

La formación del profesor universitario

.....
Fernando Grijalvo Lobera

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

RESUMEN

El siguiente artículo trata de enfocar la evolución del concepto de formación del profesorado universitario de manera muy sintética, y aproximarnos hacia las nuevas vertientes en materia tanto de formación como de profesionalización del oficio docente.

Palabras clave: formación del profesorado universitario, profesionalización docente.

ABSTRACT

The following article attempts to provide a highly synthetic approach to the evolution of the concept of university teacher training, together with an approximation to new aspects of both teacher training and teacher professionalisation.

Keywords: university teacher training, teaching professionalisation.

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado universitario se ha ido convirtiendo poco a poco y desde hace relativamente pocos años en motivo de análisis que sugiere cada vez más la urgente necesidad de una profesionalización del docente universitario.

Si consideramos que la Universidad es un fiel reflejo del entorno en que se sitúa y, por tanto, reproduce sus tendencias y políticas, parece más que razonable la necesidad de una formación específica del profesor.

Sin embargo son frecuentes los conflictos y dificultades que surgen en el ámbito universitario cuando se trata de innovar; la tradición, las actitudes estáticas, la cultura individualista de muchos sectores, la tendencia de muchos docentes a “enseñar a su manera”, etc., puede generar una especie de enquistamientos en el profesor universitario que, en algunos casos, puede sumirle en un falso halo de sobrevaloración de su propia experiencia individual, haciéndole creer que una buena calidad educativa es directamente proporcional al número de años de experiencia docente.

Ante este panorama han sido diversos los análisis y las concepciones originadas acerca de esta profesión docente en un intento de situar al profesional en una u otra corriente profesional.

2. LOS PARADIGMAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Desde el *paradigma conductista o comportamental*, que implica una concepción técnica de la formación del docente se considera a éste como un entrenador que ha de prever el rendimiento de los alumnos y por lo tanto, ha de ser capaz de conocer a priori el modo de conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como una serie de competencias que le permitan ser eficaz y preciso. En otras palabras, se trataría de un técnico cualificado que aplica reglas y rutinas con la finalidad de gobernar en el aula y obtener como resultado el aprendizaje de los alumnos. Bajo esta perspectiva, la formación se concibe como entrenamiento y repetición.

El *paradigma tradicional de oficio* añade a la concepción anterior la consideración de la enseñanza como un oficio. En este caso la formación debe ser el aprendizaje del oficio de enseñar. Así, el profesor en formación aprende por ensayo y error, fijándose en cómo lo hacían sus maestros. Como vemos es un modelo basado en la práctica. Un aspecto a destacar en este paradigma es el papel *pasivo* y no participativo del estudiante enfrentado a un papel predominante del profesor.

El tercer paradigma, denominado *personalista o humanista*, hace hincapié en la cualidad como persona del docente. Aquí el autoconcepto es fundamental, pues el

recurso más importante del profesor es él mismo. El objetivo en este caso se basa en provocar la necesidad de realizarse y que ésta se extienda a los alumnos. Las estrategias a potenciar serían la tutoría y el diálogo, buscándose la participación activa en el descubrimiento. Por tanto, se proponen el diálogo y la comunicación entre los sujetos.

Finalmente citaremos el *paradigma indagador, reflexivo o crítico*, propuesto por Zeichner (1990), según el cual el profesor se miraría simbólicamente en un espejo para poder mejorar sus acciones. Una formación basada en este paradigma pondría que los profesores sean capaces de reflexionar sobre los propósitos y consecuencias de sus acciones. En este caso la figura de docente cobra protagonismo de investigador (investigación participativa o investigación-acción) de su propia práctica, analizando dentro de ésta también la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el contexto (educativo y social) en que suceden. Como planteaban Zeichner-Liston (1987, p. 104) “... una formación del profesorado basada en la reflexión es aquella en la que los docentes se muestran predispuestos y son capaces de reflexionar sobre sus orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como de las limitaciones materiales e ideológicas implicadas en la clase, escuela y contexto social en el que trabajan”.

3. ANTECEDENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Si analizamos los textos del MEC observamos que ya en 1992 proponía algunas directrices básicas en cuanto a los criterios que debería seguir un plan de formación de profesorado universitario. Concretamente propone:

- *La formación ha de centrarse en la práctica profesional.* Esto es, deberían favorecerse las iniciativas que propongan la *discusión crítica* de los profesores *sobre su práctica*. Vemos cómo esta directriz coincide plenamente con el paradigma indagador, reflexivo y crítico.
- *La iniciativa debe surgir del profesorado.* En este sentido, los cursos no pueden imponerse con talante obligatorio a todo el profesorado. Es impensable obligar la asistencia a jornadas, seminarios o congresos, etc. Al contrario, se trataría de alentar y apoyar las alternativas que surgen del profesorado con el objetivo de mejorar. Se trataría pues de promover una necesidad en el docente de mejorar como tal, y que ésto cristalice en propuestas concretas de formación.
- *Debe tener un carácter colegiado.* Se defiende aquí la hipótesis de que sería preferible dar prioridad a las iniciativas grupales antes que a las puramente individuales, dado que el enfoque investigación-acción “necesita” de la pluralidad y la discusión de experiencias, contrastar pareceres, decisiones de equipo, etc.

- *Debe ser difundida públicamente.* Las experiencias e iniciativas de formación deben ser difundidas a la comunidad docente, de modo que sean conocidas no sólo a nivel informativo, sino también con un objetivo motivador. Así pues, deben crearse unos canales de difusión y divulgación apropiados.

Dentro de este panorama que hemos descrito, las estrategias de formación tienen que amoldarse es decir, adecuarse a dichos principios y en este sentido podemos proponer las siguientes afirmaciones:

- a. El profesorado universitario no debe formarse a través de órdenes y disposiciones legales y la formación del docente universitario no debe concebirse bajo la obligación, la presión o el hostigamiento legal. Este planteamiento coincide plenamente con el citado anteriormente sobre el MEC.
- b. El profesorado universitario no se forma exclusivamente a través del aprendizaje de ciertas teorías sobre la enseñanza. No resulta beneficioso aplicar modelos estándar de formación, algo así como fórmulas matemáticas para aplicar en un determinado contexto dadas las peculiaridades de cada entorno. Así, la teoría debe conjugarse con la práctica. De nuevo coincide con el planteamiento del MEC acerca de la inutilidad de plantear una formación puramente teórica y alejada de la práctica real.
- c. El profesorado universitario no se forma sólo recurriendo a la adquisición de determinadas técnicas. Cada grupo de profesores es diferente, y esto obliga a que los planteamientos didácticos se modifiquen. Las técnicas concretas, objetivas, son útiles en situaciones concretas, pero no siempre. Por tanto, tampoco existen las fórmulas universales para todo y para todos.
- d. También habría que modificar el estilo evaluador “tradicional” que es negativo con los malos y beneficia a los buenos. Este tipo de evaluación puede evitar que algunos profesores posean ciertas actitudes negativas o no adecuadas, o bien que cumplan las positivas, pero esto no debe ser considerado puramente como “formación”.

Para muchos autores la formación no puede ser concebida como una simple adaptación o acomodamiento al medio. Esto sería el camino fácil y probablemente apenas el inicio del proceso de formación. En realidad la formación es algo mucho más complejo, más profundo, requiere implicaciones personales, cierta rigurosidad e incluso necesita de una actitud crítica. Esta capacidad ya comentada de poder analizar la propia práctica educativa es lo que define a un docente como *reflexivo y crítico*. Si el docente es capaz de realizar semejante análisis, ello puede repercutir en mejoras a nivel personal y grupal y, a su vez, esto promovería la innovación educativa de la Universidad. En definitiva, podríamos estar ante una auténtica mejora

de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sintetizando este planteamiento, un profesor no debe buscar las soluciones a sus problemas únicamente en las alternativas que se le ofrecen desde fuera, sino que debe buscarlas en él mismo, de manera autónoma (pero no aislada).

