

# LA FUNCIÓN DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO, SU FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL<sup>1</sup>

*Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso  
Universidad de Salamanca*

## 1. Funciones y roles de los profesores universitarios

Las funciones del profesor universitario deben ser analizadas desde la concepción del mismo como un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza y miembro de una comunidad académica. Diremos que “el profesor universitario, en cuanto profesor, es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los profesores de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan. En segundo lugar, es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber. En tercer lugar, es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación, y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida” (De la Orden, 1987: 6).

Por lo tanto, los profesores deben asumir como parte de su perfil, además de las competencias científico-metodológicas (perfil científico-técnico), las competencias que le exigen la tarea docente: planificar, ejecutar y evaluar (perfil didáctico). Como señala Santos Guerra (1990: 51) “el profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. El profesor, pues, no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica”. Este hecho es reconocido por los propios profesores, ya que según consta en las investigaciones recientemente realizadas (Grupo Helmántica, 1995 y 1999), la mayor parte del profesorado piensa que las actividades de carácter pedagógico son importantes para el desempeño adecuado de las tareas docentes

Las funciones que el profesor asume son dinámicas y han de irse adaptando a los cambios del sistema: objetivos, estructuras, medios,... y hoy en día la sociedad demanda un nuevo rol de profesor. En palabras de Arbizu (1994: 96), “se puede hablar de rol asignado (asumido por tradición) y rol demandado (papel nuevo que le es solicitado a un profesional). El profesor universitario cumple un rol, el que tradicionalmente le ha sido asignado, pero hoy en día la sociedad demanda una serie de nuevos papeles que configurarán el nuevo rol de profesor”. El profesor deja de ser la única o primordial fuente de información para convertirse en:

---

<sup>1</sup> capítulo del libro: *Didáctica Universitaria, La Muralla, Madrid, 2001*

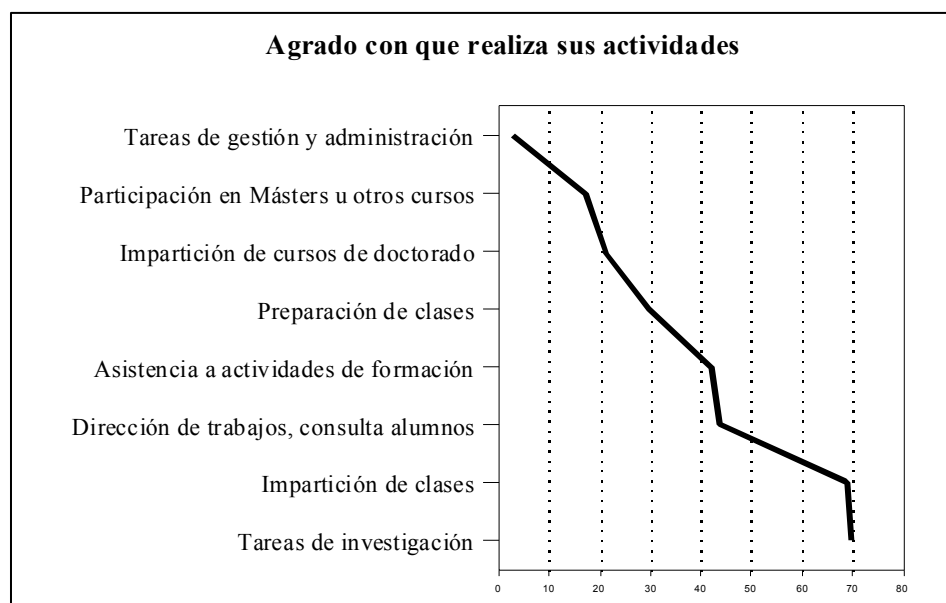
- especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje
- especialista en recursos de aprendizaje
- facilitador del aprendizaje en la comunidad
- especialista en la convergencia interdisciplinar de saberes
- clasificador de valores
- promotor de relaciones humanas
- consejero profesional y del ocio...

### ¿Qué actividades realizan con mayor agrado los profesores?

Las funciones del profesor universitario, como ya se ha dicho, son varias y con diferente carga de dedicación, interés y prestigio para los docentes. Los ámbitos básicos de su dedicación son: la docencia, la investigación y la gestión, siendo esta última la actividad menos atractiva para los docentes. Por su parte, la investigación se considera la niña “bonita”, siendo la función que más tiempo consume y más beneficios reporta. En opinión de De Miguel (1991), el profesor universitario está demasiado imbuido en su rol de profesional o de científico de una disciplina, y desde ese rol intenta ejercer su acción docente. La consideración de “buen profesor” en el mundo universitario ha estado ligada al concepto de “buen investigador”.

