



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA

LEONOR MARGALEF GARCÍA*

RESUMEN. El artículo presenta una experiencia concreta de formación del profesorado universitario ante los nuevos desafíos de la integración de la Educación Superior en el Espacio Europeo. En la primera parte, se desarrolla el “Programa de Formación Inicial del Profesorado Universitario” de la Universidad de Alcalá analizando las finalidades y principios básicos en los que se sustenta esta propuesta formativa. A continuación, se detallan las líneas de acción y las características principales que permiten llevar a la práctica los principios de procedimiento. Finalmente se comparten los resultados de esta experiencia, tanto sus contribuciones y aportaciones, como las dificultades y limitaciones sobre las que podemos continuar aprendiendo.

ABSTRACT. The article presents a specific university teacher training experience related to the new challenges of the Higher Education integration into the European Area. First, the «Programme for the Initial Training of University Teachers», from the University of Alcalá, is explained through the analysis of the aims and basic principles on which this training provision is based. Secondly, the lines of action and the main features that allow for the practising of the procedure principles are described in detail. Finally, the outcomes of this experience are shared, whether they refer to the contributions or to the difficulties and limitations from which it is still possible to learn.

INTRODUCCIÓN

No es necesario, en el contexto en que nos encontramos, justificar la necesidad de la formación didáctica de los profesores universitarios, una de cuyas principales funciones es la de enseñar a los futuros profesionales, y cuya actividad

cotidiana está centrada en la docencia. Sin duda, me refiero a la justificación en el plano del discurso y de las recomendaciones, sobre todo las que emanan de documentos internacionales y de algunas directivas nacionales, que hacen constantes referencias a la renovación docente y a la necesidad de atender a su formación.

(*) Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares (Madrid).

Pero sí es necesario avanzar en la concreción de las políticas educativas de formación del profesorado y en el reconocimiento explícito de la labor docente.

¿Qué lugar ocupa la formación y el desarrollo profesional del profesorado en la universidad española actual? ¿Cómo se configura esta formación entre la confrontación y las paradojas de un mundo y un pensamiento moderno –altamente predominante en la organización y la cultura académica– y la emergente y lenta introducción del mundo postmoderno, con sus desafíos y exigencias? ¿Cómo responde el profesorado a la creciente complejidad de la tarea educativa? ¿Cómo se está preparando el profesorado universitario para la incorporación de las innovaciones derivadas del espacio de convergencia europea? ¿Cómo vive, siente y experimenta la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza universitaria?. Es cierto que ya no se considera suficiente una sólida formación en el área de conocimiento disciplinar sino también en el modo de abordar la enseñanza. Es decir, en el cómo nos acercamos a la transposición didáctica, cómo logramos conectar la enseñanza y el aprendizaje. Este último aspecto ha estado muy descuidado en nuestras instituciones universitarias y, en muchos casos, a pesar de algunas propuestas puntuales, lo sigue estando.

En el terreno de la práctica se ha avanzado poco debido a una serie de factores entre los que destacan: el escaso prestigio académico de la docencia en detrimento de otras dimensiones –la investigación, por ejemplo–, la falta de reconocimiento hacia los esfuerzos que realizan los docentes para mejorar su enseñanza, la poca difusión de experiencias educativas innovadoras y, en muchos casos, una falta de trabajo compartido entre los docentes.

Consciente de esta situación, la Universidad de Alcalá ha implementado una

serie de acciones que conforman un plan de formación y apoyo a la docencia universitaria. En este artículo me centraré sólo en el análisis del «Programa de Formación Inicial» de nuestra universidad como un modo de dar respuesta a las exigencias de formación para hacer frente a los nuevos desafíos de la enseñanza universitaria.

PRESENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

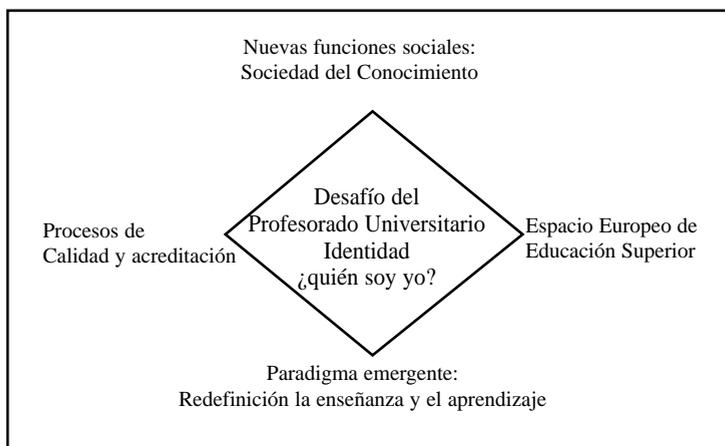
¿PARA QUÉ ESTA FORMACIÓN?

La finalidad del programa de formación inicial es proporcionar una formación pedagógica básica que contribuya a un mejor desempeño de la función docente y por tanto, a mejorar la calidad de la enseñanza en nuestra universidad. Se busca generar una actitud de indagación y reflexión de la práctica educativa y del quehacer docente cotidiano como parte esencial de la función docente. Este programa es el comienzo de una serie de acciones de formación que apoyan el desarrollo profesional continuo de nuestros docentes.

