

## El reto de la formación del profesorado universitario: ¿hacia dónde vamos? ¿convergencia o desconvergencia?

Leonor MARGALEF GARCÍA

### Correspondencia

Leonor Margalef García  
Departamento de Didáctica  
Edificio de la Facultad de  
Documentación.  
C/ Santo Tomás de Aquino, 5  
28004 Alcalá de Henares

Teléfono: 91 885 2401  
Correo electrónico:  
leonor.margalef@uah.es

Recibido: 12/1/2005  
Aceptado: 28/1/2005

### RESUMEN

En primer lugar, a modo de introducción, se reflexiona sobre los procesos de integración en el espacio europeo de educación superior como oportunidad para renovar la docencia universitaria.

A continuación se presentan los propósitos y principios que sustentan el plan de formación pedagógica de la Universidad de Alcalá como apoyo a los desafíos que supone un cambio en la cultura de la enseñanza superior.

Por último, se analizan algunos de los problemas y obstáculos que todavía persisten y que debemos superar en este largo, complejo e incierto camino de transformación

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesor universitario, innovación docente, didáctica universitaria

## The challenge of the lecturer training: where do we go? What convergence or desconvergence?

### ABSTRACT

First of all, as an introduction, integration processes in European higher education are considered an opportunity to update university teaching.

Next, the purposes and principles that maintain the Planning of Teachers education of the University of Alcalá are presented to face the challenges that a change in university education provokes.

Finally, the problems that persist and we have to overcome in this long, complex and uncertain path to transformation are analysed.

**KEY WORDS:** Training of university professor, innovation, teaching university didactic

## 1. Nuevos desafíos: Oportunidades y riesgos

Asistimos, todavía un poco perplejos, recelosos, con una mezcla de optimismo y pesimismo, a un amplio debate sobre los retos y cambios a los que tiene que enfrentarse la universidad actual. Sin duda, son cambios complejos que abarcan diversas dimensiones y que están estrechamente conectadas. En este caso y por razones de espacio, deberemos limitarnos a la enseñanza universitaria y las funciones del profesorado, y más concretamente a sus procesos de formación para hacer frente a estas demandas, muchas veces contradictorias, que están claras en los documentos, en el discurso, pero no en las líneas de acción y, menos aún, en las prácticas.

En el contexto actual, podemos aprovechar la oportunidad que nos brinda la puesta en marcha de los procesos de integración en el espacio europeo de educación superior para iniciar una transformación de nuestra práctica educativa. Transformación, que es necesaria y urgente, aunque no converjamos, ya que llevamos bastante tiempo debatiendo sobre la necesidad de introducir cambios en la universidad en general, y en la docencia universitaria en particular. La cuestión principal es responder a los retos de la sociedad de la información, del conocimiento, la globalización o simplemente a la sociedad del siglo XXI, que cuanto menos, nos exige buscar respuestas diferentes a las del siglo XIX que aún imperan en nuestras prácticas educativas (Brockbank y McGill, 2002; Barnett, 2002; Ferrenoud, 2004).

Un ejemplo de esta oportunidad, es que hemos vuelto a debatir sobre la docencia, las metodologías de enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, las estrategias de evaluación, y más aún sobre la necesidad de una formación del profesorado universitario. Necesidad, que en algunas universidades ya se viene atendiendo desde diversas estructuras y con diferentes estrategias formativas pero que en algunos casos requieren de una profunda revisión. Obviamente no partimos de cero, hay propuestas interesantes que muestran nuevas formas de hacer, aunque las mismas no estén lejos de ser institucionalizadas.

Pero para que sea una verdadera oportunidad, no debemos debatir sólo competencias del profesor universitario o estímulos e incentivos, sino explicitar los valores y motivaciones que impulsan las reformas, debatir la filosofía y las finalidades. Es decir, para ser asumidas por todos necesitamos generar un compromiso. Compromiso que se logra si se comparten esas finalidades y modos de concebir la enseñanza universitaria.

Tampoco debemos ser ingenuos pensando en que con el debate de la convergencia europea o con los procesos de reformas previstos respolveremos los retos tan complejos y profundos que se plantean a la docencia universitaria. Hay que mantener la vigilancia epistemológica y ética para considerar que los cambios tienen que darse en los determinantes curriculares, organizativos, ideológicos, sociales, económicos y políticos que actúan sobre la estructura profunda y no quedarnos en la estructura superficial que sólo generará sensación de cambio, y lo que es peor la consecuente frustración o reafirmación de viejas resistencias (Beltrán, 1994).

