



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA INNOVACIÓN EN EL MARCO DE LA INTEGRACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

LEONOR MARGALEF GARCÍA*
JUAN MANUEL ÁLVAREZ MÉNDEZ**

RESUMEN. El artículo reflexiona en torno a las oportunidades y dificultades que presenta el marco de la Convergencia Europea de Educación Superior en el ámbito de la formación del profesorado universitario. Por un lado, se analizan los impactos sobre la formación del profesorado universitario en general y, cómo este impacto puede concretarse en la introducción de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sin embargo, el aspecto central que aborda este trabajo está referido a la necesidad de construir un marco de referencia para la formación y la innovación docente, analizando algunas situaciones de partida y considerando las experiencias de aprendizaje del profesorado como base para la innovación en la enseñanza universitaria. Finalmente, se plantean algunas líneas de actuación que orienten el desarrollo de programas de formación.

ABSTRACT. The article studies the opportunities and difficulties that the European Higher Education Convergence framework entails for university teacher training. On the one hand, the effects on university teacher training as a whole and how this effect may lead to the introduction of the new Information and Communication Technologies are analysed. However, the main aspect tackled in this work refers to the need of establishing a reference framework for teacher training and innovation. It therefore examines some of the starting situations and takes into account teachers' learning experiences as the basis for innovation in university education. Finally, some lines of action that guide the implementation of training programmes are explained.

OPORTUNIDADES Y RIESGOS

En el ámbito de la educación superior se presenta una realidad cargada de

incertidumbre, expectativas y proyección de fuertes deseos de cambio, que se entremezclan con resistencias, desconfianzas, sentidas y razonables

(*) Universidad de Alcalá.

(**) Universidad Complutense de Madrid.

preocupaciones sobre el alcance de propuestas de tales cambios y reformas.

Esta situación ha provocado un espacio de debates, de cuestionamientos individuales e institucionales que ofrecen una oportunidad para reflexionar sobre la educación universitaria en general, y muy especialmente sobre el profesorado universitario y la necesidad de una formación específica para asumir su tarea docente. Quizás por ello en varias universidades las propuestas de formación destinadas al profesorado universitario se han amparado bajo estructuras de vicerrectorados de armonización europea, innovación y calidad educativa o docencia. Ello refuerza la idea de romper la oferta tradicional de formación centrada en cursos o seminarios aislados sobre aspectos puntuales o sólo de actualización de conocimientos en áreas disciplinares para avanzar hacia un programa de formación más amplio y complejo¹.

En la base de estas propuestas aparece sin duda las exigencias que impone la convergencia europea; pero más allá de esta coyuntura, se avanza hacia la búsqueda de alternativas educativas a modelos limitados a la función transmisiva, insuficiente para hacer frente a la llamada sociedad del conocimiento y del fácil acceso a la información.

En este sentido, la convergencia europea se convierte en una oportunidad que nos permite no sólo debatir, cuestionar y reflexionar sino también avanzar en la

concreción de prácticas educativas y en el intercambio de experiencias que favorezcan una enseñanza y aprendizaje que mejore la educación superior en niveles supranacionales.

Pero también hay que tener presente que corremos el riesgo de quedarnos en los estrechos parámetros que impone la nueva derecha, la ideología de mercado aplicada a la educación o el neoliberalismo y la incidencia de estos movimientos en la creación de un pensamiento único, hegemónico, de marcado acento economicista –globalización– (Coraggio y Torres, 1999; Biddle, Good y Goodson, 2000; Delandshere y Petrosky, 2004) (eficiencia, coste-efectividad, demandas mercado laboral) y en la dimensión administrativa (desregulación, deslocalización, control de calidad, dirección y liderazgos fuertes) (Gimeno Sacristán, 2001).

Desde este punto de vista, las investigaciones y los estudios sobre la formación inicial y continua del profesorado restringirán el debate en cuestiones tales como: perfiles profesionales, especificación de competencias, habilidades, criterios externos de control de calidad, necesidades de instrucción tecnológica derivadas de las exigencias que impone una visión restringida y parcial de la sociedad del conocimiento. De hecho, esto ya se puede apreciar en los innumerables informes que empiezan a circular en nuestro ámbito disciplinar. Por este camino sólo abordaremos las cuestiones técnicas y de

(1) No desmerecemos la función que pueden cumplir jornadas o actividades puntuales que tienen que ver más con la divulgación de información que con programas específicos de formación. De hecho, en procesos de cambio y de implantación de reformas, esta etapa de información es fundamental. A su vez, puede asumir diversos procedimientos: desde charlas, conferencias, documentos a jornadas de debate e intercambio de opiniones y experiencias; pero no es suficiente. Nos estamos refiriendo a una propuesta formativa, formalmente estructurada y pensada para fines de formación específica. Damos por hecho que la información es lo mínimo que debería hacerse si se quiere, al menos, lograr alguna sensibilización hacia estos procesos de cambio y cumplir, aunque sea, con el requisito mínimo de la participación de los destinatarios. Pero es una actividad complementaria, que no sustitutoria de la intencionalmente formativa.

gestión y aumentaremos la tendencia burocrática de resolver los problemas de la educación. Sabemos que la complejidad y multidimensionalidad de la enseñanza plantea problemas que no se resuelven desde la gestión, aunque ésta pueda favorecer su implementación.

Centrar la mirada en la calidad de la enseñanza y de aprendizaje, en los procesos internos, en los espacios de intercambio que se dan en el aula, es fundamental para lograr cambios reales en las propuestas metodológicas y de evaluación que transformen las prácticas educativas. Si hacemos este ejercicio comprobaremos que aún permanecen en la enseñanza universitaria unas prácticas muy tradicionales y sobre las que poco se ha innovado. Pero esto no es suficiente si queremos generalizar esta propuesta de cambio y no dejarla sólo para los profesores que desde hace tiempo han asumido un compromiso para mejorar su enseñanza, para favorecer el aprendizaje del alumno, para contribuir a desarrollar sus capacidades complejas y para que sean «competentes». Una condición esencial es valorar la docencia y apoyar al profesorado en su proceso de formación².

EL IMPACTO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Hasta hace muy poco tiempo era necesario justificar cualquier propuesta de formación pedagógica para los profesores universitarios dado que estaba muy arraigada

la idea de que para enseñar en la universidad sólo se necesitaba dominar el contenido científico de la materia a impartir. Esta idea sigue dominando en grandes sectores del profesorado universitario, y sigue sosteniendo actitudes que apuntalan posturas inmovilistas asentadas en estructuras y creencias profundas enraizadas en un *modus operandi* tan tradicional como interesado, e incluso, irracional. Sobre esa base aún se sigue considerando en muchos sectores que para ser buen profesor universitario sólo basta con conocer la materia. Los asuntos relacionados con «lo pedagógico» son añadidos que en nada inciden en la calidad de la enseñanza ni en la calidad de lo aprendido. Afortunadamente se empieza a ver y a sentir como políticamente incorrecto sostener esta creencia, y menos aún, hacerla explícita, sobre todo cuando comprobamos las nuevas tendencias a las que apunta la formación del profesorado en general, del universitario en particular, impulsadas también por los intercambios entre culturas y contextos con los que la convergencia europea nos pone en contacto y en niveles de formación más exigentes y más amplios.