Obviamente, lo planteado hasta aquí presupone tener en cuenta una serie de necesidades por parte del docente:

- Motivación para efectuar su mejora profesional.
- Disponibilidad de tiempo para la reflexión sobre su práctica educativa.
- Recursos materiales suficientes.
- Medios para recoger las evidencias sobre la práctica.
- Asesores pedagógicos que le ayuden y orienten. En este sentido los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) serían el entorno ideal.
- Colegas comprometidos en las tareas de exploración de equipo ya que, como hemos visto, la formación va más allá de la labor individual.

A la par de todas estas necesidades pedagógicas deberíamos tener en cuenta otras tantas de carácter más “estructurales” y que se consideran igualmente importante para el proceso de cambio que estamos planteando:

- La ratio alumno/profesor. El eterno y crónico problema del elevado número de alumnos por profesor da muestra de la desconsideración por parte de los entornos políticos, hacia la metodología didáctica en la Universidad.
- La disposición, configuración y calidad de los espacios donde se realice el proceso enseñanza-aprendizaje, que debe permitir las dinámicas de grupos y la flexibilidad metodológica.
- Romper con la tradición de potenciar y sobrevalorar la producción investigadora (publicaciones, etc.) en detrimento de mayor atención al proceso enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista se debería potenciar y reconocer institucionalmente la investigación con temática didáctica.
- Generar un clima de mejora de la calidad de la Universidad, relacionando dicha mejora con la profesionalización del propio docente.

Zabalza (2000) considera que hoy en día comienzan a considerarse ciertas *exigencias y retos* a la hora de hablar de una adecuada actividad docente; esto significaría que la adquisición de conocimientos y habilidades docentes es una condición necesaria para la mejora de la calidad docente. Conviene distinguir, según este autor, entre lo que es la labor docente y las otras dos dimensiones que conforman la identidad del profesor universitario. De este modo, la actividad investigadora y la de gestión poseen unas connotaciones y características diferentes de las de profesor

en sí. Ser un profesor implica poseer unos conocimientos específicos y diferentes de las otras áreas. Todo ello justifica la necesidad de crear una identidad propia, al igual que en cualquier entorno profesional con una serie de requisitos: una preparación específica, unos requisitos para su entrada y un colectivo profesional. En otras palabras, una formación *ad hoc*.

4. EL PERÍODO DE FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Parece pues oportuna y justificada la propuesta de un período de iniciación para los profesores noveles, en el cual se debería incluir la asunción de responsabilidades cercanas a los profesores más veteranos, teniendo en cuenta la tendencia hacia el ensayo-error que ha caracterizado durante bastante tiempo la docencia universitaria, a la carencia de apoyo de los profesores experimentados, a la repetición de rutinas observadas en la época de estudiantes que veíamos anteriormente, etc. (Huling-Austin, 1990).

Respecto a quiénes deberían ser los encargados de la formación, coincidiendo con la idea que planteamos anteriormente, lo lógico sería contar con personas altamente cualificadas, que supongan un referente importante en cuanto a maneras de hacer, actitudes y como modelo para los futuros profesores. Sin embargo y, paradójicamente, es éste un ámbito en el cual tampoco abunda la investigación.

Algunos de los estudios al respecto revelan varios de los problemas que suelen surgir a la hora de afrontar proyectos de formación en el entorno universitario:

- La diversidad de tipos y orígenes, además de la dificultad de definir su identidad y responsabilidad como formadores.
- Ausencia de una formación específica.
- Relación inversa entre el prestigio de los profesores universitarios y su implicación en la formación del profesorado.
- Las diferencias entre los formadores del profesorado y otros profesores universitarios parece residir en el origen social de unos y otros y en la percepción de que es más fácil obtener cualificaciones académicas en educación.

5. EL FUTURO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Según Zabalza (2000), éstas serán algunas de las líneas básicas de desarrollo de los programas de formación universitaria en los próximos años.