Como se resume en el gráfico siguiente, la intención es buscar respuestas a los desafíos a los que se enfrenta el profesorado universitario, comenzando por construir su propia identidad.

Construir esa identidad en los profesores universitarios es fundamental, especialmente en el contexto de la postmodernidad y de las paradojas y complejas demandas que vive el profesorado. Es importante analizar cómo se ven ellos mismos, cómo perciben y viven los cambios, cómo afecta a su identidad el contexto social incierto en el que se están desarrollando. Pero más importante aún es ayudar a construir esa identidad en

GRÁFICO I



un proceso sistemático de formación e interacción.

Por ello, el programa de formación inicial se desarrolla durante todo un curso académico con una serie de fases flexibles que permiten el apoyo y asesoramiento a los profesores con escasa experiencia docente o profesores que estén interesados en una formación básica y una renovación de su quehacer educativo. Las intenciones educativas que se propone este programa de formación pueden resumirse en los siguientes objetivos:

- Contribuir a crear en los profesores participantes un sentimiento de pertenencia a la universidad construyendo gradualmente junto con otros profesores una identidad como docentes universitarios.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la docencia como una dimensión fundamental de su quehacer profesional.
- Brindar una formación integral en los aspectos básicos y multidimensionales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la

universidad para concretarlos en un diseño de intervención docente coherente con los desafíos de un nuevo modelo educativo.

- Reflexionar sobre la complejidad de la función docente y los diferentes significados que adquiere de acuerdo a los marcos conceptuales que el profesorado asuma.
- Vivenciar un proceso de aprendizaje relevante que permita una reestructuración de creencias e ideas previas indagando en las razones y motivos en las que se fundamentan.
- Introducir a los docentes en estrategias de autoevaluación y coevaluación de su práctica educativa que redunde en una mejora permanente de su enseñanza.

¿A TRAVÉS DE QUÉ Y CÓMO SE HACE LA FORMACIÓN?

La estructura del «Programa de Formación» tiene un carácter flexible, cíclico y está conformado por una serie de acciones de formación interdependientes y

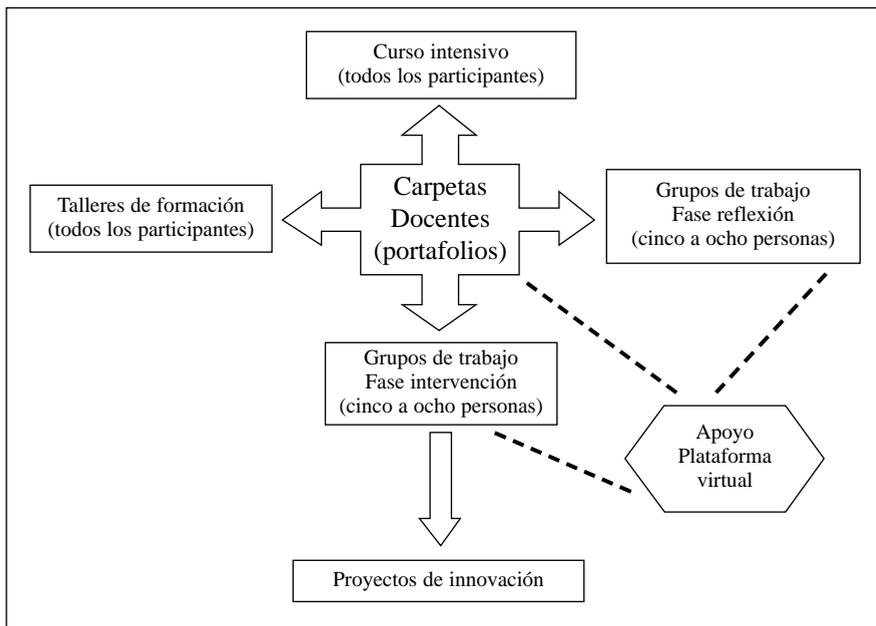
que en su totalidad abarcan 180 horas de formación. Las mismas no son todas de carácter presencial, ya que se pretende que los profesores realicen una fase de trabajo individual, autónomo, a través de lecturas, reflexión, ensayos, proyectos y una fase de trabajo grupal que requiere la presencia y la comunicación entre todos los asistentes. Así mismo, estas actividades presenciales son diversas. En algunas ocasiones se estructuran con la presencia de todos los participantes del programa y en otras se trabaja en grupos más reducidos. También se cuenta con el apoyo de la plataforma virtual de la universidad para facilitar la comunicación y el intercambio de todos los asistentes en la fase no presencial, o en la etapa en la que sólo se comunican más intensamente los grupos de trabajos. A través de las herramientas de comunicación de la plataforma se favorece el intercambio, foros, planteamientos de dudas, apoyo de materiales, entre

los diversos grupos de trabajo. Gráficamente la estructura del programa se representa en el gráfico II.