En estos últimos años, algunas cuestiones van cambiando y –aunque de modo muy puntual– el discurso y algunas prácticas están siendo redefinidas. En esta nueva orientación, asistimos a un mayor protagonismo del profesor universitario, a la demanda explícita de una formación específica en el ámbito pedagógico y a la necesidad de acercarnos a una nueva manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje³. A raíz del discurso de la

(2) Tal vez en esto también sea necesario converger con Europa. Quizás podamos seguir el ejemplo de la Universidad de Cambridge que tiene una vía de promoción basada en la excelencia en la docencia, o el de la Universidad de Edimburgo que ha nombrado profesores sobre la base de sus méritos en la enseñanza (Gosling, 2003).

(3) El Estudio sobre la preparación del profesorado universitario español para la convergencia en educación superior, coordinado por Miguel Valcárcel, en el ámbito de la convocatoria 2003 del *Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidad*, menciona

convergencia europea y coincidiendo con la difusión del documento marco para la integración de España en la educación superior, la enseñanza universitaria se ha convertido en un tema central en recientes congresos, jornadas, números monográficos, propuestas de innovación y foros de debates. Una consecuencia evidente, por tanto, es la preocupación por la mejora en la docencia universitaria, recuperando la importancia que tienen los aspectos didácticos junto con las preocupaciones por la calidad de los contenidos, «paradigma perdido» de que hablaba Shulman (1995) y haciendo normales tales exigencias de formación dentro de una tradición cultural.

Ahora bien, las razones de esta preocupación por la formación del profesor universitario son diversas, y no necesariamente surgen del propio profesorado como una necesidad sentida por ellos. Esta es una cuestión que deberemos tener en cuenta en las propuestas de formación e innovación.

La integración al Espacio Europeo de Educación Superior, la reestructuración de las titulaciones, la nueva unidad de medida de los créditos, es decir, el Crédito Europeo, los procesos de acreditación y evaluación institucional, la introducción y difusión cada vez mayor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y más sutil o no de un modo tan explícito, las necesidades y exigencias del mundo sociolaboral, son algunas de las razones que están impulsando una nueva manera de concebir la docencia universitaria. Como consecuencia, algunas universidades están ofreciendo a su profesorado programas de formación

que contribuyan a entender y a asumir las complejas funciones que derivan de la nueva situación creada. En una dinámica que viene dada por estas circunstancias se espera que ellos las asuman en este nuevo marco de referencia para la enseñanza universitaria.

Existen, además, otras razones inteligibles desde el contexto socioeconómico y la racionalidad funcional que impone, que no podemos ignorar porque ejercen una fuerte presión sobre la universidad que condiciona las decisiones que en estos ámbitos se pueden tomar. Afectan al currículo en un sentido amplio y su implementación, a la formación del profesorado y a los estudiantes. El papel de la evaluación institucional desempeña un papel importante, aunque limitado a una interpretación que la aproxima a mecanismos de control sobre costes-resultados («rendimiento de cuentas») (Álvarez Méndez, 2001; Laval, 2003). Nos referimos a las razones del mercado, las demandas del sector económico y empresarial, la fuerte competitividad, la reducción de financiamiento público y el requerimiento de nuevas fuentes de financiación, el descenso de estudiantes matriculados, especialmente en algunas carreras de larga tradición, no sólo por razones demográficas sino por la opción de otras ofertas formativas, como los módulos de formación profesional.

Y por último, señalamos otras cuestiones más cercanas al profesorado, como los procesos de cambios surgidos de la condición postmoderna de la sociedad actual, el cuestionamiento de la producción del conocimiento desde un paradigma emergente que asume diferentes

algunas iniciativas de las universidades españolas en materia de formación del profesorado y en el ámbito de adecuación a la convergencia europea, con lo cual es evidente que no partimos de cero. Sin embargo, el estudio reconoce que existe un desarrollo desigual en las distintas universidades y se requiere un esfuerzo importante de sistematización y apoyo.

formas según las disciplinas y áreas de conocimiento y la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A ellas, se suma por una parte la transformación experimentada por los destinatarios de la formación, los alumnos y las alumnas que son la razón principal de la enseñanza.

Las aulas universitarias cuentan cada vez más con la presencia de una gran diversidad de estudiantes que han vivido con experiencias muy heterogéneas en los procesos de escolarización; por otra parte, viven los procesos de formación con marcadas incertidumbres sobre un futuro laboral incierto y cuentan con capacidades, actitudes y vivencias adquiridas en un proceso de escolarización primaria y secundaria que no siempre se valoran como positivas en los niveles universitarios. Tampoco se aprovecha el potencial de nuevas formas de construir el conocimiento desde propuestas epistemológicas y didácticas alternativas al sistema tradicional de transmisión lineal al que los profesores universitarios están habituados y en el que mayoritariamente han sido ellos mismos formados. Se puede decir en este sentido que los contextos de formación de los profesores en muchos casos son antagónicos con los contextos en los que han de aplicar sus conocimientos y de las técnicas o recursos adquiridos en el tiempo de su formación.

Por una vía de salida fácil para estas nuevas situaciones, se cae con frecuencia en la apariencia de la innovación por introducir nuevos soportes y recursos técnicos en la enseñanza. Sin duda, esto puede facilitar y hacer más atractiva la transmisión de la información, pero justamente, sigue siendo predominante la visión de transmisión de la información. Aunque en algunos casos el profesor pase a segundo plano y se utilicen otros tipos de entornos, no se modifica en sustancia

las formas de construir el conocimiento.

Este es un peligro que encierra la introducción de las nuevas tecnologías de la información, cuando el profesorado se centra sólo en la preocupación por el diseño de materiales educativos atractivos, sin cuestionarse las formas en las que se genera y selecciona el conocimiento (la Cultura), las finalidades que persigue cuando enseña, y los principios de procedimientos que le permitirían una actuación docente coherente. Esta actitud se detecta en diversas propuestas de virtualización o de apoyo a la enseñanza presencial. En algunos casos, el profesorado se concentra en las cuestiones técnicas más que en las didácticas –intencionalmente formativas–. Sin duda, para muchos profesores pensar en este tipo de propuestas formativas *on line* es ya una oportunidad para reflexionar sobre sus programas, la selección y la organización de los contenidos, que muchas veces ha permanecido inalterado, la búsqueda y actualización de información y de recursos diversos. Pero, desde el interés por la formación profesional del docente, esto no es suficiente, porque con actuaciones de este tipo se corre el riesgo de no traspasar esta frontera instrumental, e incluso bajo el manto de la innovación reforzar, concepciones educativas que creíamos ya superadas, o al menos en camino de reestructuración, pero encubiertas con nuevas metáforas.

Esto puede explicar las resistencias al cambio, por lo que de innovador tiene, pero también porque conlleva un desafío a lo que para ellos representa una tabla de salvación: la tradición recibida.

Todas estas razones y motivos se entrecruzan y desde una actitud crítica sirven de base para cuestionar la identidad tradicional del profesor universitario y las funciones que tenía claramente asignadas, limitadas tradicionalmente a la docencia y a la investigación

principalmente, y en menor medida, a la gestión. La nueva situación lleva a que el profesorado se pregunte sobre lo que se espera de él, cuáles son sus funciones en términos generales, y en concreto, qué valor se otorgará a la función docente. También surgen preguntas sobre qué procedimientos se utilizarán para el reconocimiento de ese valor, cómo se equilibrará la relación entre docencia y la investigación. Se pregunta sobre la posibilidad de conciliarlas, sobre la incidencia de la innovación en la educación y si ésta abarcará y afectará por igual a las funciones docentes tradicionales y lo que pueda suponer para el profesorado asumir las exigencias del nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje.

