectivo al que hoy por hoy debería ir dirigida esta formación pedagógica. Quizás muy pronto se vea la necesidad y la conveniencia de otra figura (contratado, docente de primer ciclo, etc.) que cubra la laguna entre el ayudante y el titular. De alguna manera la "pervertida" figura del asociado de la L.R.U. ha cubierto durante mucho tiempo este vacío.

La formación del novel no es más que un primer momento de toda una trayectoria profesional; se debería articular en torno a su integración en un equipo docente, en el seno del cual se planifiquen y debatan las actividades de enseñanza. Estas, tendrían que abarcar situaciones profesionales muy diversas, como: la reflexión sobre el trabajo en el aula, la práctica de situaciones de enseñanza compartida, la realización de intercambios profesionales, así como una valoración de las actividades docentes experimentadas en diversas situaciones y contextos.

El profesor en formación se encuentra con una serie de dificultades debido a su deficiente preparación inicial. Proponemos una fase de formación inicial en el marco de la universidad y/o de las Divisiones que tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) Adquisición de conocimientos sobre la vida del aula.
- 2) Dominio de estrategias de intervención didáctica.
- 3) Análisis de problemas de aprendizaje y desarrollo del alumno universitario.
- 4) Formación en habilidades y estrategias de comunicación.
- 5) Capacitación en estrategias de investigación e innovación educativa en el aula.
- 6) Aplicación de procesos de evaluación que favorezcan el aprendizaje y desarrollo del alumno.
- 7) Formación de valores culturales y ética profesional.

Los profesores noveles suelen encontrarse, en los departamentos, con un ambiente de trabajo que no es el más idóneo para llevar a cabo su proceso de formación. Falta un clima de formación de integración en los equipos de trabajo, de atención a las necesidades individuales de cada ayudante o profesor en formación. Habría que introducir muy seriamente algunas acciones:

1) Actividades periódicas de formación para grupos interdisciplinares de ayudantes; deberían ser promovidas desde el GAIU con la colaboración de las Divisiones.

2) Debería institucionalizarse la figura del tutor. Se encargarían de ella, profesores experimentados en cada departamento, especialmente preocupados por la dimensión didáctica. Su misión sería orientarles en sus primeros pasos en la docencia, en el desarrollo de programas de trabajo y en la integración en equipos docentes responsables de un conjunto de materias.

3) Potenciar los equipos docentes de reflexión con profesores experimentados, noveles y en formación. Sus funciones primordiales serían la coordinación de las tareas que los profesores del equipo llevan a cabo con sus alumnos, y la reflexión sobre el trabajo en el aula a través del análisis y discusión de situaciones de enseñanza. La experiencia de los M.I.R. tiene estrategias de acogida, tutoría, intervenciones profesionales, sesiones clínica, etc. que nos muestran aspectos interesantes que deberían extenderse en la formación de cualquier profesor novel.

4) Apoyar a los profesores ayudantes en el cumplimiento del año de investigación y docencia en otra universidad. Es vergonzoso el desamparo con que se encuentra el ayudante a la hora de cumplir una medida que, bien concebida en la L.R.U., nadie se ha preocupado por desarrollar con seriedad y medios suficientes.

5) La docencia a impartir por el novel debería suponer una menor carga docente, con grupos de alumnos que no presentaran grandes dificultades y siempre con el tutor y el equipo para orientarle y respaldarle en los primeros años.

6) También habría que facilitarles tiempo y medios para asistir a congresos, jornadas, seminarios de formación docente, así como en actividades formativas de otras instituciones profesionales y empresas tanto públicas como privadas. Para ello habría que establecer convocatorias de ayudas a las demandas de los noveles con prioridad sobre los profesores experimentados, como por ejemplo ya se hace en la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

7) Establecer acuerdos entre departamentos para que se convierta en una costumbre el intercambio de profesores noveles con periodicidad variable que en sus instancias colaboran en proyectos de investigación y mejora de la docencia, con lo cual también se potenciarían las relaciones interdepartamentales, la información y el intercambio de materiales y recursos.

Dado que no existe una línea divisoria tajante entre la formación inicial y la permanente, muchas de las propuestas y sugerencias aquí expuestas, tienen validez para el profesor experimentado. No hay que olvidar el carácter procesual y continuo de la formación del profesor universitario.

4.3. Propuestas en la formación del profesor experimentado.

La necesidad de la formación permanente es evidente e incuestionable. Afecta a miles de profesores/as con muchos años de docencia por delante, que, tienen ante sí el reto de su perfeccionamiento y mejora profesional; y que deben dar respuesta a una explícita demanda social e institucional de calidad, particularmente en cuanto a su docencia. Por otra parte, la condición intrínseca del profesor como intelectual exige de sí mismo esa constante necesidad de estar al día, de indagar en su profesión, de ser críticos con el conocimiento, la cultura, la enseñanza de su disciplina, consigo mismo.