En nuestra última investigación realizada sobre este tema encontramos que las actividades que los profesores llevan a cabo con mayor agrado son las que tradicionalmente han definido al profesor universitario, es decir, las de investigación e impartición de clases, aunque también otorga buena puntuación a la dirección de trabajos, asistencia a actividades, preparación de clases y a la participación en masters u otros cursos de postgrado (gráfica 1).

GRÁFICA 1



## **¿Existe relación entre la docencia y la investigación que realizan los profesores?**

La relación entre docencia e investigación es una cuestión ya abordada en numerosas ocasiones y respecto a la cual se ponen de manifiesto las diferencias entre los planteamientos teóricos y prácticos. En teoría, la relación entre investigación y docencia se podría contemplar como una relación de potenciación mutua, pensando que ambas dimensiones salen favorecidas en su interrelación. En este sentido se expresa Marcelo (1995: 441) cuando afirma que “la investigación repercute, entre otros aspectos, en que los propios alumnos, como futuros profesionales, estén familiarizados con los problemas y planteamientos de actualidad, rigor y veracidad de la disciplina objeto de estudio. Según este razonamiento, las relaciones entre investigación y docencia, entre la producción del conocimiento y su comunicación deberían, en buena lógica, ser fluidas y estables”. Trabajos como el realizado en la Universidad de Salamanca (Grupo Helmántica, 1999) hallan una fuerte relación entre la función docente e investigadora, ya que el 78% de los profesores considera que las asignaturas impartidas están relacionadas, de alguna manera, con los trabajos de investigación que realiza, y más de la mitad piensan que dichos trabajos benefician su labor docente.

Sin embargo, otro tipo de trabajos como el de Veira (1983), Feldman (1987), Fernández Pérez (1989) y Aparicio (1991), reflejan el divorcio entre la investigación y la docencia. Estos autores encuentran bajas correlaciones entre las valoraciones que los estudiantes hacen de sus profesores y la producción científica de éstos. Este hecho se puede explicar en términos de tiempo dedicado a las diferentes tareas, dado que cuanto más tiempo dediquemos a actividades de investigación, menos nos quedará para las docentes. Y está claro que los profesores obtienen más rendimiento de las primeras, en un primer momento como necesidad de promoción docente estable y luego como una forma de conseguir prestigio profesional.

En esta misma línea, Sánchez (1996: 83) realiza un estudio sobre el profesorado de la Universidad Complutense de Madrid basado en entrevistas y análisis de las Guías de Departamentos y concluye que “la investigación se sitúa fuera del campo de la enseñanza, es una actividad aparte, aunque en el imaginario de los profesores se investiga para aumentar la calidad de la enseñanza”. Y pone de manifiesto la encrucijada en que se encuentran muchos docentes en su dedicación a la docencia y la investigación, dado que “el profesor universitario se mueve en la incertidumbre y en la contradicción que deriva de la exigencia moral que siente de mantener la calidad de la enseñanza que imparte, con las escasas ofertas de formación que tiene, a lo que se añade la ausencia de objetivos claramente definidos y el deseo/necesidad de defender un curriculum investigador que apenas tiene que ver con la docencia que imparte, pero necesario en su promoción docente”.

## **2. Análisis de la función docente en la enseñanza superior**

Se podría inicialmente diferenciar tres fases o tipos de actividades para analizar la función docente: las actividades preactivas, interactivas y postactivas, es decir, el quehacer docente no se limita al hecho de estar en clase con los alumnos sino que hay tareas que desarrollar antes (planificación de la enseñanza) y después del acto didáctico (evaluación o valoración de la enseñanza llevada a cabo y el aprendizaje conseguido).

## 2.1. Planificación de la enseñanza: fase preactiva

La planificación de la enseñanza, que también podemos denominar proyecto o diseño curricular, puede entenderse como “un proceso de toma de decisiones para la elaboración del currículum, previo a su desarrollo, que configura flexiblemente el espacio instructivo donde se pondrá en práctica, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje del que el proyecto curricular es su visión anticipada” (Hernandez, 1989: 26). En esta definición resaltamos tres atributos:

- 1) *Proceso de toma de decisiones*: el proceso de diseño es más una situación de solución de problemas que una aplicación lineal de ciertos principios y reglas.
- 2) *Anticipación a la puesta en práctica del currículum*: se reafirma el carácter intencional de la enseñanza al prever lo que queremos conseguir y, por otra parte, permite la crítica del proyecto educativo.
- 3) *Configuración flexible de un espacio instructivo*: debe prever qué se quiere conseguir y cómo se quiere conseguir de forma clara, pero a la vez flexible en su utilización e interpretación.