1. Predominio de una *docencia basada en el aprendizaje*, frente a la hasta ahora tradicional basada en la enseñanza.

Para este autor, el principal reto del docente va a suponer romper su rol de conocedor absoluto de su materia que sabe explicarla para convertirse en un profesional del aprendizaje. El principal objetivo va a ser el alumnado, y el docente debe procurar hacer todo lo posible para facilitarle el acceso a los contenidos. En la actualidad, y cada vez con más fuerza surge la idea de que la tradicional separación entre enseñanza y aprendizaje ha sido muy negativa en el ámbito educativo en general. El planteamiento es bien lógico: en un entorno en el cual el profesor únicamente tiene que enseñar y el alumno aprender, el primero no tiene por qué preocuparse de cómo aprende su pupilo y atribuye su fracaso a la falta de capacidad, interés o conocimientos. De este modo, muchos estudiantes se enfrentan a sus propios estilos de trabajo y aprendizaje, que pueden resultar o no adecuados para alcanzar sus metas.

Esta orientación al aprendizaje que plantea Zabalza significaría, en líneas muy generales:

- Modificar las estrategias para aprender. En plena era de la comunicación queda obsoleto y carente de sentido orientar al alumnado a unos pocos documentos y/o realizar un tipo de evaluación única cuyos contenidos olvidarán en un corto período de tiempo.
- Utilizar el punto de vista del estudiante a la hora de plantear las materias a impartir y plantearse algunos interrogantes como: ¿qué puedo hacer para que las afronten mejor?, ¿qué problemas pueden encontrar en ellas?, ¿con qué apoyos pueden contar?, etc. En este sentido resulta útil rescatar de la memoria la experiencia en cursos anteriores, y tratar de corregir lo que no salió como debiera.

Una de las experiencias más interesantes llevadas a cabo en la formación de profesores ha sido la elaboración de guías didácticas para los estudiantes. Al elaborar dichas guías, el profesor se ve obligado a elaborar su materia en función del estudiante e imaginar cuál sería el proceso que tendrían que llevar a cabo para afrontarla. De esta manera es fácil prever las ayudas necesarias en cuanto a material de apoyo, actividades, etc.

- Mejorar la *formación del docente* acerca del aprendizaje y cómo aprenden los alumnos. Esto ayudaría a romper el “egocentrismo” que padecemos cuando pensamos que todos comprenden y aprenden al mismo ritmo y de la misma forma que nosotros. Por tanto sería muy útil conocer los estilos y estrategias más habituales de aprendizaje para poder aplicarlas en clase.

Por su parte, en el encuentro celebrado en septiembre de 2002 en Madrid y organizado por la cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria se planteó

la necesidad de cambios en los programas de enseñanza universitaria así como en la formación del profesorado, la cual debe adaptarse a los nuevos retos en cuanto a actitudes, capacidades y conocimientos si desea adecuarse al mercado laboral. En esta línea planteó igualmente que la formación del profesorado debe dejar de centrarse exclusivamente en la enseñanza, y más en el aprendizaje. Para ello, el docente debe poseer una serie de capacidades y cualidades que comentamos a continuación:

- Capacidad para generar marcos de conocimientos flexibles, centrándose en el aprendizaje de los estudiantes.
- Capacidad para establecer objetivos de aprendizaje que refuercen la actividad de los estudiantes.
- Desarrollo de conocimientos sobre metodologías de enseñanza y de aprendizaje para poder aplicar la más adecuada a cada caso.
- Conocer los sistemas de evaluación así como dónde buscar la información y los recursos para el aprendizaje.
- Capacidad para generar conocimientos y elaborar programas de estudios, materiales y contenidos adaptados al nivel de los estudiantes.
- Capacidad para resolver tareas en la gestión educativa así como capacidad de coordinación en los diferentes cursos y asignaturas.

2. La incorporación de las tecnologías de la información como recurso que potencie el autoaprendizaje y el aprendizaje a distancia.