Si en cualquier momento es importante la mejora de la docencia, con mayor motivo en estos momentos ante las exigencias que se plantean con el desarrollo de las nuevas titulaciones y la implantación de unos planes de estudio modernos, flexibles, homologados con los de otros países europeos y en su mayoría relacionados con el mundo del trabajo.

En esta tarea estamos implicados todos los miembros de la comunidad universitaria, desde el equipo de gobierno de la Universidad, pasando por divisiones, centros, consejos de estudio, departamentos y cada profesor en particular.

Corresponde a la propia universidad establecer las directrices y acciones de formación permanente más atractivas y necesarias para el profesorado. De hecho la Universidad de Barcelona a través del GAIU ha puesto en marcha un programa de acción con diferentes propuestas de carácter formativo e innovador. Pero esta meritoria iniciativa no sería suficiente sin la implicación y el compromiso de las divisiones y de los departamentos universitarios. Desde mi perspectiva el departamento es el ámbito más adecuado para desarrollar la formación del profesorado. Con todas las dificultades que implica la estructura departamental aún no suficientemente asentada en la universidad. Un completo estudio sobre los departamentos de la Universidad de Barcelona, encargado por el equipo de gobierno, ofrece una información

de gran interés para mejorar el funcionamiento, el clima de trabajo de los mismos y establecer propuestas realistas para incidir en la formación del profesorado y en la calidad de la docencia y de la investigación.

Aunque en última instancia de llegar a los equipos de trabajo y a los profesores que trabajan en las mismas enseñanzas y que desarrollan líneas de investigación y docencia conjuntamente.

Veamos, entre otras posibles, algunas propuestas de acción realistas, que la Universidad de Barcelona ha iniciado o debería iniciar a corto plazo:

4.1.1. Convocatoria pública de proyectos pedagógicos innovadores.

Su realización conlleva el doble efecto de la mejora de la docencia y la autoformación. Los matices de estas convocatorias pasan por ser más o menos abiertas en cuanto a la temática y ofrecer mayor o menor asesoramiento.

El GAIU de la Universidad de Barcelona ha lanzado una convocatoria (1991) para la elaboración y puesta en práctica de proyectos de innovación dirigidos a mejorar la calidad de la docencia.

Las áreas de carácter prioritario son: diseño de programas y elaboración de materiales y recursos para el desarrollo docente; innovación de nuevas metodologías docentes; introducción de nuevas tecnologías didácticas; evaluación de aprendizajes mediante la elaboración de instrumentos o introducción de nuevas estrategias de evaluación; y, por último, la innovación en la organización y desarrollo de la docencia.

La convocatoria establece dos tipos de proyectos según la responsabilidad en la ejecución: a) De carácter institucional (departamentos, consejos de estudio, facultades y divisiones); b) De carácter individual, presentadas por uno o varios profesores de un mismo departamento o enseñanza.

Consideramos que es una propuesta de gran interés que debe ser apoyada desde todas las instancias. Como se dice en la propia convocatoria la falta de cultura institucional sobre el tema obligará a una cuidadosa atención y apoyo de las primeras propuestas.

El desarrollo de los nuevos planes de estudio debería ser un banco de pruebas en los próximos años. Concretamente en la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona debería innovarse en el desarrollo del "practicum", en la modalidad tutorial, en la organización de las asignaturas, en la colaboración de equipos de profesores/curso, en la implantación del sistema de créditos y la optatividad, etc.

4.1.2. Modalidad sabática.

De fácil implementación y probable éxito formativo. Sólo hacen falta suficientes medios, organización, y buenos canales de información que hagan provechosas las estancias en otros departamentos o centros estatales y extranjeros. La variedad temporal (1 mes, 1 trimestre, 1 curso) y la flexibilidad en su aplicación, aconseja, ofrecidos los medios, dejar las decisiones en cada departamento, reservándose la división a la universidad, la supervisión de la seriedad de las acciones. Hay que señalar que es una modalidad imprescindible en la formación del novel, pero a la vez muy conveniente en la formación permanente. Para ello la fuerza docente total de un departamento debe ser superior a su carga docente en un porcentaje prudente (10/20%). Sólo así, el departamento podrá organizarse y permitir que cada semestre o curso puedan "librar" algunos profesores previa la presentación y aprobación por el consejo de departamento de los proyectos pedagógicos de estancia en otros departamentos o instituciones. A medida que se fuera adquiriendo una cultura formativa, resultaría más fácil planificar propuestas a medio plazo de las que progresivamente se irían beneficiando todos los profesores.