La elaboración del diseño curricular de una asignatura es una actividad de estructuración y racionalización de la acción futura respecto a la impartición de la misma. La necesidad del diseño se ha expresado por los didactas en numerosas ocasiones aunque, en la práctica, esta planificación toma formas difusas y poco sistemáticas. Sin embargo, la etapa preactiva debería ser considerada con mayor interés, ya que permite una primera reflexión sobre los componentes básicos del currículum (qué se pretende que aprendan los alumnos, para qué, con qué estrategias, en qué condiciones...). En todos los casos, el diseño cuidadoso de lo que se va a hacer y por qué, supone fundamentar y clarificar la acción futura y proporciona una mayor sistematicidad y organización a la práctica docente. Esta tarea es más necesaria y compleja si la enseñanza se aparta de la pura metodología expositiva.

En concreto, sobre el diseño de la metodología instruccional, Hernández (1989) distingue los siguientes elementos básicos de los que habría que partir:

- 1) Principios psicoeducativos: distingue como fundamentales la comunicabilidad informativa y la motivación para el aprendizaje.
- 2) Organización de los contenidos: la manera y orden en que se dispone la información que se pretende enseñar influye en la comunicabilidad y motivación.
- 3) Estrategias y actividades metodológicas: acciones llevadas a cabo por el profesor y/o el alumno en un tiempo determinado
- 4) Contexto y recursos: medio en que se lleva a cabo la enseñanza e instrumentos en que se apoya.

Con relación a los principios psicoeducativos, de carácter más general que los restantes, se podría matizar que la comunicabilidad didáctica se relaciona con los procesos de transmisión y adquisición, para lograr los objetivos informativos; y con los procesos de suscitación de desequilibrios y de elaboración personal para lograr los objetivos formativos. Por su parte, la motivación es la condición emocional que despierta y mantiene el

aprendizaje, lo que la hace imprescindible en toda consideración metodológica y se podrían distinguir estrategias motivacionales desde una perspectiva conductual y desde una perspectiva cognitiva.

El tema de la motivación de los estudiantes se ha convertido en la actualidad en uno de los problemas más acuciantes para los docentes universitarios, que se encuentran, en la mayoría de los casos, sin estrategias para abordarlo y se convierte en una demanda permanente de formación pedagógica. Alonso Tapia (1997) explicita los condicionantes contextuales de la motivación y examina qué formas de actuación contribuyen de modo más positivo a motivar para el aprendizaje, distinguiendo:

a) Comienzo de las actividades de aprendizaje: “todo profesor debe lograr al comienzo de una clase, como condición necesaria para activar la motivación de sus alumnos, captar su atención despertando su curiosidad, mostrando la relevancia de lo que han de aprender y creando las condiciones para mantener su interés” (Tapia, 1997: 56)

b) Desarrollo de las actividades de aprendizaje: “el interés, el esfuerzo y la forma de afrontar las tareas no son algo estático sino dinámico, por este motivo es importante examinar lo que los profesores podemos hacer para conseguir que la motivación de los alumnos se mantenga orientada hacia la adquisición de competencias” (Tapia, 1997: 70). Para ello propone pautas de actuación que contribuyen a mostrar aceptación incondicional del alumno, pautas facilitadoras de la percepción de autonomía y pautas facilitadoras de la experiencia de aprendizaje.

c) Evaluación del aprendizaje: “la forma en que los alumnos y alumnas son evaluados constituye sin duda uno de los factores contextuales que más influyen en su motivación o desmotivación frente a los aprendizajes. Al hablar de la forma de evaluación no nos referimos sólo a las calificaciones, sino a todo el proceso que va desde lo que el profesor les dice, antes de la evaluación para ayudarles y motivarles a prepararla, pasando por el planteamiento mismo de las actividades y modo de recogida de información, puntual o continua, hasta el uso que hace posteriormente de la información recogida” (Tapia, 1997: 106). Según este autor, la motivación varía en función del grado:

- de éxito o de fracaso que pone de manifiesto la evaluación
- de relevancia del contenido de la evaluación
- en que la evaluación permite aprender a superar los errores
- en que el alumno puede tener un control sobre la calificación

En relación a la organización de los contenidos, si bien es el aspecto del que los profesores se sienten más seguros por su dominio de la materia, los alumnos dan la señal de alarma cuando Fenández Pérez (1989) encuentra que más de las tres cuartas partes de los estudiantes del último año de carrera denuncian gravísimos defectos en la enseñanza universitaria desde el punto de vista de la programación didáctica, en términos de racionalidad de los contenidos que han de aprenderse.