Estas dudas e incertidumbres se agudizan en la situación actual de fuerte presión y competitividad en el acceso y promoción del profesorado, de procesos de acreditaciones y de habilitaciones, de reconocimientos externos y evaluación no sólo formal sino también informal.

Las respuestas a estos planteamientos, sin duda, no se resuelven únicamente apelando a la formación recibida como estrategia esencial para reconstruir una nueva identidad y una nueva cultura profesional sino que obligan a ampliar la mirada hacia el contexto político, social y económico y a buscar los efectos de este impacto a largo plazo. En este marco socioeconómico complejo de referencia, se están cuestionando las funciones tradicionales de la universidad y cada vez se hacen más evidentes las contradicciones y los conflictos de intereses que luchan por imponer el predominio de unas finalidades sobre otras. Esto sin duda repercutirá sobre las prácticas educativas.

Connell (1999) nos ofrece una propuesta interesante para pensar en algunas funciones esenciales que la universidad de hoy debería articular, y que él resume en cuatro que considera irrenunciables:

- *Documentación*: la sociedad necesita contar con una memoria social, un archivo. La investigación universitaria sería el archivo más importante para la reflexión pública.
- *Reticulación*: es importante que la universidad reticule el saber generado, no sólo en publicaciones académicas sino a través de programas de formación permanente y de la divulgación en diferentes foros y mediante la cooperación entre distintos profesionales.
- *Innovación*: la universidad constituye la parte más autónoma del sistema educativo, por tanto se encuentra en una posición privilegiada para innovar sin miedo.
- *Crítica*: evitar que sólo se oigan las voces de los más poderosos y convertirse en voz crítica es una obligación ética a la que la universidad no puede renunciar.

Concretar estas finalidades en el espacio de la enseñanza implica modificar desde la selección y organización de los contenidos hasta los procesos de interacción y comunicación que favorezcan la creación de comunidades críticas de aprendizaje. De lo contrario seguiremos haciendo adaptaciones, reformas y contrarreformas sin cambiar la estructura profunda que determina el currículum universitario y sin alterar la esencia misma de la enseñanza. Es decir, en expresión de Hargreaves y Hopkins (1991), se trata de un cambio que se sitúa en las propias raíces del trabajo de los profesores, de la organización y función de la enseñanza misma que influye en dicho trabajo, y no de un cambio en las ramas, es decir, un cambio específico, tal vez significativo, pero que puede ser resistido, adaptado o adoptado y, también esquivado sin producir una transformación profunda.

Ligada a toda esta cuestión de la formación no podemos olvidarnos de la propia concepción de innovación o cambio si queremos considerar los impactos reales en la mejora y transformación de la enseñanza universitaria.

La innovación en educación no se impone ni se decreta. Es necesario que los profesores se impliquen en ella, siendo agentes activos en el plano de la elaboración y en las propuestas que se formulan. Será una condición imprescindible para que los profesores puedan asumirla conscientemente. En ese sentido, la innovación tiene un fuerte componente individual ya que es fundamental que cada profesor trabaje desde y sobre sus propias creencias, ideas y concepciones. Para que se produzca la innovación los profesores tienen que estar convencidos de lo que van a cambiar y por qué van a hacerlo. Pero no basta sólo con una comprensión intelectual del proceso de cambio ni con la adquisición de nuevas habilidades, destrezas y conocimientos. Es necesario también el componente afectivo y emocional. Nos referimos a los deseos. Los profesores tienen que estar entusiasmados, comprometidos con los procesos de cambio, sino será difícil que estimulen y contagien a sus estudiantes para involucrarse en estos procesos de transformación. Quien no cuente en su haber con la experiencia de haber vivido estas dimensiones previamente –como estudiante o como profesor–, difícilmente pueda transmitir las a quienes hoy aprenden con él. Dichos procesos necesitan, para su implementación, la creación de vínculos entre profesores que permitan crear redes de entendimiento y de intercambio para que las innovaciones se hagan fuertes y lleguen a la comunidad, al grupo de profesores, de tal modo que lleguen a ser posibles además de creíbles (Young, 1998).

La propuesta actual exige un cambio de tal envergadura que requiere mucho

tiempo dada su complejidad. No se trata de romper radicalmente con lo que se viene haciendo (se corre el riesgo de crear inseguridad y desconfianza innecesarias hacia lo nuevo), sino, a modo de ensayo, ir poniendo en práctica aquellas ideas que cada uno considera posibles de aplicar en los contextos y en las condiciones en las que él mismo trabaja, de modo que las mismas se vayan incorporando de forma habitual a las nuevas propuestas docentes. Así, el profesorado se podrá sentir seguro y respaldado, podrá llevarlos a la práctica. Y podrán ser evaluados. Esto va muy unido a evitar el fracaso de propuestas muy ambiciosas que luego frenan nuevas posibilidades de cambio. Las consecuencias de estas experiencias de fracaso para el profesorado refuerzan resistencias a futuras innovaciones, e incluso, se utilizan como razones para rehuir incorporarse a otras propuestas innovadoras.

Es importante reconocer las limitaciones y los múltiples determinantes que condicionan el éxito de cualquier innovación. Hay muchos aspectos que no dependen del profesorado y es fundamental tenerlos en cuenta. Pero también corremos el riesgo de escondernos detrás de todos estos factores externos para evitar el cambio. Ese «miedo escénico» suele paralizar la iniciativa y el profesor espera a que se den las condiciones ideales para tomar la iniciativa y para ensayar propuestas de innovación.

Consciente de las limitaciones, el profesorado podrá proponer cambios realistas aunque el alcance innovador sea limitado. Tampoco se puede esperar a que todos los miembros del departamento o de la titulación se unan a las propuestas de innovación. Ése es el ideal, pero no puede ser un condicionante porque se corre el riesgo de que el mismo ideal se convierta en obstáculo insalvable, freno

para cualquier iniciativa de cambio. Pretender que todos las personas que conforman un colectivo determinado, formalmente unidos por pertenencia a una institución (Departamento, por ejemplo) se unan a la innovación, no sólo forma parte de un imaginario engañoso, sino que puede funcionar como antídoto contra el cambio deseado y necesitado (Hargreaves, 1996). Esperar esa unidad ficticia, por más deseable que se presente, puede amparar y justificar la inmovilidad.

El progreso evidentemente se produce cuando hay inquietud y hay movimiento, cuando alguien –mejor si es en grupo– toma la iniciativa y comienza los procesos de cambio. Cada vez, es de esperar, se irán sumando más profesores. En la propuesta del espacio europeo esta premisa será esencial. Ya se puede comprobar cómo algunos profesores en pequeños grupos, fruto de procesos de reflexión y formación, están realizando propuestas de modificación de programas, de estrategias metodológicas, de procedimientos de evaluación, de elaboración de materiales, de creación de entornos virtuales y la utilización de plataformas de *e-learning* como apoyo a la enseñanza presencial. Son propuestas que están realizando no sólo en sus materias sino en relación que estrecha lazos interdisciplinarios y que relaciona colegas de diferentes áreas de conocimiento y de diferentes disciplinas.