4.1.3. Elaborar planes específicos de formación permanente.

El punto de partida debería ser la evaluación de las necesidades de formación detectadas entre los diferentes colectivos de profesores. Quizás las divisiones sea el marco de referencia más adecuado sin descartar otras posibilidades. El cuestionario, la entrevista y la opinión de los responsables institucionales podrían ser los instrumentos de detección de necesidades. Parten de la consideración de que los profesores son los protagonistas a los que hay que escuchar y atender.

En las consultas previas hay que adquirir información sobre los programas de las disciplinas (objetivos, metodologías, evaluación), relación entre asignaturas; relación de profesores y de profesores con alumnos; conocimiento de las condiciones materiales reales en que los profesores y estudiantes desarrollen su actividad (ratio estudiantes/aula y estudiantes/profesor); espacios de enseñanza/aprendizaje, dotación de materiales (biblioteca, documentación), laboratorios y aulas de prácticas con medios didácticos modernos, con atención especial a las nuevas tecnologías de la información, etc. Detectadas las necesidades se estará en condiciones de planificar acciones eficaces.

4.1.4. Potenciación de centros de recursos y documentación pedagógica que, desde los institutos y servicios de formación, estén al alcance de todos los profesores. La creación de bases informáticas, materiales didácticos, informes de experiencias pedagógicas, etc. permitiría ofrecer ejemplos y asesorías a quienes lo solicitaran. Muchos de estos materiales y documentación podrían obtenerse de la colaboración entre universidades y/o centros con lo cual su efecto multiplicador sería evidente. Las propuestas de este sentido deben combinar las iniciativas de la universidad y de cada una de las divisiones. Los servicios de informática y medios audiovisuales deben iniciar la producción de materiales didácticos. Es conveniente no dispersar las acciones. Desde el GAIU y sobre todo desde cada división deben establecerse líneas de acción complementarias. Igualmente se ha de fomentar la existencia de documentos pedagógicos (informes de investigación e innovaciones, actos de congresos) y fuentes documentales como un ámbito importante de las bibliotecas.

5. Crear y potenciar equipos de reflexión didáctica.

Estarían formados por profesores experimentados y noveles que, en acciones compenetradas, revisan los programas de las materias, proponen metodologías innovadoras, se responsabilizan conjuntamente de un grupo de alumnos (tutoría, evaluación, orientación del estudio ...), desarrollan líneas de investigación en la docencia, etc. La característica esencial de estos grupos es la sintonía en sus concepciones, en sus relaciones, que producen un clima propicio del que todos se benefician. Pueden incluir alumnos de formación avanzada en una visión compartida de enseñanza/aprendizaje. Existen experiencias en los departamentos que muestran la utilidad y el interés de estas acciones.

En la mayoría de las ocasiones, estos equipos se desarrollan alrededor de un coordinador. Suele ser un profesor que por sus cualidades personales y su habilidad interpersonal, se gana la confianza de sus compañeros y actúa de dinamizador del grupo. Por su capacidad de liderazgo y de organización de la dinámica docente multiplican los efectos y hacen de hilo conductor entre los planes del departamento y los equipos o en su caso, con cada profesor individualmente. Se preocupan de la creación de contextos de enseñanza/aprendizaje atractivos, organizan la distribución de recursos didácticos al servicio de los profesores y estimulan la flexibilidad metodológica y la configuración de espacios y tiempo de aprendizaje con propuestas innovadoras. El grupo de trabajo de nuevas tecnologías y el de formación del profesorado

del Departamento de Didáctica y de Organización Escolar son dos casos que ejemplifican esta propuesta de acción.

4.1.6. Investigación en el aula.

Una de las mejores formas de implicar al profesorado en la mejora de su propia docencia es que asuma responsabilidad sobre lo que sucede en sus clases, sobre el aprendizaje de sus alumnos. Para ello debe conocer e investigar lo que acontece en el aula. Este tipo de investigación debería fomentarse e incentivarse desde los centros y departamentos. Nos referimos a una investigación que tiene por objeto no tanto el ámbito disciplinar cuanto el proceso de enseñanza/aprendizaje que tiene lugar en las aulas. Es una investigación emprendida por los mismos protagonistas que la desarrollan, realizada en los escenarios del aprendizaje y encaminada en la mejora de la práctica. Como dice Santos Guerra (1991) someter a riguroso análisis la preparación, la acción y la evaluación permite entender lo que se hace y facilita la toma de decisiones para transformarlo.