Siguiendo la metáfora de Bullough (2000) este proceso de formación se asemeja a un relato, es decir, tiene una estructura narrativa basada en una introducción, un nudo y un desenlace. En nuestro caso la introducción se concentra básicamente en lo que hemos denominado curso intensivo y en la primera fase de los grupos de trabajos. El nudo se alcanza en los encuentros presenciales a través de los talleres y en la producción de los grupos, especialmente en la fase de intervención. Por último, el desenlace lo constituye el proyecto de innovación que diseña y lleva a cabo cada grupo de profesores. El medio que contiene y da soporte a esta narrativa es la carpeta de aprendizaje.

Detallaré a continuación los propósitos y características de cada una de las acciones formativas.

GRÁFICO II



CURSO INTENSIVO

Ésta es la primera acción de formación con la que se inicia el programa. Si bien, el mismo es voluntario, éste curso es un requisito indispensable y obligatorio para los que quieran completar y desarrollar todo el programa. Las otras fases son flexibles y se pueden realizar en distintos momentos, incluso hay profesores que por diversos motivos no completan todo el programa en un curso académico. ¿Por qué entonces este curso es un requisito previo? La razón es que durante esta fase los profesores llegan a conocerse, establecen lazos que permiten luego constituir los grupos de trabajos y comparten los principios y compromisos sobre los que se desarrollan las posteriores acciones formativas. Por otro lado, permite una dedicación inicial que es difícil compatibilizar con otras tareas de los profesores si se realiza de forma dispersa y aislada. Por ello, este curso se desarrolla en el período en el que aún no han comenzado las clases (septiembre) y tiene una duración de cuarenta horas.

Básicamente los contenidos, que se desarrollan a través de diferentes estrategias, giran en torno a las funciones del profesorado universitario, la redefinición de los papeles y los nuevos desafíos, los determinantes externos de la práctica educativa, los procesos de aprendizaje y las características específicas de los alumnos universitarios y los diferentes componentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En coherencia con los propósitos de esta fase, se desarrolla una metodología activa y participativa que facilita la comunicación y el diálogo entre los profesores asistentes, la reflexión de algunas ideas y creencias previas y la fundamentación de principios de procedimientos.

También se incluye la presentación de la plataforma virtual, las posibilidades

que nos ofrece como apoyo durante el programa. Se introduce a los profesores en el uso de la misma y se debaten las experiencias de los profesores que la están utilizando como apoyo a la enseñanza presencial. Es asimismo, una oportunidad para ampliar la reflexión sobre la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el diseño de materiales educativos, la concepción de los medios que predomina en general, en la universidad, y entre los profesores asistentes al programa, en particular.

TALLERES DE FORMACIÓN

La finalidad de los talleres es profundizar en los aspectos que resultan de interés entre los participantes de acuerdo a cómo se conforma cada grupo y a la trayectoria profesional y personal de los participantes. La metodología de trabajo tiene un carácter práctico que da prioridad a un saber hacer y que se traduce en un aprendizaje basado en un contexto de producción de conocimientos.

En los talleres se abordan los temas que el profesorado detecta como necesidad prioritaria para profundizar en la resolución de dichos problemas y para realizar propuestas de intervención. También se utiliza el espacio de los talleres para que el profesorado comparta experiencias y desarrolle habilidades. En algunos casos, los profesores preparan actividades que se comparten durante las sesiones previstas.

Los talleres se realizan preferentemente en el período intercuatrimestral para facilitar la participación de todos. Cada taller tiene una duración de diez horas presenciales. Algunos de los temas que han sido propuestos están relacionados con las estrategias de enseñanza, los

procedimientos y criterios de evaluación de alumnos, el desarrollo de materiales didácticos, la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el aprendizaje electrónico, desarrollo de habilidades sociales o el fomento de la participación de los alumnos.

GRUPOS DE TRABAJO

El objetivo principal es lograr el trabajo en equipo entre profesores y la potenciación del diálogo y la reflexión conjunta. Mediante estos procesos de comunicación, los profesores pueden indagar sobre su propia práctica para realizar propuestas de mejora y transformación.

Los participantes del Programa conforman pequeños grupos con el apoyo y asesoramiento pedagógico de un tutor. Las sesiones presenciales se realizan a lo largo del curso y tienen una duración de treinta horas para la discusión grupal y con el tutor.

Los grupos organizan su tarea autónomamente, llevan un diario de su proceso grupal y de la tarea. En las primeras reuniones establecen los compromisos, criterios de evaluación y pautas de trabajo.

Se sugiere una serie de actividades para favorecer la actitud reflexiva desde el comienzo. La reflexión personal supone ser capaz de distanciarse de uno mismo, de hacer explícitos los modos de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje, de ser conscientes de sus posibilidades y potencialidades, de detectar las limitaciones y de considerar las cuestiones que podrían concebirse como alternativas. Una práctica reflexiva ayuda a desvelar la propia actuación, a indagar lo que está ocurriendo, los aspectos y dimensiones que necesitan ser modificados, las alternativas que se pueden dar para mejorar y las condiciones para hacerlo (Burnaford, Fischer y Hobson, 2001).