Sobre este tema, mantenemos que la selección de los contenidos debería basarse en el análisis de la significatividad de los mismos en el área o materia de estudio, de su instrumentalidad para comprender la realidad y su potencialidad para transformar la cultura. “Los contenidos de la cultura pública, organizados en las disciplinas y ámbitos del saber,

como consecuencia de la reflexión y experimentación histórica de la humanidad, deben considerarse como instrumentos valiosos para ayudar a comprender la realidad natural y social, como herramientas insustituibles para la construcción crítica de las propias representaciones culturales. Así pues, la enseñanza debería penetrar en la misma entraña de la dialéctica reproducción-transformación de la cultura” (Pérez Gómez, 1992: 108).

En definitiva, si consideramos que la programación es una anticipación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la tarea de programar debe incluir la reflexión sobre los objetivos a alcanzar (aprendizajes que se deben conseguir, importancia de la capacitación profesional, relación con los objetivos de la titulación), los contenidos (en coordinación con otras asignaturas del plan de estudios), las tareas a realizar en un tiempo determinado, los materiales (apuntes, bibliografía, material de prácticas) y el sistema de evaluación, todo ello en un determinado contexto (infraestructura, dotaciones del departamento, número de alumnos por grupo,...).

En lo relativo a tareas relacionadas con la programación, los docentes universitarios afirman mayoritariamente que (Grupo Helmántica, 1999) :

- la programación de las asignaturas responde a los objetivos de la titulación (82%)
- elaboran personalmente los programas (69%) y los actualizan anualmente (74%).
- los comentan con los alumnos al inicio del curso (85%)
- en general, consiguen alcanzar los objetivos del curso (54%)
- no existen solapamientos significativos con los contenidos de otras materias (55%)
- el número de alumnos en los grupos de prácticas no es adecuado (48%)
- la infraestructura y material para las prácticas no es suficiente (44%)

En cambio, existen opiniones contradictorias sobre la adecuación del tiempo dedicado a la asignatura para desarrollar los contenidos, la coordinación de sus asignaturas con otras del Plan de estudios y la disponibilidad de fondos económicos suficientes para actualizar la bibliografía de sus asignaturas.

Aunque compartimos la opinión de muchos autores que afirman que no existe un método de enseñanza ideal que se ajuste a todo tipo de alumnos y objetivos educativos, y que la eficacia docente depende fundamentalmente de la capacidad del profesor para tomar decisiones y ajustar su enseñanza a las circunstancias y contexto en que se desarrolla, nos gustaría señalar algunos aspectos relevantes para mejorar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, indicando algunos factores que podrían aumentar la motivación, rendimiento y satisfacción de los alumnos (García-Valcárcel, 1991)<sup>2</sup>; factores sobre los que el profesor pueda reflexionar en relación con su propia práctica docente y que puedan orientar el diseño de estrategias formativas, convencidos de que éste es el mejor camino para el perfeccionamiento del profesorado.

a) La presentación de los objetivos de la asignatura, lo que significa orientar a los alumnos sobre lo que se les va a exigir durante el curso y de qué manera, clarificar las normas de comportamiento en el aula, sistema de participación, etc. La planificación de objetivos y actividades con los alumnos aumentará su motivación, ya que el compromiso por llevar a

---

<sup>2</sup> Presentamos algunos resultados obtenidos por A. García-Valcárcel en su investigación sobre "Modelos de actuación docente en la enseñanza universitaria" (Tesis Doctoral, Universidad Pontificia de Comillas, 1991).

cabo algo que uno mismo ha planificado siempre es mayor que en caso de resultar impuesto por el profesor. Además esta conducta ofrece una oportunidad a los estudiantes para expresar sus intereses y necesidades personales, pudiendo el profesor responder a ellos.

b) Debe considerarse qué capacidades cognitivas se están desarrollando en los alumnos (memorización, comprensión, aplicación de los conocimientos a situaciones nuevas, análisis crítico de los hechos, síntesis creativas, evaluación o emisión de juicios fundamentados) y su importancia en el contexto social en que nos encontramos. Contexto caracterizado por el continuo cambio en el que se exige fundamentalmente encontrar nuevas soluciones, aplicar, analizar, evaluar, investigar, etc., capacidades todas ellas más complejas que la pura memorización.