En cualquiera de las propuestas citadas, los ámbitos sobre los que permanentemente habrá que centrar la reflexión y la formación son: a) la mejora de los procesos de planificación y diseño del trabajo docente; b) la reflexión e indagación sobre la práctica docente e investigadora y sus resultados; c) el conocimiento de los alumnos; d) el desarrollo de procedimientos y estrategias innovadoras; e) la organización de tiempos, espacios y secuencias instructivas en el aula; f) la utilización de recursos tecnológicos; g) el diseño de procedimientos de evaluación; h) El análisis psicodidáctico de las materias, y por último el desarrollo de las didácticas de las disciplinas.

Hemos expuesto a grandes rasgos nuestra concepción del desarrollo profesional del profesor universitario y presentando algunas directrices y propuestas de acción que pueden ser variables en nuestro contexto universitario. A la vez somos realistas y conscientes de que en la situación actual se ha de partir de proyectos a pequeña escala, e incrementar los programas y las actividades gradualmente, asegurando la calidad más que la cantidad. Por último, para que no se quede en pura retórica, la necesidad de perfeccionar la docencia universitaria ha de ir acompañada de un soporte institucional real y efectivo por parte de la administración y la universidad. Sólo así se generará en los centros universitarios un clima de responsabilidad sobre la enseñanza.

Marzo 1992

NOTAS Y REFECENCIAS.

(1) Astin, A.W. (1985) *Achieving Educational Excellence*. San Francisco, C. A., Jossey-Bass.

(2) Benedito, V. (Coord.) y otros (1991). *La formación del profesorado universitario*. Informe elaborado por una comisión de trabajo de la Subdirección General de Formación del Profesorado, por encargo de la Dirección General de Universidades. M.E.C. Madrid, 1991. La comisión estaba compuesta por un equipo interdisciplinar de diez profesores universitarios.

(3) Benedito, V. (1991) *Formación permanente del profesorado universitario*. Reflexiones y perspectivas. Ponencia. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Las Palmas. Setiembre.

(4) Fernández Buey, F. (1991) *La ilusión del método*. Crítica Barcelona. pág. 226. Se refiere a la metáfora de Neurath sobre la ciencia.

(5) Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitaria (G.A.I.U.) - Pla d'avaluació i innovació. Un enfocament institucional. Universitat de Barcelona. 1991.

(6) Rodríguez Espinar, S. (1991) *Dimensiones de la calidad universitaria*. Ponencia presentada al Primer Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria. I.C.E. Cádiz.

(7) Santos Guerra, M.A. (1991) *Profesor o el oficio de aprendiz*. Ponencia. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Las Palmas. Setiembre.

GRAFICO 1

PRINCIPIOS Y DIRECTRICES DE ACCION PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

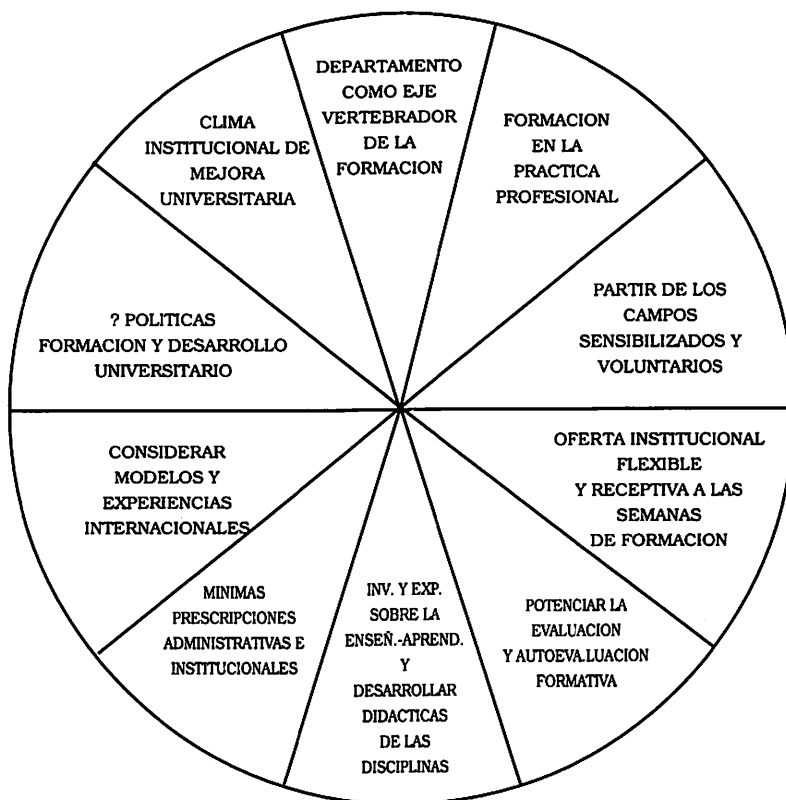


GRAFICO 2

PROPUESTAS EN EL MARCO DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