Se trata de comenzar a explicar qué estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo, de dar voz, de hacer consciente el cómo hacemos lo que hacemos y explicar las razones de este proceder. Se busca «saber más allá» de la finalidad o el objetivo que nos propusimos para nuestras clases, «más allá» del contenido que trabajamos. Pero la razón de los grupos de trabajo es evitar las limitaciones de una reflexión personal e individual, como pueden ser el «autoengaño» o la «autojustificación» (Brockbank y McGill, 2002). Es decir, intentar justificar las propias resistencias, concepciones y creencias. O simplemente pasar por alto muchas cuestiones de las que no somos consciente. En este caso permanecen ocultas algunas cuestiones que quedan sin analizar ni reflexionar.

En los grupos de trabajo, y a través de las preguntas y el diálogo compartido entre los miembros del grupo se profundiza sobre las intenciones, finalidades, formas de hacer que hasta el momento no fueron tenidas en cuenta y que fruto de este diálogo compartido nos hacen pensar y reconstruir. En algunos grupos de trabajo, internamente los componentes han incrementado su participación en la comunicación a través del uso del foro de la plataforma. En este caso, remitían previamente sus reflexiones, planificaciones, resolución de actividades, y lo compartían entre los miembros del grupo. De acuerdo a la organización interna de cada uno, esta fase les permitía conocer lo que cada miembro había propuesto para dedicar la fase presencial al debate y elaboración de conclusiones. En otras ocasiones, se iniciaba un debate previo a través del foro que permitía una primera aproximación. En la etapa de encuentro presencial avanzaban hacia la profundización de estas ideas, aclaración de dudas y posturas o la detección de aspectos que requerían mayor apoyo, asesoramiento o aclaración por parte del grupo y el tutor del mismo.

CARPETAS DOCENTES (PORTAFOLIOS)

La carpeta docente es la estrategia formativa que permite articular y sistematizar la construcción del aprendizaje realizado por el profesorado participante a lo largo de todas las acciones formativas (Lyons, 1999; Margalef, 1997; Wade y Yarbrough). La misma incluye las actividades realizadas en el curso intensivo y en los talleres, las autobiografías, los ensayos a partir de los materiales de apoyo, las discusiones realizadas en los grupos de trabajo, las entrevistas y discusiones con el tutor/asesor, las propuestas de intervención y mejora y el análisis de su trabajo en el aula. A su vez, es la estrategia de evaluación de los aprendizajes de los participantes. En ella, se incluye también la autoevaluación y los procedimientos de co-evaluación.

Para que la carpeta de aprendizaje se convierta en una estrategia de desarrollo profesional, es necesario que el profesorado convierta a las mismas en un «acto teórico», es decir, realice un análisis y un meta-análisis a través del cual construya una imagen docente, conozca sus preconcepciones e ideas previas, reflexione sobre sus actitudes, detecte sus potencialidades, identifique sus necesidades de formación y los aspectos que necesita profundizar (Lyons, 1999). En muchos casos, el resultado de este análisis supondrá someter a análisis y reflexión lo aprendido para cuestionar lo que hacemos habitualmente y preguntarnos el por qué lo hacemos. Es un modo de estructurar la narrativa de los profesores. Como indica McVee (2004) permite centrarnos no sólo en el contenido sino también en las formas, las funciones y el contexto de estas narrativas, debatir en torno a la construcción de sus aprendizajes mediante una participación activa de todos los implicados en el proceso de formación. Lo que el profesorado incluya y documente

en la carpeta docente se basa en una concepción de enseñar y aprender, en la asunción de un modelo educativo de modo consciente y fundamentado (Margalef, 2004).

En cierto modo es la presentación del rompecabezas que ha permitido al profesorado ir configurando y sistematizando la amalgama de componentes con los que ha ido trabajando: narraciones de sus prácticas relacionadas a un saber hacer, indagación de sus creencias, ideas, concepciones, análisis de los determinantes, principios y conceptos desde las lecturas, conferencias y debates (Gimeno, 1998).

APOYO DE LA PLATAFORMA VIRTUAL

Como mencioné en la presentación de la estructura general, el Programa también cuenta con el apoyo de la plataforma virtual de la Universidad de Alcalá (*webCT*). La utilización de esta plataforma de *e-learning* cumple diferentes propósitos. Por un lado, permite que los profesores se familiaricen con su utilización, experimenten las ventajas y dificultades de este tipo de herramienta. Por otro, sirve como apoyo para la gestión y organización de las actividades, orienta a los profesores sobre las tareas a desarrollar, permite informar sobre eventos y cuestiones de interés para los participantes y acceder a materiales y recursos bibliográficos. Pero básicamente su contribución esencial es facilitar una mayor interacción y comunicación entre los miembros de los grupos. En algunos casos, los profesores han utilizado los foros (internos a cada grupo de cinco o seis personas) para construir conocimiento, realizar puestas en común antes de las sesiones presenciales, emitir opiniones y juicios. Esta experiencia les ha permitido vivenciar en su propio proceso formativo las experiencias del aprendizaje virtual. Es decir, les ha permitido

ponerse en el lugar de alumnos virtuales, lo que facilita la comprensión de muchos de los procesos que tienen lugar a través de la teleformación así como las dificultades experimentadas, las resistencias iniciales, los tiempos invertidos, la necesidad de nuevos hábitos y la construcción de una concepción diferente de enseñar y aprender.