En nuestro caso, por ejemplo, la estructura superficial permanece cuando respondemos a la complejidad con propuestas formativas puntuales basadas en cursos, jornadas de información, o cursos y talleres centrados en recetas y prescripciones técnicas basadas en métodos de enseñanza, guías de aprendizaje, diseño de materiales, utilización de nuevas tecnologías o herramientas de evaluación. Éstas suelen coincidir con las demandas de los profesores y a ellas institucionalmente se quiere responder, sobre todo bajo la difundida fórmula de “formación a demanda”. Con ello no quiero decir que no deban abordarse estas cuestiones sino que debemos plantearlas en un contexto más amplio y complejo que busque respuestas a interrogantes tales como: ¿qué cambia en la cultura docente y profesional? ¿cómo incide en la práctica educativa? ¿cómo mejoran los aprendizajes de nuestros alumnos y la calidad de nuestra docencia? ¿se transforman las situaciones de aprendizaje de un modo innovador? ¿logramos una reconstrucción de nuestro conocimiento pedagógico?

## 2. ¿Cómo contribuir al reto de la renovación de la enseñanza desde acciones formativas?: compartiendo un modo de hacer

Centrándonos en la necesidad de apoyar estos procesos de renovación pero actuando desde una propuesta formativa compleja que poco a poco vaya produciendo cambios profundos en la cultura dominante, en las ideas y creencias del profesorado y en la reconstrucción del pensamiento pedagógico, hemos propuesto en la Universidad de Alcalá un plan de formación pedagógica y apoyo a la docencia.

Es necesario reconocer que no contábamos con un programa de formación que articulara diversas estrategias formativas para atender a las necesidades de nuestro profesorado universitario. Ésta era una necesidad sentida y compartida por muchos profesores y por la comunidad universitaria en general. En este sentido, el contexto de la convergencia ha servido de oportunidad para replantear la formación y el plan se ha incardinado a las acciones del Vicerrectorado de Armonización Europea y Planificación de nuestra universidad, aunque su planteamiento trasciende las demandas concretas y puntuales que suelen asociarse a los debates de la convergencia europea.

Por ello, entre los propósitos de este plan, se hace hincapié en facilitar la adecuada implantación en la Universidad de un nuevo modelo educativo que permita al profesorado desarrollar metodologías docentes centradas en el papel activo de los estudiantes. A la vez que fomentar y apoyar procesos de innovación en la práctica educativa que impulsen una mejora constante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin olvidar que una cuestión esencial para el logro de estos propósitos será el impulso del trabajo cooperativo y la constitución de equipos interdisciplinarios que brinden el marco de apoyo y colaboración necesaria para romper una cultura fuertemente individualizada.

Los principios que subyacen a este Plan de Formación y que buscan traducirse en algunas de sus líneas de actuación pueden resumirse en:

1) El reconocimiento de que el profesor universitario tiene una experiencia vital, una cultura profesional, una historia de formación académica y personal desde la que tenemos que partir. Consideramos esencial en nuestra propuesta formativa que formadores y profesores identifiquen las ideas, creencias, concepciones y las razones y motivos que las sustentan. Este es un paso esencial para que luego podamos modificarlas y reconstruirlas con estrategias formativas como por ejemplo, las autobiografías, los debates en grupos de trabajos, el análisis de lecturas que aporten un conocimiento teórico fundamentado (Cochran-Smith, y Lytle, 2002; Burnaford, Fischer y Hobson, 2001). Por tanto, en las acciones formativas ofrecemos un contexto de aprendizaje relevante que se alcanza cuando los profesores son capaces de aceptar, rechazar y cuestionar su cultura social, su experiencia, e ideas previas mediante el debate, la reflexión y el contraste con fundamentos teóricos. Sabemos que los procesos educativos son construcciones sociales, por tanto pueden ser cuestionados, deconstruidos y repensados (Brockbank y McGill, 2002).

2) Permitir que el profesorado universitario experimente en su propio proceso de formación las experiencias de enseñanza y de aprendizaje que consideramos valiosas desarrollar en su práctica docente. Es importante, si queremos que los profesores incorporen a su práctica el aprendizaje autónomo, cooperativo y crítico, que ellos mismos vivencien en su propio proceso de formación este tipo de estrategias formativas. Tengan la oportunidad de constatar las ventajas y dificultades de las dinámicas participativas, comprobar que pueden aprender unos de y con otros conformando comunidades de aprendizaje. La experiencia de conformar grupos interdisciplinarios contribuye a una mayor apertura y diálogo entre diversas áreas de conocimiento. Por otra parte, se pretende también apoyar la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación de un modo más real que sólo a través del entrenamiento técnico o el diseño de materiales. De este modo, incorporamos la plataforma virtual de la universidad como apoyo y soporte al plan de formación (foros de discusión, construcción de conocimiento de los grupos de trabajo, acceso a materiales y recursos). Con ello cumplimos el doble propósito de familiarizar al profesorado en sus usos, ventajas y dificultades. A la vez que en ir generando nuevos hábitos, habilidades y actitudes (Hanna, 2003).