c) La motivación de los alumnos y su rendimiento serán mayores si el profesor se muestra cercano a los alumnos, es accesible, les orienta y asesora cuando se lo piden; se adapta a su nivel de conocimientos; intenta ser objetivo poniendo de relieve distintos puntos de vista o teorías sobre un determinado tema, mostrándose tolerante ante otras opiniones; relaciona los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes (actuales, próximos) así como los distintos temas del programa y éstos con otras áreas con las que se puedan establecer puntos de contacto; expone los temas con entusiasmo,... Todo ello contribuirá a facilitar el grado adecuado de interacción entre el profesor y los alumnos, factor decisivo para un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo.

d) En cuanto al desarrollo del programa, si bien es importante tener fijados unos contenidos mínimos, conviene ser flexible para adaptarse a las circunstancias del momento, así como tener en cuenta los intereses, necesidades y experiencias de los alumnos. El tipo de actividades que se lleven a cabo deberán estar en función de los objetivos que se pretendan. Deberán considerarse las posibilidades de los distintos tipos de agrupamiento para responder a las necesidades de los alumnos: el trabajo individual permite al alumno trabajar a su propio ritmo; el trabajo en pequeños grupos fomenta la cooperación de todos los miembros; las discusiones grupales a nivel de clase potencian la cohesión del grupo y favorecen el cambio de actitudes; la enseñanza magistral para un gran grupo también puede cumplir una serie de objetivos: introducir un tema, dar instrucciones, resumir, etc.. La variedad en el tipo de actividades que se proponen será la clave para una enseñanza eficaz.

e) Por otra parte, es importante no caer en una enseñanza totalmente libresca al margen de la realidad. La conexión entre la enseñanza y la vida es una condición básica para lograr el interés y satisfacción de los alumnos. Se trata de aprovechar los recursos existentes fuera del centro de enseñanza para aprender "in situ" (visitas, estudios de campo, etc.) o, al menos, utilizar recursos audiovisuales (fotos, cine, vídeo, diapositivas, etc.) que permitan tener un cierto contacto, aunque sea indirecto, con la realidad de lo estudiado.

## **2.2. Metodología didáctica: fase interactiva**

La metodología didáctica hace referencia a las estrategias de enseñanza y las tareas de aprendizaje que el profesor propone a sus alumnos en el aula, definiendo un tipo de

interacción didáctica. Si atendemos a los términos: aula, interacción, estrategia y tarea, podemos profundizar en el sentido que tiene la metodología didáctica.

Nos referimos al **aula** como “un espacio definido en el que tienen lugar los procesos instructivo-educativos, desde los cuales se filtra y da forma a las tareas intelectuales, académicas y socio-relaciones, se reelabora la cultura y se buscan las claves de interpretación de la ciencia y la cultura” (Medina, 1993: 158).

La **interacción** se puede entender como la acción de reciprocidad que se genera entre varios sujetos, en un espacio dado y durante un tiempo. La interacción didáctica aparece como la coimplicación existencial y social que se establece entre los agentes del proceso educativo, determinada por el escenario del aula, centro, entorno y biografía de los intervinientes. “Cada aula se caracteriza por unos procesos de interacción social, que le son propios, en la medida en que sepamos diagnosticar, aislar y estructurar la interacción podremos tomar nuevas decisiones para mejorar el clima social y la cultura del aula” (Medina, 1993: 171-172).

Respecto a las **estrategias de enseñanza**, son definidas por Rodríguez Diéguez (1993: 77) como el “proceso reflexivo, discursivo y meditado, que tiende a la determinación de prescripciones, actuaciones e intervenciones necesarias para conseguir la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Por su parte, las **tareas** de aprendizaje han sido identificadas como la clave del currículum por cuanto a través de ellas se concretan los principios metodológicos y los procesos de aprendizaje. “El poder mediatizador que tiene una tarea o secuencia de varias de ellas sobre la calidad de los procesos cognitivos que podrán experimentar los alumnos es evidente y, por ello, la validez cultural del currículum depende de las actividades con las que se trabaja” (Gimeno, 1988: 268).

El profesor impulsa en el aula una serie de tareas de diversa complejidad y valor. La clasificación de las mismas que planteó en su día Doyle (1978), estableciendo una serie escalonada de tareas que pueden desarrollarse en grados y tiempos diferentes, puso las bases para las tipologías que actualmente se utilizan, en las que se pueden distinguir:

- Tareas de memoria: se espera que los alumnos reconozcan o reproduzcan literalmente la información recibida.
- Tareas de procedimiento o ejercitación de rutinas: supone ser capaz de aplicar una fórmula estandarizada o de aplicar un proceso algorítmico para producir una determinada respuesta.
- Tareas de comprensión: supone ser capaz de reconocer versiones transformadas de información previamente encontrada, de aplicar un procedimiento a una versión transformada de problemas, de realizar inferencias a partir de una información previa...
- Tareas de interpretación: supone ser capaz de aplicar el conocimiento poseído para dar nuevas versiones y explicaciones de nuevos hechos.
- Tareas de opinión: supone adoptar una actitud, preferencia o posición ante determinado acontecimiento o idea



- Tareas de creación: supone producir nuevas ideas o procedimientos o desarrollar formas expresivas nuevas.