También en cierto modo algunos profesores la han utilizado como una estrategia de co-evaluación o evaluación entre compañeros. Esto a su vez permite que el profesorado vivencie otros modos de entender la evaluación que pueden utilizarse también en su práctica educativa y en el modo de trabajar la evaluación con sus propios alumnos.

¿CUÁLES SON LOS PRINCIPIOS DIDÁCTICOS QUE SUBYACEN AL PROGRAMA DE FORMACIÓN?

En la presentación del programa y sus diferentes acciones formativas se pueden detectar algunos de los principios de procedimiento que subyacen a nuestra propuesta formativa, que, aunque sea de modo sintético, me gustaría dejar claramente explicitados. Creo que al margen de los aspectos concretos, estos principios son la base para establecer el debate y un marco de actuación coherente. Son un recurso adecuado para acortar la distancia entre las finalidades y las líneas de acción que se llevan a cabo. Quizás sobre ellos podríamos establecer algún compromiso en el ámbito de la formación universitaria que trascienda los aspectos coyunturales o las demandas puntuales de acuerdo a directivas externas.

- *Implicación y participación*: estos dos principios son pilares fundamentales para llevar a la práctica una concepción dinámica y compleja del

conocimiento. Necesitamos partir de los conflictos, problemas y contradicciones surgidos en el propio proceso de construcción del conocimiento realizado por los participantes. La participación es fundamental para generar un proceso abierto de comunicación en el que todos aportan sus conocimientos, concepciones, intereses, propósitos, preocupaciones y deseos. Especialmente en la posibilidad de apertura y de flexibilidad de sus esquemas de pensamiento y actitudes.

- *Generar interés*, despertar inquietudes, aprender a auto-motivarse y no responder sólo por imperativo legal o condicionamientos externos (evaluación, acreditación). En este sentido, y todavía más por su relación con la idea de que la enseñanza es un proyecto inacabado, se trata de que los profesores desarrollen habilidades para aprender a aprender; para interesarse en seguir indagando y formulándose interrogantes.
- Otra cuestión relacionada con el interés y el compromiso en su formación es partir de la *resolución de los problemas* que les preocupan. Primero, es necesario identificarlos, interrogarse sobre los mismos, pero también generar inquietudes hacia otro tipo de cuestiones que tal vez no se las han planteado, por ejemplo principios básicos, psicopedagógicos, transversales y didácticos que sea necesario abordar. Partir de situaciones problemáticas es importante pero no suficiente, hay que «reorientar las formaciones temáticas... en dirección a una práctica reflexiva y convertir ésta última en el hilo conductor de la formación» (Perrenoud, 2004, p. 23).
- *Aprendizaje relevante*: se trata de

indagar y comprender las ideas y creencias de los profesores, sus motivaciones e intereses. En nuestro caso particular, nos ayuda a revisar críticamente las prácticas docentes habituales, las manifiestas y las ocultas, los modelos de socialización en los que han sido formados los profesores y en los que forman a los futuros profesionales. Se trata no sólo partir desde la significatividad de las situaciones sino lograr una reconstrucción con el aporte de la fundamentación teórica, la argumentación, el debate y el contraste. Se trata de lograr la reconstrucción del conocimiento empírico mediante el conflicto cognitivo entre los esquemas experiencias y el conocimiento público (Pérez Gómez, 1999).

- *Aprendizaje autónomo y cooperativo*: es necesaria una fase de aprendizaje individual, de construcción de conocimiento, de lectura, análisis, reflexión. Esta fase de construcción personal permite ir adecuando el aprendizaje al ritmo de cada participante. Pero el programa busca completar la necesaria autonomía con el aprendizaje grupal y cooperativo. Para facilitar el aprendizaje autónomo se procura que los profesores analicen los procedimientos que están utilizando. Es decir, como indican Brockbank y McGill (2002, p. 78) se trata de que los profesores analicen el modo en que realizan la tarea, en cómo lo hacen, en cuál es el procedimiento que están modelando y la forma de relación que establecen con esa acción. Los grupos de trabajo ponen el énfasis en el aprendizaje compartido de unos con otros. Acceder a lo que los otros profesores piensan, sienten y hacen ayuda

a extender el diálogo, a mantenerse abiertos y aprender en colaboración (Burnaford, 2000; Van Manen, 1998).