Hoy en día nadie duda que las nuevas tecnologías han marcado una nueva forma de concebir la gestión de la información en todo el mundo. Es importante que como docentes universitarios empecemos a comprender cómo va a afectar este fenómeno a la formación y a las nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje: enseñanza semipresencial, a distancia, autoaprendizaje de paquetes instructivos en diferentes soportes, formación en línea, etc.

Actualmente existen innumerables alternativas didácticas novedosas a la hora de organizar la información, de facilitar el aprendizaje, evaluarlo, potenciar experiencias formativas, etc. Si bien ya existen programas informáticos orientados a la consolidación de estrategias de trabajo en equipo, de resolución de problemas y otras muchas áreas, tal vez se podrían hacer necesarios programas de formación del profesorado. Evidentemente no se trata de “colgar” en la red los apuntes de clase o cierta información sobre la materia de que se trate, sino de ofrecer una red de tutorización y seguimiento de los aprendizajes. Aquí radica el reto de las tecnologías de la información respecto a la formación de profesorado. No ha de tratarse sólo de una formación en el conocimiento y manejo

de los recursos (internet, informática, etc.) sino en también en posibilidades didácticas y formativas de dichas tecnologías.

En definitiva, se plantea cambiar y enriquecer los procesos de aprendizaje, y no repetir los antiguos esquemas con los nuevos medios.

6. LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

La formación a lo largo de toda la carrera docente o *desarrollo profesional* ha alcanzado especial relevancia en el contexto social actual. La formación permanente se ha convertido en una estrategia ineludible para cualquier organización con miras hacia el futuro. Pero, además de algo personal e individual, se trata también de supervivencia laboral, además de repercutir en la dignidad e identidad personal.

Afortunadamente la investigación, la elaboración teórica, y su proyección en diversos proyectos, desarrollos, experiencias y evaluación durante las últimas décadas etc. han logrado consagrar un campo propio de investigación.

7. LA FORMACIÓN COMO DESARROLLO PROFESIONAL

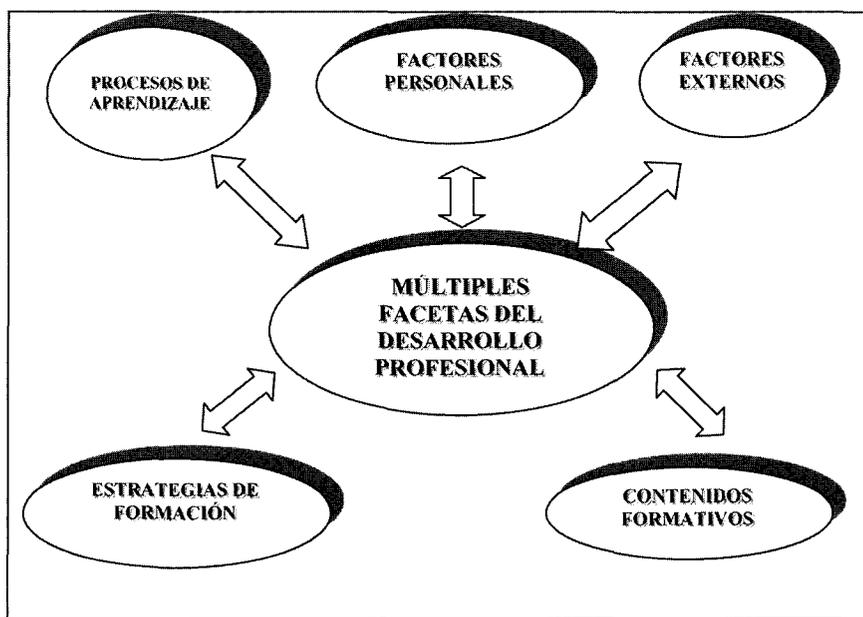
Desarrollo profesional implica una forma de pensar y afrontar política y prácticamente la formación desde dos puntos de vista: por una parte destacando *lo que no debería ser* o lo que debiera superarse, y en segundo lugar *proponiendo principios, funciones, cometidos y dimensiones* que persiguen un modelo de formación mucho más comprensivo.