Si nos acercamos a la descripción de la metodología didáctica empleada realmente en la universidad, encontramos un predominio claro de los métodos expositivos y una participación poco fluida entre los alumnos. Aparicio y González (1994: 112) representan gráficamente el proceso de enseñanza-aprendizaje que se sigue con frecuencia en muchas asignaturas:

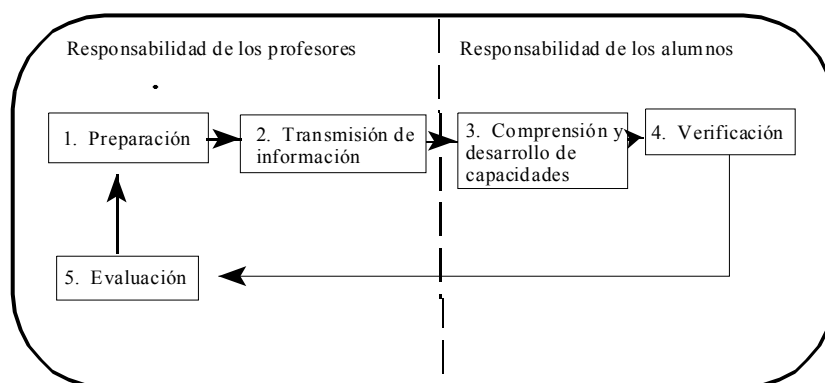


FIGURA 1 Proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad (tomado de Aparicio y González, 1994)

En este modelo, la preparación corresponde al profesor, individualmente o en equipo, y consiste básicamente en seleccionar los contenidos y diseñar las actividades que se han de ejecutar. La transmisión de información consiste sobre todo en ofrecer a los alumnos los contenidos de la enseñanza mediante exposiciones orales de los profesores, en algunos casos con ayuda de medios simples como la pizarra o el retroproyector. La comprensión y desarrollo de capacidades es la etapa más importante para el aprendizaje, en ella el alumno adquiere el conocimiento y desarrolla capacidades intelectuales, normalmente sin la ayuda del profesor. La verificación del aprendizaje supone ir comprobando el logro de los objetivos y detectar las deficiencias de aprendizaje durante el proceso (se podría hablar de evaluación formativa). Por último, la evaluación va encaminada a comprobar el nivel alcanzado por los estudiantes al finalizar el periodo formativo (evaluación sumativa).

Aceptando este esquema como tipología básica de la enseñanza universitaria, podemos afirmar que la enseñanza en la universidad es básicamente conservadora. El desarrollo tecnológico que ha impregnado todas las esferas profesionales tal y como se desarrollan en nuestros días, todavía no ha encontrado un eco relevante en la metodología didáctica universitaria, las teorías del aprendizaje (aprendizaje significativo, constructivismo...), en las que actualmente se fundamentan los proyectos curriculares elaborados en los niveles preuniversitarios, tampoco tienen acogida en el nivel superior de la enseñanza. Se puede decir, como han señalado diversos autores, que en la enseñanza se mantienen, en cierta medida, los procedimientos “artesanales” de hace muchas décadas, en gran parte del proceso que se desarrolla.

“Por lo general, la enseñanza de una asignatura se organiza en torno a la acumulación de la información por parte del estudiante y no a la construcción de sus esquemas conceptuales. Abusamos de la exigencia al alumno de procesos simples o elementales como: entender, reconocer, reproducir, retener... frente a la necesidad que tiene el sujeto en sus procesos de conocimiento de contar con tiempo suficiente para organizar su esquema conceptual, esto es, para actualizarlo, relacionarlo con una información que es su mediación entre sus conceptos y un objeto de estudio” (Benedito, 1988: 15).

El estudio de Fernández Pérez (1989: 51) a través de una encuesta a una muestra de más de 3.500 alumnos del último año de carrera en diversas universidades españolas se muestra muy crítico con la didáctica universitaria. “El estudio tal y como está montado, es horriblemente aburrido: estudias por aprobar, pero nada más” afirman el 91% de los estudiantes. Así como opinan que “no se ve el sentido de mucho de lo que tenemos que estudiar durante la carrera”.