- *Aprendizaje comprensivo y crítico*: brindar constructos que permitan a los profesores enfrentarse a lo imprevisible, al riesgo, a la complejidad, a la espontaneidad y creatividad. Estos constructos ayudan a los profesores a vencer las resistencias y el miedo a perder el control de la clase. No se trata de dar recetas sino de favorecer el desarrollo de estrategias de enseñanza adecuadas a las particulares situaciones de cada contexto educativo. Es importante que el docente cuente con un variado repertorio de estrategias metodológicas, de recursos y aportes de nuevas tecnologías de información y comunicación y sepa cuándo ponerlas en práctica. Cuanto mayor sea este repertorio, tanto más posibilidades de flexibilidad y creatividad tendrá.
- *Interdisciplinarietà*: el sentido en que este principio se menciona es doble. Por una lado, porque la propuesta formativa se fundamenta sobre la práctica docente, los problemas y cuestiones que necesitan abordarse con los aportes de diferentes áreas de conocimiento y disciplinas (Didáctica, Psicología, Sociología...). Es decir, se parte de un planteamiento global e interdisciplinario. Pero también se pretende facilitar la interdisciplinarietà favoreciendo el diálogo reflexivo y la comunicación del profesorado de distintas áreas de conocimiento (Morin, 2000). Implica formas diferentes de estar y relacionarse entre los participantes (Brockbank y McGill, 2002). Esta interacción permite la creación de entornos de

aprendizaje diversos y muy enriquecedores. En nuestro caso, se trata de un saber profesional y por tanto, es necesario traspasar el conocimiento disciplinar. «Actuar interdisciplinariamente supone cambiar las actuales estructuras de formación de profesores... abriendo las puertas de la propia especialidad» (Álvarez Méndez, 2001, p. 75).

- *Reflexión de la propia práctica*: a través de las diferentes estrategias formativas se busca que los profesores comiencen a reflexionar sobre su práctica, que interpreten y otorguen sentido a su experiencia docente y sistematicen y reconstruyan su conocimiento práctico. Sin duda, no se pretende llegar a través de este programa a una reestructuración radical pero sí contribuir a desarrollar capacidades para la reflexión sobre su quehacer profesional. Este principio va muy unido al «aprender a aprender», ya que si se genera una capacidad de indagación y reflexión se produce un compromiso permanente que permite ir aprendiendo de la experiencia, la profesión, los estudiantes y el propio quehacer docente (Hobson, 2000; Perrenoud, 2004). No se trata de un «aprender a aprender» entendido como una disposición para adquirir nuevas habilidades o abrirse a nuevos campos de conocimiento, sino en el sentido que define Barnett (2001) como un metaaprendizaje. Es decir, un continuo aprendizaje en acción. De este modo los profesores pueden evaluar sus propios proyectos y prácticas, sus comprobaciones son abiertas y sujetas a la evaluación. «El aprendizaje es un aprendizaje sobre uno mismo, llevado a cabo de una manera rigurosa. Es un

proceso que no tiene fin» (Barnett, 2001, p. 254). El conocimiento se considera «como una construcción personal a través de un proceso de reflexión sobre la evidencia extraída de una variedad de contextos sociales; por ejemplo, las interpretaciones de otros», se trata de un conocimiento provisional e hipotético (Elliott, 1999, p. 376).

- *Integración teoría-práctica*: insistimos no sólo sobre el saber qué (saber a cerca de) y el saber hacer (práctico) sino el saber sobre el hacer, la reflexión sobre la acción (Gimeno Sacristán, 1998). El contenido del programa es más que conceptos, principios y teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, incluye actitudes, valores, normas, habilidades y destrezas. La integración teoría-práctica se conecta con el anterior principio dado, que «la reflexión está orientada a la acción y su “producto” es la praxis, acción informada y comprometida» (Kemmis, 1999, p. 97). La propuesta formativa se encamina a buscar la relación entre conocimientos cognitivos y comportamientos prácticos, «una relación entre conciencia, significado, conocimiento y mentalidad, con la acción y con la tradición acumulada de saber hacer en educación» (Gimeno, 1998, p. 84).
- *Potenciar actitudes positivas* que incidan en la autoestima del profesorado: ayuda a enfrentar al profesorado al reto de la docencia y la formación como una cuestión estimulante, desafiante. Indagar e interrogarse sobre éxitos y fracasos, razones y motivos que le han permitido mejorar, contribuir a la comprensión de sus estudiantes, facilitar determinados tipos de aprendizaje. No quiere decir esto que no

analicemos y partamos de los condicionamientos internos y externos que no siempre favorecen esta actitud positiva. Es importante tener motivos, deseos, anhelos pero también tenemos que «querer hacer» tenemos que hacer realidad y llevar a la práctica las mejoras que compartimos.

- *Seguimiento, apoyo y continuidad*: los cambios significativos y los cambios culturales como los que aquí se llevan a cabo exigen tiempo, necesitan seguimiento, apoyo, lecturas, grupos de discusión. Es fundamental una continuidad en proyectos o grupos de innovación que permitan un mayor impacto en la propia práctica y aseguren un cambio en el *habitus* del profesorado universitario.
- *Reconocimiento y acreditación* a través de algunos mecanismos: los profesores que finalizan el Programa obtienen un Diploma de Formación Pedagógica Universitaria. Por acuerdo de Junta de Gobierno de la Universidad, se atiende como mérito preferente para la contratación o renovación de profesorado haber obtenido dicho diploma (se arbitraron las medidas para que los Departamentos lo incluyan en sus baremos). Los profesores que participaron en el Programa de Formación tienen preferencia en la convocatoria de los Proyectos de Innovación Docente. Dentro del «Plan de Formación», estos proyectos son concebidos como una estrategia de formación continua.