Este trabajo cooperativo en la universidad es un factor muy importante para el cambio ya que el profesorado se siente más seguro y respaldado por el sentimiento de pertenencia a una comunidad integrada, a un equipo que comparte ideas y trabaja de un modo coordinado, no malgastando energías ni bienes materiales. Este enfoque trata de cambiar la cultura docente universitaria tradicional en la que prima una forma de hacer fuertemente individualista y con un carácter

tan parcializado en todo el quehacer docente (formamos comunidades incomunicadas de expertos en áreas aisladas por especialidades fuertemente delimitadas) que lleva a la pérdida de unidad y de identidad, además del sentido de pertenencia a una comunidad determinada.

Tener muy claro que nada es intocable es otra cuestión importante, que en muchos casos exigirá modificar hábitos y actitudes, una vuelta a aprender, y obligará a reestructurar ideas fuertemente arraigadas. Es decir, que todo puede ser objeto de cambio. Lo importante es entender el sentido de ese cambio, el por qué y para qué de esa innovación, y por supuesto, es importante entender que no estamos en condiciones de cambiar todo al mismo tiempo y con el mismo grado de intensidad. Tampoco conviene. Esto es fundamental para el profesorado ya que está muy extendida la idea de que muchas cuestiones están tan fuertemente determinadas que no se pueden alterar y eso da poco margen para introducir innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En las innovaciones que tienen que ver con la creación de entornos virtuales o de apoyo a la enseñanza presencial, este es un aspecto fundamental a tener en cuenta, porque exige todo un cambio en la concepción de enseñar y aprender, exige un mayor desafío en el diseño de actividades de aprendizaje que permitan pasar del pensamiento a la acción, que conviertan el conocimiento en acción. Es importante entender, en este sentido, que no sólo es cuestión metodológica. También es cuestión epistemológica, en cuanto que tiene que ver con la construcción, selección, transmisión y apropiación del conocimiento (Álvarez Méndez, 2001).

Una clara manifestación de resistencia al cambio se manifiesta en afirmaciones tales como «esta propuesta es interesante

pero no para mi materia porque no puedo cambiar el contenido», o «tengo muchos alumnos», o «son pocos estudiantes pero no tienen conocimientos previos, no saben escribir», o «no tienen interés por aprender, sólo les importa la calificación...».

Todo esto nos lleva a pensar que necesitamos nuevas y teorías educativas más potentes para problematizar y desarrollar ideas, en este caso teorías sobre la enseñanza y aprendizaje que contribuyan a mejorar la educación superior (Kemmis, 1999). Pero también necesitamos perfeccionar nuestras prácticas sociales, el currículum, la administración y gestión, la investigación y evaluación educativa. No es una tarea sencilla y exige el compromiso de todos los que conformamos la «universidad»: profesores, estudiantes, administradores, investigadores para lograr una reestructuración crítica. Es una tarea compleja y difícil, en la que ningún actor puede quedar excluido, ni tampoco debe quedar unilateralmente sólo en manos de quienes tienen el poder político. Es necesario que todos los implicados y todos los afectados asuman la responsabilidad social que supone este proceso de transformación.

EL IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

En el ámbito de la convergencia europea, especialmente desde la *Declaración de Bolonia* (1999) hasta las últimas declaraciones de Berlín (2003), y pasando por el documento marco para la convergencia de la universidad española en el Espacio Europeo (2003), las nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información ocupan un lugar central y han sido consideradas como prioritarias en las líneas de acción de las universidades. Esta priori-

dad, no sólo busca alcanzar, apoyar y contribuir a una alfabetización digital sino también apoyar el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. Es una línea de trabajo nueva, más que innovadora *per se*, que se ajusta a los tiempos actuales.

Se trata de integrar plenamente las nuevas tecnologías a la docencia universitaria, a la mejora del acceso a los recursos y servicios de la universidad, así como a los intercambios y a la colaboración a distancia. La creación de redes de trabajo, comunicación e investigación pueden verse facilitadas por la posibilidad que nos brindan diversos tipos de herramientas y plataformas virtuales.

Pero en el caso que aquí nos ocupa, podemos centrarnos en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para apoyar el desarrollo de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza que pueden verse enriquecidas con los recursos multimedia, la posibilidad de los hipertextos y los hipervínculos, la elaboración de materiales más dinámicos y las potencialidades de plataformas y entornos virtuales que permiten además poderosas herramientas de interacción y comunicación.

Para hacer realidad un aprendizaje centrado en el alumno, un aprendizaje activo, autónomo pero también crítico y reflexivo, el profesorado puede organizar su enseñanza teniendo en cuenta diferentes tiempos y espacios, aprendiendo a utilizar de un modo alternativo los mismos. Para ello, sin necesidad de llegar a una virtualización total, los nuevos entornos pueden convertirse en una herramienta esencial para apoyar su docencia presencial. Por ejemplo, para facilitar el aprendizaje autónomo fuera de la hora de clase, para apoyar una interacción en grupo y preparar un debate, para ampliar información e indagar y profundizar en otros temas o cuestiones de interés del alumno.

Todo ello permitiría aumentar las posibilidades de comunicación en los encuentros presenciales. Estos, obviamente, son los que podemos potenciar favoreciendo procesos comunicativos e interactivos que enriquezcan los intercambios en las clases presenciales. Es importante pensar y diseñar actividades y tareas que contribuyan a estimular estos espacios comunicativos. Para ello, será necesario redefinir roles tradicionales, tanto del profesor como del alumno, y favorecer la calidad de estos encuentros presenciales no sólo con habilidades intelectuales y sociales sino también personales y desde una ética del compromiso y la responsabilidad.

Nuevamente la cuestión no será centrarnos en el debate de las plataformas, ni en la búsqueda de la plataforma ideal sino ante todo debemos pensar en cuál es nuestra concepción de enseñar y aprender, qué queremos que nuestros alumnos aprendan, por qué y para qué estamos proponiendo estos aprendizajes. Teniendo claras estas respuestas podremos buscar qué nos ofrecen las diferentes herramientas y recursos tecnológicos (de teleformación, por ejemplo) para facilitar el aprendizaje, pero la cuestión no debe ser al revés. No es la plataforma la que debe condicionar nuestra enseñanza, no es la tecnología lo que hace a la educación, no confundamos el medio con el mensaje. Caso contrario, corremos el riesgo de una innovación aparente, ya que pretendemos enseñar los mismos contenidos, el mismo programa pero con un nuevo formato y con soportes nuevos. Como indica Hanna (2002) no se trata de «empaquetar» contenidos y lanzarlos por la red (*web*). En algunos casos, tampoco cambia la visión del conocimiento, si bien ya no es el profesor el transmisor de la información ahora es el ordenador quien cumple esa función, pero no cambia la idea de reproducción del conocimiento que trae como consecuencia la pasividad

del alumno. Contamos con diversas experiencias y propuestas de teleformación que nos permiten ir evaluando y analizando qué estamos enseñando y aprendiendo y hasta qué punto llevamos a cabo una propuesta innovadora que no se centra sólo en el recurso sino en la redefinición de la construcción del conocimiento y el aprendizaje. Es cierto que estamos en un proceso, todavía incipiente, pero tal vez nos sorprendería constatar que la dimensión didáctica, la que atiende a los aspectos esencialmente formativos, no parece haber avanzado mucho.