Desde esta doble vertiente se considera que el desarrollo profesional de los docentes es algo más que un conjunto de actividades y actuaciones concretas, aisladas y escasamente relacionadas entre sí; que no se ajustan al contexto educativo real ni a las necesidades del profesorado; sin una relación adecuada a las necesidades prácticas reales; y raramente enlazadas con su utilización posterior y su incidencia en las prácticas pedagógicas, curriculares u organizativas de los docentes. Desde una vertiente más positiva, puede ser considerado como un proceso y un conjunto de actividades estrecha y permanentemente ligadas al contexto de trabajo y las necesidades del profesorado (en equilibrio con las prioridades del sistema escolar), organizadas como itinerarios prolongados en el tiempo e integradores de diversas modalidades de perfeccionamiento.

El desarrollo profesional no debe ser considerado como un añadido a la profesión docente que requiere actualizaciones y reciclaje de vez en cuando, sino *como un contexto y contenido que convergen con la misma profesión* y su ejercicio diario; como un elemento constitutivo de la propia condición docente.

El desarrollo profesional de los docentes debería integrar tres ejes fundamentales cuya intersección permite concebirlo a la vez como un *proceso personal*, susceptible de integrarse en *contextos grupales y colegiados* (otros profesores, los propios centros, ciclos, departamentos como lugares y contextos próximos de formación, etc.), y que, a su vez, han de ser debidamente amparados por *entornos contextuales* más amplios todavía (conocimientos y recursos profesionales, asesoramiento y apoyo de expertos, redes de acceso a informaciones y experiencias, etc.). Esta concepción que defienden autores como Fullan y Hargreaves (1992) y Marcelo (1994) entre otros, supone considerar el desarrollo profesional, simultánea e integradamente, sobre un foco personal, uno social o colegiado (puesto que en gran medida el aprendizaje de la profesión docente es un proceso de socialización basado en la interacción), y también uno contextual o ecológico.

En cuanto a cómo entender la formación continuada, vamos a considerarla como una combinación de múltiples factores, dimensiones y escenarios:



Así, el desarrollo profesional se compondría de:

- *Unos procesos* de aprendizaje diversos.
- Una serie de *factores personales* (biografías docentes, estadios de la carrera docente, necesidades personales, etc.).
- *Unos factores* externos.

- Una serie de estrategias de formación.
- Unos contenidos formativos.

8. CONCLUSIONES

La profesionalización de la carrera docente es un hecho necesario, evidente e ineludible que la sociedad y la Universidad como reflejo de la misma, deben plantearse y así están haciendo en los últimos tiempos.

Atrás van quedando planteamientos obsoletos como el abordaje de los conocimientos a partir de unas pequeñas fuentes bibliográficas o la exposición literal de los contenidos a enseñar sin tener en cuenta aspectos tan significativos como son los procesos de aprendizaje de los alumnos o la motivación para aprender.

Quizás el ritmo del cambio no es acelerado por el momento, pero la formación del profesorado que se está planteando en la Universidad tratará de impulsar a su personal hacia nuevos planteamientos y objetivos que harán superar los tradicionales paradigmas de “profesor sabelotodo” y llevarnos hacia un concepto de profesor mucho más dinámico y flexible, acorde con los nuevos tiempos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. London: Open University.
- HULING-AUSTIN, L. (1990). Teacher induction programs and internship. Houston, W. *et al.* (Eds.), pp. 535-548.
- MARCELO, C. *et al.* (1994). La innovación como formación. En A. Medina y L. M. Villar, *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 425-460). Madrid: Universitas.
- ZABALZA, M. A. (2000). Formación del docente universitario. En M. A. Santos (Ed.), *Educación en perspectiva* (pp. 769-794). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- ZEICHNER, K. (1990). Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16, (2), 102-132.
- y LISTON, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 75-87.