Estos principios muestran un modo de concebir la formación docente coherente con un modo de entender la enseñanza universitaria y las funciones del profesorado. Como podemos observar

son principios amplios y orientadores que abarcan diferentes dimensiones: intelectuales, sociales, psicopedagógicas y éticas. Si tenemos claro estos principios y se traducen en guías para la actuación de los formadores, es factible que logremos que los profesores asuman estos principios de procedimiento en sus propias prácticas, y se asuman como un compromiso para la transposición didáctica. Es decir, aplicar los conocimientos propios de la especialización universitaria a las situaciones y los contextos de enseñanza-aprendizaje con criterios y valores de formación.

Por otro lado, la explicitación de estos principios conlleva al reconocimiento de la complejidad de las situaciones de enseñanza y a la necesidad de responder a la misma sin caer en la simplificación de las respuestas. De hecho, esto supone vencer resistencias internas, dejar de lado la comodidad que suponen los esquemas de acción que conforman nuestro *habitus* profesional, pasar de la dependencia a la autonomía y afrontar el riesgo y la incertidumbre inherente a situaciones nuevas y complejas. Todo ello, sin olvidar el contexto, en este caso el contexto universitario que se resiste a la innovación. Hay que tener en cuenta que las universidades son instituciones que tienden más a la conservación y que a través de sus normas, rituales, rutinas, simbolismos están mediando unos modos de relación, de conocimientos y de transmisión de conocimientos propios a dicha comunidad universitaria (Barnett, 2002).

COMPARTIENDO ALGUNOS RESULTADOS: POTENCIALIDADES Y DIFICULTADES

Lo primero que me gustaría resaltar es la amplia respuesta del profesorado a la convocatoria del «Programa de Formación Inicial». El mismo comenzó en el curso

2003-04 con treinta y siete profesores inscriptos, de los que treinta y tres han completado todas las fases de formación y han obtenido el Diploma. En el curso 2004-05, se han organizado dos grupos de formación: el primero inició el Programa en julio y el segundo en septiembre, con un total de sesenta y un profesores matriculados.

Los participantes pertenecen a diferentes áreas de conocimiento, siendo mayoritarias las ciencias tecnológicas (ingenierías), seguidas de las ciencias de la salud (enfermería, medicina, farmacia), ciencias sociales (economía y empresariales, documentación, derecho), ciencias experimentales y existe un número muy reducido de profesores de humanidades.

La mayoría de los profesores son ayudantes, seguidos de profesores asociados, titulares interinos, colaboradores y contratado doctor. La experiencia docente también es muy variable, desde profesores de reciente incorporación a la universidad (menos de un año) y en algunos casos a la docencia (por ejemplo, algunos profesores titulares interinos), hasta profesores asociados que lleven mucho tiempo en la universidad y que en algunos casos han pasado a las nuevas figuras docentes.

En cuanto a las valoraciones de los profesores destacan como aspectos positivos:

- La posibilidad de llevar a cabo un aprendizaje compartido y cooperativo. Los grupos de trabajo brindan la oportunidad de intercambiar experiencias, establecer un diálogo reflexivo e introducir mejoras en la actividad docente. A la vez que ayuda a desarrollar actitudes de escucha, tolerancia y comprender diferentes posturas. Es fundamental para que se pueda trabajar luego con los alumnos.

- Experimentar en su propio proceso de formación estrategias metodológicas innovadoras.
- El enriquecimiento que permite trabajar de modo interdisciplinario con compañeros de diferentes áreas de conocimiento.
- Permitir reconstruir creencias, ideas previas, preconcepciones a partir de identificar las mismas para luego reconstruirlas a partir de un conocimiento fundamentado.
- La potenciación de la reflexión sobre la propia práctica y la posibilidad de generar proyectos de intervención. Es decir, no quedarse solamente en los deseos de cambio sino experimentar esos procesos de cambio y poder aprender desde la reflexión en la propia práctica docente.
- La continuidad de la tarea a través de la conformación de los grupos para realizar el proyecto de innovación.
- La adquisición de mayor seguridad en la gestión de la clase y la posibilidad de reconstruir la interacción social en sus aulas, especialmente a través de la redefinición de las relaciones profesor-alumno y de estos entre sí.
- La posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con un contenido educativo y como parte de una propuesta didáctica, aprovechando de este modo su mayor potencialidad.

Las dificultades se centran mayoritariamente en poder compatibilizar diversas tareas, especialmente la docencia y la investigación con la dedicación que le exige el Programa de Formación.

Señalan también la falta de apoyo, valoración y reconocimiento de la formación entre algunos compañeros y en algunos casos departamentos. Los profesores

que están realizando tesis doctorales también manifiestan sentirse presionados, ya que todos sabemos que nos enfrentamos a situaciones manifiestas de desigualdad y estatus. Lo mismo les ocurre a los profesores que pertenecen a equipos de investigación y que por las características de sus proyectos tienen que ausentarse prolongados periodos de tiempo para realizar el trabajo de campo.