3) Atender a los problemas reales de la propia práctica docente, lo que exige otorgar al profesorado un protagonismo en su proceso de formación. Facilitar la introducción de transformaciones a partir de la reconstrucción de su experiencia personal y de la reflexión de su propia práctica educativa en colaboración con otros profesores y formadores. En ese sentido se desarrollan estrategias de formación basadas en grupos de trabajo, carpetas docentes o portafolios, proyectos de investigación en la acción, proyectos de innovación, talleres, encuentros de debate y discusión sobre asuntos comunes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Las propuestas de formación tienen que permitir diseñar entornos de aprendizaje en los que estén presentes la complejidad, la diversidad, la interdisciplinariedad y la incertidumbre, rasgos que caracterizan a la enseñanza en la postmodernidad (Hartley, 1993).

4) Facilitar la construcción de un sentimiento de pertenencia a la institución y de una identidad docente, sobre todo entre los profesores de reciente incorporación, los de dedicación a tiempo parcial y

los que sienten un escaso reconocimiento por su labor docente, en este último caso que afecta la autoestima del profesor universitario. Este aspecto es uno de los más valorados por los profesores en la evaluación del plan de formación.

5) Articular las propuestas formativas con su continuidad en proyectos de innovación docente que permitan una puesta en práctica, un seguimiento y un reconocimiento de su tarea docente.

Nuestra experiencia es breve, sin embargo existen algunos motivos para la satisfacción, por un lado comprobar el elevado número de profesores motivados en mejorar su docencia, entre los cuáles existe una preocupación manifiesta en completar su formación pedagógica y en involucrarse en procesos de innovación docente. Es cierto, que en muchos casos el profesorado asiste por el interés de estar informado, de conocer las nuevas propuestas y las futuras exigencias, pero también es importante destacar que se ha ido generando una masa crítica entre la comunidad universitaria y que se comienza a reflexionar sobre cuestiones que hasta el momento eran muy reducidas o poco compartidas. Me refiero a cuestiones relacionadas con los modelos de enseñanza, con la preocupación por los resultados y el aprendizaje de los alumnos, con la necesidad de renovar procedimientos y criterios de evaluación, con el cuestionamiento de las funciones tradicionales del profesorado y con la redefinición de algunos papeles y actividades docentes.

### **3. Dificultades que necesitamos vencer, retos todavía pendientes: ¿camino a la convergencia o a la desconvergencia?**

Pero no es menos cierto, que todavía tenemos mucho camino que recorrer y obstáculos que vencer. Si realmente queremos que los profesores se involucren en procesos de mejora en su práctica docente que tengan un impacto real en el aprendizaje de los estudiantes, necesitamos avanzar con acciones concretas y evidentes en el reconocimiento de la labor docente. No basta con expresarlo, no basta con manifestarlo en documentos o discursos oficiales ni mucho menos reflejarlo de forma ambigua en estatutos o reglamentaciones.

Los profesores preocupados en la mejora de su docencia, los que realmente se involucran en procesos de innovación, son conscientes que lo hacen por su convencimiento personal, su responsabilidad profesional y por una cuestión ética de compromiso con la tarea docente. También saben que lo hacen de forma individual, “en solitario” “como islas” (según expresiones de los propios profesores) y muy pocas veces compartidas por otros colegas o favorecidas y apoyadas por el propio Departamento o la Facultad. Son conscientes que se dedican a una tarea que no será reconocida, como se merece, en las evaluaciones de su docencia o en la promoción de su carrera docente. Además, saben que estos procesos de mejora en su docencia suponen restar tiempo a otras tareas que sí tienen reconocimiento explícito como la investigación o la gestión.

Una cuestión todavía aún más paradójica, es que muchos profesores que llevan a cabo procesos de cambio, especialmente metodológicos y en evaluación, no lo comparten por miedo a no ser comprendidos por sus colegas, a ser calificados como idealistas y, en algunos casos, como mediocres.