Más que nunca se actualiza el desafío de cómo transformar la información en conocimiento y cómo transformar el conocimiento en sabiduría (Morin, 2000). Se trata, entonces, de pensar en entornos que nos ayuden a traspasar de una información y un saber transmitido a un saber aprehendido, construido y contextualizado.

En este sentido, los profesores cada vez más están demandando formación en el ámbito de las nuevas tecnologías, en la elaboración y presentación de contenidos, en la preparación de guías o itinerarios de aprendizaje. Aunque también hay que reconocer que, a veces, la preocupación se centra en cómo hacer atractivo el contenido, cómo trabajar en la plataforma, o cómo diseñar un test de auto-corrección. O también nos centramos en el polo opuesto: el profesor que sólo se siente responsable de la selección del contenido y espera que sea el técnico o el diseñador gráfico que se encargue de su presentación. Sin desmerecer estas demandas, para generar un proceso de innovación que se centre en el aprendizaje del alumno, tendremos que traspasar este debate para centrarlo en cómo los profesores proponen y desarrollan entornos ricos, diversos y complejos de aprendizaje.

Creemos que es esencial que el profesorado se forme en la adquisición de

conocimientos, habilidades y destrezas, pero también de actitudes y que ellos mismos sean capaces de generar entornos educativos creativos y productivos. Por ello, es importante analizar cómo se está llevando a cabo la formación del profesorado universitario en la introducción de las nuevas tecnologías, cómo se está orientado y apoyando estos procesos, qué modelos y concepciones sustentan estas propuestas. Tenemos experiencia, en la dificultad de *desaprender* o de reorientar aprendizajes cuando partimos de propuestas que acentúan la racionalidad técnica. Es una oportunidad para iniciar procesos consensuados e interdisciplinarios que faciliten un uso educativo de las nuevas tecnologías, en el sentido amplio del término, es decir que realmente coadyuven en la formación y sean parte del aprendizaje continuo y del desarrollo profesional del profesorado.

Como indicamos en otra parte de este artículo, es necesario tener en cuenta lo difícil que resulta poner en práctica nuevas estrategias metodológicas, porque nos exige romper con la rutina, con nuestros modos habituales de enseñar. Nos exige vencer resistencias –físicas unas, actitudinales otras– y adentrarnos en un espacio de incertidumbre y experimentación. Sin duda, no es una tarea para realizarla en solitario. Aquí cobra cada vez más sentido la necesidad de construir comunidades de aprendizaje.

ALGUNAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN COMO MARCO DE REFERENCIA PARA LA FORMACIÓN

Para responder a los cambios que supone una enseñanza centrada en el aprendizaje de los alumnos, en el desplazamiento de un conocimiento de hechos a un conocimiento de procedimientos, de un

aprendizaje reproductivo a un aprendizaje productivo, de un esquema de relación de causalidad en el que la enseñanza produce el aprendizaje hacia un modelo de aprendizaje autónomo y reflexivo, necesitamos otro modelo de formación y de investigación, necesitamos abordar los problemas y las situaciones educativas desde otra mirada. La *racionalidad práctica y crítica* ofrece argumentos de peso como opción válida y diferenciada de la *racionalidad técnica e instrumental*, que tanto ha marcado las formas de pensar y de hacer la educación, y que aún predomina dada su proximidad conceptual y pragmática con el pensamiento neoliberal y con las condiciones de la globalización y del pensamiento único, prioritariamente de inspiración economicista (Gimeno Sacristán, 2001).

Este es el verdadero desafío de la enseñanza universitaria, como lo plantea Morin (2000, p. 23). Según él, «la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento, y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza». ¿Por dónde empezar? ¿Nos quedamos atrapados en un círculo vicioso? ¿Es posible avanzar en la propuesta de situaciones de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan un aprendizaje centrado en los procesos y centrado en el sujeto que aprende? ¿Qué significado y qué alcance tiene esta propuesta?

Responder a estas preguntas nos obliga a tener en cuenta diversas premisas que incidirán en las propuestas de formación del profesorado universitario.

MÁS ALLÁ DE LA CATEGORIZACIÓN: LA EXPERIENCIA VITAL DEL PROFESORADO

No podemos hablar del profesor universitario como una categoría abstracta. Lo primero que tenemos que reconocer, y que

incide en toda propuesta de formación, es que el profesor universitario tiene un conocimiento experiencial muy amplio, una trayectoria de vida, una historia de escolarización, una cultura profesional que marca una forma de pensar, un modo de relación con el conocimiento científico según la epistemología propia de cada área de conocimiento, un estilo de enseñar y una situación laboral particular que conforman situaciones muy diferentes y no generalizables. Cada uno parte con una historia de formación académica y profesional con la que hay que contar, si bien necesitamos someter a análisis y valoración la propia historia personal. Esto nos lleva a considerar que toda propuesta de formación debe partir del reconocimiento de esta experiencia vital y sociolaboral, del conocimiento de uno mismo. Si el profesorado es capaz de identificar sus creencias, ideas, concepciones y descubrir además las razones y motivos que fundamentan esas ideas y creencias será capaz de cuestionarlas, modificarlas o reconstruirlas (Pérez Gómez, 2000; Cochran-Smith y Lytle, 2002). Mejor si ésta es tarea compartida, tarea de grupo.

**DESAPRENDER Y APRENDER:
RECONSTRUYENDO LA EXPERIENCIA
DOCENTE**

Una creencia muy enraizada entre el profesorado es que para enseñar basta con la experiencia acumulada en los años de docencia. Es una actitud que evita el análisis y la reflexión sobre los fundamentos de la experiencia acumulada, y que en principio y de por sí, da tanta tranquilidad. Ya advertíamos que la experiencia es un punto de referencia imprescindible. Pero en la enseñanza, la experiencia no es todo ni es suficiente. Este sentimiento tranquilizador se oculta una experiencia

que en muchas ocasiones se encuentra enquistada en una serie de rutinas inalteradas recibidas que refuerzan la resistencia al cambio. Se trata con ellas de justificar que lo que se hace está avalado por su propio trabajo docente, solitario y aislado en muchos casos. Identificar esta creencia para conocerla, recrearla, y si procede, modificarla supone un trabajo de reconstrucción y de aceptación de la necesidad de buscar nuevas formas de enseñar y aprender, de indagar sobre estrategias metodológicas, sobre procedimientos que le ayuden a proponer situaciones pedagógicas alternativas, sobre plantear otros modos de ver y de aplicar la evaluación de los aprendizajes y la propia enseñanza.

Se trata de ofrecer a los profesores un contexto de formación en el que tengan la oportunidad de vivenciar por ellos mismos un aprendizaje relevante que les sirva para mejorar su práctica. Lo que defendemos como válido para que los estudiantes lo realicen debe constituir la base de una propuesta formativa para los profesores. De lo contrario corremos el riesgo de la yuxtaposición o de la amalgama de información en la búsqueda de herramientas prácticas para solucionar problemas que se presentan a los profesores, pero sin conocer los fundamentos de las ideas innovadoras o las razones de nuevas propuestas metodológicas. Por esta vía se puede llegar paradójicamente al cambio en las expresiones pero no en las ideas ni en las concepciones previas, que permanecerán en la base habitual que le sirve y da seguridad para la toma de decisiones en el proceso didáctico. Como también, la misma rutina, que da esa seguridad asentada en un modo de hacer habitual. Esto también es fundamental en la formación del profesorado en las nuevas tecnologías. Cuando los propios profesores se convierten en

alumnos virtuales tienen la oportunidad de tomar conciencia de diversas dimensiones del proceso que de otra manera permanecerían ocultas.