La mayoría del profesorado considera que la inestabilidad laboral no contribuye a involucrarse en procesos de formación e innovación. Por el contrario, muchas veces esta situación genera un sentimiento de insatisfacción con la tarea docente. A lo que se suma, la necesidad de arbitrar otros mecanismos de asignación de la docencia, replantear la división tan marcada entre teoría y práctica y el aislamiento entre los profesores. En ese sentido refuerzan, lo que expresan en diferentes momentos del Programa, la falta de reconocimiento de la labor docente y la necesidad de estudiar mecanismos que reviertan esta situación para que no se quede sólo en el compromiso personal de los que justamente asisten a este tipo de Programa.

Esto confirma que es necesario profundizar en el reconocimiento de la tarea docente que debe reflejarse en las evaluaciones y valoraciones. En esta línea, algunos profesores consideran que tienen un ámbito de actuación limitado al quehacer de cada uno en su aula sin mayores repercusiones en la institución. Es necesario trabajar para arbitrar mecanismos que permitan un mayor compromiso institucional por la calidad de la docencia, pero haciendo efectivo el apoyo a la misma.

Los profesores reconocen que los procesos de transformación son lentos y requieren un seguimiento y apoyo continuo, a la vez que un trabajo en equipo y una mayor coordinación entre el profesorado de los departamentos, especialmente en una organización curricular tan

marcadamente fragmentada como la que todavía prevalece en nuestros planes de estudio.

También, esta experiencia ha mostrado que alcanzar ese aprendizaje relevante es una tarea de formación que necesita de una diversidad de estrategias formativas. En este caso, los profesores han evidenciado cómo fueron desarrollando un conocimiento pedagógico apoyado en la imitación, en las costumbres, en los hábitos y las tradiciones de la profesión. Como indica Pérez Gómez (1999, p. 637) es un «conocimiento permeado por la tradición y orientado a la conservación». Transformar este conocimiento supone una deconstrucción previa para poder alcanzar su reconstrucción. Esto, obviamente, no se logra en algunas sesiones de formación. Es necesario, partir del conflicto cognitivo y de los aportes sustanciosos de un enfoque que facilite la capacidad de comprensión del profesorado. En este sentido, es importante que el conocimiento tácito, no siempre explicitado y público, aflore y se exprese para poderlo cambiar, para analizar las lentes con las que se está interpretando la realidad educativa (Bullough, 2000).

En algunos casos, una dificultad real sentida por el profesorado es la falta de autonomía para poder realizar algunas innovaciones en sus programas o en cuestiones metodológicas y todavía, aún más, en procedimientos de evaluación. En estos casos, aparecen los determinantes institucionales, profesionales y organizativos que en vez de favorecer procesos de cambio y flexibilidad generan una fuerte presión conservadora.

Tomar conciencia de estas dificultades no quiere decir que no debamos continuar con estos procesos de formación, sino reconocer que nos enfrentamos a una situación de complejidad e incertidumbre que, no por ser de esta naturaleza, renunciemos a intentar transformar.

Los contextos universitarios de enseñanza y aprendizaje son constructos sociales, por tanto no son inamovibles. Eso sí, es todo un desafío, la cuestión es ¿vale la pena intentarlo?

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.: *Entender la didáctica, entender el currículum*. Madrid, Miño y Dávila, 2001.
- BROCKBANK, A.; MCGILL, I.: *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Morata, 2002.
- BARNETT, R.: *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Madrid, Pomares, 2002.
- *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa, 2001.
- BULLOUGH, R.: «Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado», en BIDDLE, B.; GOODMAN, TH.; GOODSON, I.: *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona, Paidós, 2002, pp. 99-152.
- BURNAFORD, G.; FISCHER, J.; HOBSON, D. (ed.): *Teachers doing research. The Power of Action Thorough Inquiry*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- ELLIOTT, J.: «La relación entre comprender y desarrollar el pensamiento de los docentes», en PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, F.: *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 1999, pp. 364-378.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 1998.
- KEMMIS, S.: «La investigación-acción y la política de la reflexión», en PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, F.: *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 1999, pp. 95-118.
- MARGALEF GARCÍA, L.: *Enseñar y Aprender: profesores y alumnos que reconstruyen su práctica educativa* Actas del III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Girona, 2004.
- «Nuevas tendencias en evaluación: Propuestas metodológicas alternativas», en *Bordón*, 49, 2 (1997), pp. 131-136.
- MCVEE, MB.: «Narrative and the exploration of culture in teachers' discussions of literacy, identity, self, and other», en *Teaching and Teacher education*, 20, 8 (2004), pp. 881-899.
- MORIN, E.: *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral, 2002.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1999.
- «El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes», en PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, F.: *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, 1999^a, pp. 636-671.
- PERRENOUD, PH.: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó, 2004.
- VAN MANEN, M.: *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós, 1998.
- WADE, R.; YARBROUGH, D.: «Portfolios: A Tool for Reflective thinking in teacher education?», en *Teaching and Teacher Education*, 12 (1996), pp. 63-79.