Esto es así, porque en el fondo aún prevalece, sobre todo entre los profesores consolidados y los que ocupan cargos de responsabilidad, la idea de que la verdadera labor de la universidad, y de los profesores universitarios es la investigación. Seguida de la premisa de que si el profesor es buen investigador es también buen docente. Se supone que se da una relación de causalidad directa. Por tanto, el *quid* de la cuestión está en reconsiderar esta división de funciones tan jerárquica entre la investigación y la docencia, redefinir y reequilibrar su relación en cuanto a que no podemos superponerlas o confundirlas. De otro modo, no se podrán establecer ni relaciones de complementariedad ni de interacción porque siempre aparecerá la docencia subordinada a la investigación (Barnett, 2002; Monereo y Pozo, 2003).

Pero además de esta redefinición, que es esencial para un reconocimiento explícito y real de la docencia y la formación docente, señalaré, a partir de esta experiencia, de modo muy sintético algunas de las dificultades detectadas y posibles líneas de actuación para compensarlas.

- Compatibilizar diversas tareas y encontrar un tiempo común para la formación: los profesores manifiestan dificultades para involucrarse en acciones de formación (cursos, talleres, grupos de trabajo, jornadas). No existen mecanismos claros que articulen estos espacios, y en ellos debemos insistir. En el caso de nuestra universidad, existe reconocimiento para la reducción de la carga docente a los profesores que están realizando tesis doctorales, diferentes tareas de gestión, o involucrados en otros

tipos de programas como las tutorías personalizadas pero no para los profesores que realizan programas de formación.

- No contamos con una amplia red de formadores especializados en didáctica universitaria, tanto en el ámbito de la didáctica general como en el de las didácticas específicas. En ese sentido, sería necesario contar con una guía de formadores y sus respectivas especialidades así como avanzar en la formación de formadores en el ámbito interno de la universidad. Como indica Perrenoud (2004,22) “muchas veces los formadores se ha convertido en tales para lo mismo que se hicieron profesores, para hablar y no para escuchar”.

-Escasas e inadecuadas estructuras y servicios de apoyo a la formación y al asesoramiento pedagógico. En este sentido, se podría avanzar en la constitución de unidades pedagógicas o grupos de apoyo pedagógico en las diferentes facultades que puedan realizar una tarea de asesoramiento más continuo e integrado a las necesidades del profesorado.

-Dispersión de esfuerzos y superposición de acciones que ocasionan a veces mensajes contradictorios y concepciones sobre la enseñanza no siempre coherentes. Por ejemplo, exigencias surgidas de los contratos programas, de la evaluación y acreditación de titulaciones, de la incorporación de plataformas virtuales. Es necesario potenciar los escasos recursos que disponemos y articular una adecuada coordinación y una acción conjunta.

-Falta de evaluación y continuidad de las acciones de formación que reviertan en procesos de mejora, en una retroalimentación permanente. Es necesario, también establecer una coordinación con los mecanismos de evaluación de la docencia. Evaluar los impactos de la formación del profesorado en su práctica real y cotidiana.

Es importante reconocer que no todos coincidimos en el mismo punto de partida, que para converger en el espacio europeo de educación superior se necesitan cambios estructurales y culturales profundos. En nuestro caso, tal vez el desafío se encuentra en ir más allá de las propuestas del programa marco (2003), si nos centramos en el profesorado y en su formación como un eje esencial, tal vez debemos comenzar por compartir una serie de principios de actuación que se traduzcan en nuestras prácticas educativas y que cuenten con el apoyo necesario (organización de espacios, tiempos, recursos) para llevarlas a cabo. Es un camino lento, poco espectacular pero tal vez más seguro para desarrollar como profesores un aprendizaje relevante que permita reconstruir nuestras creencias.

### **Referencias bibliográficas:**

- Barnett, R. (2002). Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad. Madrid: Pomares.
- Beltrán Llavador, F. (1994). Las determinaciones y el cambio del curriculum. En Angulo, F. y Blanco, N (ed), Teoría y Desarrollo del curriculum, (pp. 369-383). Archidona: Aljibe.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.
- Burnaford, G., Fischer, J. and Hobson, D. (2001). Teachers doing research. The Power of Action Thorough Inquiry. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M y Lytle, S. (2002). Dentro/fuera. Enseñantes que investigan. Madrid: Akal.
- Hanna, D. (2003). La enseñanza universitaria en la era digital. Barcelona: Octaedro
- Hartley, D. (1993). Confusion in Teacher Education: a Postmodern condition?. En Gilroy, P. y M. Smith (Ed.), International Analyses of Teacher Education