DE LA REPRODUCCIÓN A LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE COMO FUENTE DE INNOVACIÓN

Otro aspecto a tener en cuenta es la atención requerida para huir de modas y modismos pasajeros en la formación de los profesores, muy frecuentes en los cursos y seminarios aislados, que no responden a una estrategia razonablemente planificada. La formación en profundidad necesita tiempo para que pueda producir alguno de los efectos deseados.

Tenemos suficiente experiencia contrastada desde los otros niveles educativos para reconocer que el profesor no transforma en su práctica real lo que oye en ese tipo de cursos. El impacto de aplicación de lo aprendido y de transformación en la práctica es poco significativo. Sabemos, por contra, que para transformar la práctica cotidiana se necesita de una reflexión sobre la propia práctica fundamentada en la generación del conocimiento pedagógico y en la construcción cooperativa de ese conocimiento.

Las estrategias de formación basadas en grupos de trabajo cooperativo y compartido contribuyen a un aprendizaje relevante y se muestran satisfactorias a la hora de alcanzar transformaciones en la práctica cotidiana del profesorado, a la vez que contribuyen a romper con el tradicional aislamiento propio del confinamiento en las parcelas de especialización universitaria.

Esta estrategia de formación se enfrenta a una cultura muy individualizada en el contexto organizativo universitario en el que es muy poco común el

trabajo en equipo. Es curioso que para la investigación se forman equipos y cada vez se valora más la presencia de profesores procedentes de distintas áreas de conocimiento, de distintos departamentos, facultades y universidades. Al margen de esta colaboración, sólo valorada en la investigación, en lo que respecta a la docencia, el profesorado se encuentra en una situación de aislamiento y en algunos casos experimentan un sentimiento de «soledad» (Wolf, Bixby, Glenn y Gardner, 1991).

Formar grupos de trabajo ayuda a que el profesorado comparta sus experiencias, sus problemas, sus necesidades y aprenda de otros y junto a otros profesores. Facilita también la construcción de un sentimiento de pertenencia a la institución universitaria y de una identidad colectiva, que no tanto ni tan siquiera, corporativa.

DE LA COLABORACIÓN ARTIFICIAL AL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Otra creencia que conviene desmitificar es que la autonomía universitaria supone que el profesor enseñe a su manera, se escude en la libertad de cátedra, cumpla su tarea de enseñar al grupo de alumnos asignados sin establecer ningún otro contacto con sus compañeros del departamento o de la Facultad. Romper con esta creencia supondrá una forma distinta de trabajar cooperativa y solidariamente en la que el propio profesorado experimente el aprendizaje grupal y tenga la vivencia de lo que ello significa para poder orientar y realizar propuestas de trabajo en equipo con sus alumnos. Esta es una de las competencias transversales que aparecen más valoradas por todos los agentes implicados en la transformación de las titulaciones. ¿Podrá un profesor formado

en un cultura altamente individualista y competitiva favorecer un aprendizaje grupal y cooperativo en sus estudiantes? Ése es uno de los retos a los que deben hacer frente los programas de formación de profesores.

LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE COMO BASE DE FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN

Una consideración importante que hay que tener en cuenta en procesos de formación es que las propuestas que se hagan tienen que permitir que el profesorado universitario experimente en su propio proceso de formación aquellas experiencias de enseñanza y de aprendizaje que se consideran valiosas y por tanto merece la pena llevarlas a cabo en contextos de formación. Será una vía válida para implementar la experiencia e incorporar-la a sus prácticas habituales en el aula. Ellos mismos tienen que asumir ese compromiso.

Esta es una manera de acortar la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos y de aproximar los contextos de elaboración y de reflexión con los de la puesta en práctica. Y a la vez, esta misma práctica será la razón que justifique el trabajo en aquellos primeros planos teóricos. Se experimentan y se vivencian así sobre el terreno los principios de procedimientos, los métodos de enseñanza, las actividades de aprendizaje y los modos de evaluar que los profesores deben cuestionar, además de practicar. Sobre esta base cíclica de reflexión, acción y reflexión los profesores podrán cuestionar la fortaleza y la debilidad de los propios fundamentos de su pensamiento y de su práctica, con la intención puesta en la mejora de ambos elementos constitutivos de la práctica docente reflexiva y crítica.

La tarea propuesta no es sencilla. Tampoco lo es la tarea de enseñar. A esto hay que reconocer la complejidad que conlleva la introducción de ideas nuevas, ya que aún es muy incipiente el desarrollo de propuestas de formación del profesorado universitario que atiendan a la dimensión didáctica de la práctica educativa, a la reflexión de cómo realizar una transposición de los conocimientos científicos a la práctica concreta de aula, a la necesidad de tomar decisiones sobre la enseñanza y a cómo favorecer el aprendizaje autónomo y crítico de los estudiantes.

Los profesores universitarios siguen siendo socializados y enseñados en contextos en los que prima la transmisión y la reproducción de información en sus prácticas, en sus modos y estilos de enseñar. Es la experiencia de alumno vivida ayer, que condiciona las prácticas docentes de hoy. Los modelos tienden a reproducirse. Enseñar de un modo diferente al que ellos mismos conocieron como alumnos requiere realizar grandes esfuerzos intelectuales y emocionales. «Tiempo, asesoramiento, apoyo y ánimo son los preciosos bienes que más van a necesitar para lograrlo» (Hargreaves, Earl y otros, 2001, p. 206). Por ello, las propuestas de formación tienen que permitir la vivencia de esta concepción de enseñanza alternativa en la que esté presente la complejidad, la diversidad y la incertidumbre, rasgos que caracterizan a la enseñanza en la postmodernidad (Hartley, 1993).

Barnett (2002), señala que la enseñanza en la universidad tiene que hacer frente a tres formas de incertidumbre. La primera está relacionada con los propios profesores e investigadores que como tal están imbuidos en una realidad incierta propia de las formas de vivir en una era de supercomplejidad, en una sensación de continuo desafíos. La segunda se

refiere a la propia enseñanza que genera en la mente y en el ser de los estudiantes una conciencia de esa incertidumbre, propia de la realidad actual. Y por último la propia situación pedagógica tiene que mostrar a los estudiantes las características de esta incertidumbre. No podemos concienciar de la incertidumbre si ofrecemos situaciones de aprendizaje totalmente predecibles, y por tanto, cerrados en sí mismas. Debemos acostumbrarnos, como señala Morin (2000), a dialogar con la incertidumbre más que a llegar a conocer y a pensar en una verdad absolutamente cierta.

Esto lleva a repensar y a replantear la concepción tradicional de enseñanza, basada sólo en la transmisión y la difusión de información, en la jerarquización de relaciones de profesores y estudiantes con canales simples de comunicación y de diálogo que dejan muy reducidos márgenes para que los estudiantes cuestionen o reflexionen como cierto más allá de lo dado, que coincide con lo que Morin (2000) identifica con tercer principio de la incertidumbre, y que resulta, según él, «de la crisis de los fundamentos de la certeza en filosofía (a partir de Nietzsche) y luego en la ciencia (a partir de Bachelard y Popper)». Los programas saturados, tan al uso, contribuyen a mantener la situación de estabilidad e inmovilidad, a la vez que sirven de coartada contra los intentos de introducir innovaciones que «añadan» más dificultades, más contenidos, más asuntos a tener en cuenta, aunque sean y se reconozcan valiosos.

Por la misma tradición recibida y en contextos en los que la mayoría de profesores universitarios ha sido formado, el enfoque asentado en la clase transmisiva de información –de ahí la importancia que adquiere la toma de apuntes, que simboliza la fidelidad a la palabrada dada– genera comodidad y seguridad para

profesores y estudiantes. Se cambian los medios, se usan nuevos recursos técnicos de presentación que hacen más entretenida y fácil la tarea de transmisión, pero en el fondo la concepción de enseñanza lineal permanece inalterada. Aunque se refería a otros niveles, ya indicaba Elliott (1993), a través de sus investigaciones sobre la enseñanza para la comprensión, que involucrarse en este tipo de tareas produce inseguridad y riesgo.

El análisis de que hacía este autor estaba centrado en los alumnos. No obstante, podemos derivar las consecuencias de este razonamiento también hacia el profesorado. Involucrarse en propuestas de enseñanza que favorezcan la comprensión, la producción y la creación de conocimiento genera en el profesorado inseguridad, incertidumbre. Artificialmente puede representar el riesgo de «perder el control de la clase», que es perder el poder. Y puede sentir que corre el riesgo de descontrol al proponer situaciones de enseñanza que cuenten con la participación de los estudiantes. Superar este miedo a perder el control exige previamente romper con un esquema de subordinación y jerarquización en el que el profesor es el único que toma las decisiones y los estudiantes se limitan a obedecer, a ser receptores pasivos sin posibilidad de cuestionar, sin alterar el esquema de dependencia de la palabra del profesor, del libro de texto o del conocimiento reproducido en la red.

Para favorecer el aprendizaje autónomo y desplazar el centro de atención de la enseñanza de contenidos hacia el estudiante, las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben ofrecer oportunidades ricas y abiertas. El profesorado tiene que seleccionar contenidos valiosos, organizarlos de modo que contribuyan a la integración, presentarlos de modo problemático que favorezca el debate y la toma de

postura personal, ofrecer actividades que supongan contacto con situaciones conflictivas que requieren soluciones inciertas. Proponer preguntas divergentes que exigen más de una respuesta, estimular la búsqueda de respuestas creativas que obliguen a los alumnos a pensar por sí mismos, a comprender y a relacionar, a contrastar y a modificar.

Para que el profesor se involucre en este tipo de prácticas necesita partir de un enfoque de la enseñanza que oriente sus esfuerzos hacia la comprensión, en la que ésta no se impone sino que se facilita el camino para llegar a ella, en contra de la tarea de reproducir fielmente la información que el alumno recibe y que devuelve sin más elaboración. En este marco conceptual es responsabilidad del profesor brindar todas las oportunidades para facilitar esa comprensión, que exige un ritmo de trabajo distinto del que marcan las programaciones que se hacen alejadas de quienes las llevan a cabo conociendo los contextos de aplicación en el aula.

Esta propuesta supone transformar la enseñanza. No se trata ya de entenderla como un intercambio de información, de datos y de contenidos previamente seleccionados y simplificados en forma de apuntes. Se cuestiona el esquema de transmisión en sistemas de entrega de contenidos parciales y descontextualizadas, a veces hoy reforzados por plataformas virtuales que luego exigen la reproducción fiel de ese conocimiento cierto y predecible –con una clara separación entre el contexto de producción y el de reproducción. Se cuestiona este esquema, que ha permanecido alejado del debate y de la complejidad, cuya apropiación por parte del estudiante se evalúa mediante pruebas estandarizadas tipo tests de corrección mecanizada o exámenes que exigen la reproducción de informaciones previamente dadas en clase, o bajo formu-

las más innovadoras de trabajos de los alumnos pero que no llegan a plantear el conocimiento en situaciones de elaboración, de análisis y evaluación o de aplicación.

Esta concepción de enseñanza basada en una acumulación de conocimientos descontextualizados, aislados, parcializados en disciplinas que no llegan a articularse y que cada vez más tienden a la superespecialización, está en tela de juicio por la propia producción del conocimiento. Esto es lo que genera gran incertidumbre en el profesorado y en los alumnos que fueron socializados en una tradición positivista del conocimiento, considerado como cierto, predecible y universal. Entender este cambio de perspectiva en la producción y distribución del conocimiento es una condición previa para poder cambiar propuestas de enseñanza que se asienten en otros modos de transposición didáctica del conocimiento (Álvarez Méndez, 2001).

Este cambio de perspectiva implica que el alumno pueda contar con espacios educativos que le otorguen voz, le den visibilidad, le permitan ejercer poder de decisión y de control sobre su propio proceso de aprendizaje. Esto lleva a replantear el poder inamovible del profesor como fuente única del saber, reconociendo su autoridad. No se trata de reducir su papel sino de dar respuesta a situaciones nuevas, abriendo el abanico de sus funciones a los nuevos retos. Tampoco supone quitarle responsabilidad. Exige, en cambio, asumir otra responsabilidad mayor, como es la de poner al estudiante en contacto con el conocimiento valioso, contribuir al debate y a la búsqueda de respuestas personales y creativas.

Brockbank y McGill (2002) proponen formar aprendices críticos y reflexivos en la educación superior. Ello supone que los estudiantes reflexionen sobre su

aprendizaje, sobre lo que saben, sienten y actúan. Reflexión que no sólo la hacen individualmente sino junto con los otros. El aspecto medular de esta propuesta está en las relaciones que se establecen cuando profesores y alumnos son capaces de reflexionar activamente en situaciones de diálogo. En ellas, el respeto es una condición sin la cual no se da. Respeto a las personas, y respeto al conocimiento y a la verdad.

Ceder espacios de control sobre el propio aprendizaje, propuestas de negociación, de currículo democrático, otorgar mayor poder a los estudiantes son perspectivas educativas que desde hace tiempo vienen llamando la atención sobre la necesidad de favorecer una enseñanza que contribuya al aprendizaje crítico de los alumnos (James, 1990; Martínez Rodríguez, 1999; Margalef, 2000).

A muchos profesores universitarios les cuesta reconocer que los estudiantes son capaces de asumir este tipo de propuestas. Como excusa y escape para evitar el análisis en profundidad, se pueden encontrar afirmaciones tan frecuentes como vagas, tales como: «el alumno no está preparado para asumir este protagonismo», «es el alumno el que no quiere cambiar», «son los estudiantes los que no se comprometen» o «los estudiantes no quieren asumir propuestas participativas». En el fondo tendríamos que analizar y develar hasta qué punto los estudiantes han tenido oportunidades para demostrar que sí quieren asumir la responsabilidad que les corresponde en el aprendizaje, hasta qué punto se han sentido importantes en estos procesos de formación, que son ellos el verdadero objetivo de la tarea docente, que todos pueden aprender y que deben buscar la forma y el momento para demostrarlo, hasta qué punto se les permite asumir diferentes caminos, proponer soluciones alternativas. Hasta qué

punto los profesores universitarios han evaluado y valorado esta capacidad crítica y creativa en los estudiantes, cuantas veces la han estimulado y cuántas la han frustrado o coartado, hasta ir convenciéndose, por conveniencia, de que una cosa es lo que se dice y otra cuando se trata de llevar las ideas a la práctica de aula, el escenario de confrontación dialéctica donde se confirma el valor real de las propuestas, se muestra la cohesión de las ideas y justifica la coherencia entre el discurso y la práctica. Ahí radica la credibilidad de toda la propuesta de innovación.

SUGERENCIAS

Según las líneas argumentales precedentes, la formación del profesorado universitario debería en sus líneas de actuación tener en cuenta que los programas sean:

- *Contextualizados* para ajustarlos a las necesidades y a la realidad de cada universidad, a las finalidades, metas y marcos de actuación de la cada universidad, de su cultura profesional y de las necesidades y problemas identificados por los profesores en formación. Por ello, también es necesario identificar propuestas diferenciadas para los profesores noveles que se incorporan recientemente a la docencia y necesitan un programa específico de iniciación a la docencia universitaria. Los profesores que ya se hallan involucrados en procesos de cambio o pretenden continuar con esa formación inicial necesitan otra propuesta de formación permanente. En este caso, las estrategias pueden ser diferentes. Las actividades o los ejes de reflexión necesitan adecuarse a las inquietudes y

requerimiento del profesorado. Una clave fundamental, es que las propuestas formativas, flexibles y abiertas, se conviertan en un apoyo para la transformación de las prácticas educativas. Es decir, tengan un impacto real en la mejora de la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, hablamos de contextualización. Las necesidades y los problemas detectados por el profesorado van cambiando según diversos factores que se relacionan con el desarrollo profesional y personal del profesorado.

- *Voluntarios*, es decir, el propio profesorado tiene que estar convencido de la necesidad de formación para involucrarse en programas formativos. El profesorado detecta la necesidad de formarse para hacer frente a las situaciones conflictivas que encuentra en su práctica, a la necesidad de hacer frente a las situaciones de cambio de la propia institución, a la necesidad de buscar respuestas alternativas a los desafíos que se le presentan y a las lagunas que detectan en su propia formación docente.

La voluntariedad es un riesgo que deja las manos libres sólo para quien decide cambiar. Pero la imposición, la coacción, sólo valen para apropiarse de las palabras y de las expresiones, dejando de lado los compromisos a los que ellas deberían llevar.

- *Participativos y conectados* con los problemas reales de la propia práctica docente, lo que exige otorgar al profesorado 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. Para ello los programas pueden utilizar diferentes estrategias de formación como: grupos de trabajo, carpetas docentes o portafolios, proyectos de investigación en la acción, proyectos de innovación, talleres o jornadas, encuentros de debate y discusión sobre asuntos comunes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, las estrategias formativas también tienen que ser en sí mismas innovadoras, y no encasillarse en excesivas formalidades y grados de institucionalización que impidan la propia dinámica y evolución de un proceso en constante perfeccionamiento.

Cada vez se hacen más evidentes las contribuciones de las investigaciones y experiencias basadas en la práctica reflexiva como sustento teórico de las propuestas formativas. Analizar, evaluar y transformar críticamente la práctica profesional constituye la base de una mejora en la enseñanza universitaria (Gosling, 2003).

- *Reconocidos y valorados* a través de diversos mecanismos, por ejemplo para el acceso a determinados cuerpos docentes, para la permanencia y promoción, en el momento de la evaluación del profesorado, en el reconocimiento económico de los quinquenios. El reconocimiento externo no es parte del programa pero puede contribuir a su aceptación y a su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.: *Entender la Didáctica, entender el currículum*. Madrid, Miño y Dávila, 2001.
- *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.
- BARNETT, R.: *Claves para entender la universidad, en una era de supercomplejidad*. Madrid, Pomares, 2002.
- BIDDLE, B.; GOOD, T.; GOODSON, I.: *La enseñanza y los profesores III*. Barcelona, Paidós, 2000.
- BROCKBANK, A.; MCGILL, I.: *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Morata, 2002.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S.: *Dentro/ fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid, Akal, 2002.
- CONNELL, R.: «Escuelas, Mercados, Justicia: La educación en un mundo fracturado», en *Kikiriki*, 55-56 (1999), pp. 4-13.
- CORAGGIO, J. L.; TORRES, R. M.: *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid, Miño y Dávila Editores, 1999.
- DELANDSHERE, G.; PETROSKY, A.: «Political rationales and ideological stances of the standards-based reform of teacher education in the US», en *Teaching and Teacher Education*, 20, 1 (2004), pp. 1-15.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata, 2001.
- GOSLING, D.: «Unidades de desarrollo educativo en el Reino Unido: ¿Qué se ha logrado durante los últimos cinco años?», en *Revista de Educación*, 331 (2003), pp. 213-237.
- KEMMIS, S.: «Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas», en REASON, P.; BRADBURY, H.: *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London, Sage Publications, 2001, pp. 91-102.
- HANNA, D. (ed.): *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona, Octaedro, 2002.
- HARTLEY, D.: «Confusion in Teacher Education: a Postmodern condition?», en GILROY, P.; SMITH, M. (ed.): *International Analyses of Teacher Education*. Londres, Journal of Education for Teaching Papers One, 1993, pp. 83-93.
- HARGRAVES, D.; HOPKINS, D.: *The Empowered School*. Londres, Casell, 1991.
- HARGREAVES, A.; EARL, L. et als.: *Aprender a cambiar*. Barcelona, Octaedro, 2001.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata, 1996.
- JAMES, M.: «Negotiation and Dialogue in Student Assessment and Teacher Appraisal», en SIMON, H.; ELLIOTT, J. (eds.): *Rethinking Appraisal and Assessment*. Open University Press, 1990, pp. 149-160.
- LAVAL, C.: *La escuela no es una empresa. El ataque a la enseñanza pública*. Barcelona, Paidós, 2003.
- MARGALEF, L.: «La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39 (2000), pp. 157-168.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.: *Negociación del currículum*. Madrid, La Muralla, 1999.
- MORIN, E.: *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona, Seix Barral, 2000.

- PÉREZ GÓMEZ, A.: «El conocimiento profesional del docente en la sociedad de la información», en DEL CARMEN, L. (ed.): *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona, Universitat de Girona, 2000, pp. 49-65.
- SHULMAN, L.S.: «Wisdom for Practice and Wisdom of Practice: Two Aspects of a Didactics of Substance», en HOPMANN, S.; RIQUEARTS, K. (ed.): *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel, IPN, 1995, pp. 201-204.
- WOLF, D.; BIXBY, J.; GLENN III, J; GARDNER, H.: «To Use Their Minds Well: Investigating New Forms of Student Assessment», en *Review of Research in Education*, 17 (1991), pp. 31-74.
- YOUNG, M.: «Rethinking Teacher Education for a Global Future: lessons from the English», en *Journal of Education for Teaching*, 24, 1 (1998), pp. 51-62.