Según este estudio “el 87% de los estudiantes universitarios dicen que las clases consisten en el *consabido rollo magistral* de los profesores, mientras los alumnos tomamos apuntes a toda marcha” (Fernández Pérez, 1989: 58). Este autor destaca las ventajas de acceder a la lectura del “rollo magistral” de forma personal, llegando a proponer que para esta actividad sobra el profesor, sustituido por un buen texto. En este sentido se expresa el 92% de los estudiantes cuando declaran que, para ellos, sobran el 50% o más de sus profesores. La hipótesis del nexo causa-efecto podría subyacer a la alta correlación entre las respuestas a este ítem y los ítems del absentismo y de metodología expositiva. Sobre las prácticas, los resultados son también muy pesimistas, ya que para el 89% de los estudiantes, las prácticas no son suficientes, y para el 75% de los alumnos, las prácticas no son de calidad.

Estas opiniones del alumnado contrastan con las declaradas por los profesores universitarios. Por ejemplo, los profesores de la Universidad de Salamanca, en función de los resultados de algunas investigaciones (Grupo Helmántica, 1998, 1999), nos ofrecen una versión más positiva sobre la metodología didáctica, ya que son muchos los que defienden que existe una adecuación entre el método de enseñanza que utilizan y los objetivos que se proponen, la mayoría otorgan gran importancia a la participación de los alumnos en el desarrollo de la asignatura (el 70% opina que sí es pertinente la participación), creen que fomentan el espíritu crítico y declaran mayoritariamente que hay un clima o ambiente agradable en clase.

Desde su punto de vista, los profesores ponen de manifiesto las limitaciones que encuentran en su práctica docente, debido a la masificación, la falta de formación de los estudiantes sobre las materias que imparten, las condiciones de las aulas que en algunos casos dificultan la participación de los alumnos y la infrautilización de las tutorías como medio de aprendizaje.

En base a los datos comentados, podemos decir que se hace necesaria una renovación metodológica de las enseñanzas superiores, que apueste por una mayor interactividad profesor-alumnos, un trabajo más colaborativo entre los profesores, una mayor dotación de recursos e infraestructuras y una mayor presencia de las nuevas tecnologías en los procesos instructivos.

Aparicio y González (1994: 116) sugieren como orientaciones generales para una renovación metodológica, entre otras, las siguientes:

- disminuir el tiempo dedicado por el profesor a la transmisión de contenidos y perfeccionar las técnicas expositivas para aumentar la eficacia de dicha transmisión;
- ampliar las fuentes de información accesibles a los alumnos y producción de material didáctico mediante el que se oriente el trabajo personal de los alumnos;
- aumentar el tiempo dedicado a discusión de conceptos y problemas, así como al trabajo individual o grupal de los estudiantes;
- establecer procedimientos de autoevaluación del aprendizaje de los alumnos de forma continua buscando medidas correctoras.

Algunas experiencias de innovación didáctica llevadas a cabo en diferentes contextos universitarios españoles (Barcelona, Málaga, Madrid...) en la dirección apuntada, hacen una valoración pedagógica muy positiva. En el libro de García Galindo (1995) se describen experiencias de innovación llevadas a cabo por profesores universitarios de distintos departamentos de la universidad de Málaga, por lo tanto, en diferentes áreas que tienen por objeto mejorar la práctica docente, utilizando la reflexión, la investigación-acción, la introducción de nuevos recursos didácticos, etc. Por su parte, Benedito (1988) recoge una experiencia de innovación basada en un cambio metodológico en su asignatura buscando: interés y actitud positiva hacia la materia estudiada, capacidad de profundización en temas básicos, aprendizaje problemático y reflexivo, aprendizaje personal, capacidad de manejar información bibliográfica, etc.

Todas estas experiencias ponen de manifiesto que se pueden hacer las cosas de otra manera y aunque no es fácil transferir las pautas metodológicas de una situación a otra, por lo decisivos que resultan los factores contextuales, creemos que puede ser positivo asumir una serie de directrices que se podrían identificar como indicadores de una metodología universitaria de calidad. Siguiendo a Fernández Pérez (1989: 87) y García-Valcárcel (1991: 151) algunos indicadores a considerar serían:

- averiguar lo que los alumnos saben o ignoran del tema que se trata;
- hacer algo más que dictar sistemáticamente apuntes listos para la memorización;
- explicitar, con posibilidad de diálogo, las razones de su metodología didáctica en la asignatura;
- movilizar niveles mentales de mayor nivel que la mera memorización;
- exponer de forma amena, con explicaciones claras, adaptadas al nivel de comprensión de los alumnos;
- partir de problemas prácticos o cuestiones de interés para los estudiantes;
- relacionar los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes;
- ayudar a los alumnos según sus diferencias de ritmo y tipo de aprendizaje;
- diseñar prácticas suficientes, pertinentes, bien estructuradas y “seguidas” por el profesor;
- dominar una pluralidad de recursos didácticos;
- ser accesible, orientar y asesorar;
- ser objetivo, poniendo de relieve distintos puntos de vista o teorías sobre un tema;
- facilitar la participación de los alumnos, estimulando la expresión libre de sus ideas;

- propiciar en los alumnos técnicas de estudio y aprendizaje que sirven para el fomento de la autonomía intelectual, el espíritu crítico y la independencia personal creativa en la búsqueda y adquisición del conocimiento.

En la misma línea, De la Torre (1993b) defiende la necesidad de aplicar la creatividad a los métodos de enseñanza, siendo esencial en una enseñanza creativa la organización de actividades innovadoras, flexibles, motivantes, que tome en consideración la experiencia, la colaboración y la implicación del discente. Este tipo de enseñanza tendría como características las siguientes:

1) La enseñanza creativa es de naturaleza flexible y adaptativa: toma en consideración las condiciones del contexto y organiza la acción atendiendo a las capacidades de los sujetos.

2) Predominio de metodologías indirectas, en las que el discente toma parte activa en la construcción del propio conocimiento (contrario al método expositivo). El contenido es considerado como elemento de análisis, reflexión y búsqueda. El profesor facilita el aprendizaje a través de preguntas, sugerencias, indicación de alternativas.

3) Orientada al desarrollo de capacidades u habilidades cognitivas como: observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar... contribuyendo al crecimiento del potencial creativo.

4) Es imaginativa y motivante, sustituye la rutina y el aburrimiento por la sorpresa y el interés. Ha de recurrir a ejemplos, experiencias, materiales, recursos, etc. que faciliten el aprendizaje.

5) Fomenta la combinación de materiales e ideas haciendo usos múltiples de los medios de que se disponen.

6) Favorece la relación entre el docente y el discente. Creando una relación de mutua confianza, comprensión y clima positivo. La relación positiva entre las personas genera compromisos, apoyos, superación.

En definitiva, esta propuesta se resume en la siguiente afirmación: “el profesor debiera preocuparse más por las diferencias que por la búsqueda de la homogeneidad, atender a las particularidades más que al colectivo medio. Esto resulta imposible con una metodología expositiva y obliga a cambiar a una metodología diferencial y participativa” (De la Torre, 1993<sup>a</sup>: 144).

Así presentado el tema, nos interesa resaltar la importancia de la adaptación al nivel de los alumnos, la consideración de su base cognitiva, ya que es uno de los factores que consideramos repercuten más directamente en el fracaso académico y la deserción estudiantil, sobre todo en algunas titulaciones (Grupo Helmántica, 1998b).

En numerosos estudios se ha comprobado que los profesores consideran la formación inicial de sus alumnos inadecuada para el seguimiento de sus asignaturas, sin embargo, han de ajustarse a ella para que los alumnos no encuentren una barrera demasiado grande entre lo que saben y lo que han de aprender, los profesores han de tender puentes que los alumnos puedan atravesar con mayor o menor esfuerzo, pero no pueden ignorar esta distancia si buscan el éxito académico de sus estudiantes.

En muchas ocasiones se esgrimen argumentos justificando la imposibilidad de seguir esta orientación, aludiendo a la falta de tiempo, escasa formación en los niveles preuniversitarios, dificultad de conseguir los objetivos mínimos establecidos en el programa,

etc. Sin embargo, habría que plantearse, si no ajustarse al nivel de base puede significar la incapacidad para aprender contenidos o procedimientos que se asientan en unos conocimientos previos que no se poseen. Parece difícil que, según los postulados actuales de la psicología del aprendizaje, se pueda aprender bien sin una buena base sólida donde fijar los nuevos conocimientos. En este sentido, Pérez Gómez (1992: 81) manifiesta que “el alumno es un activo procesador de la información que asimila y el profesor un mero instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del estudiante. Para provocar este proceso dialéctico de transformación, el docente debe conocer el estado actual de desarrollo del alumno/a, cuáles son sus preocupaciones, intereses y posibilidades de comprensión. El nuevo material de aprendizaje solamente provocará la transformación de las creencias y pensamientos del alumno/a cuando logre movilizar los esquemas ya existentes de su pensamiento”.

Por último, queremos plantear que la búsqueda de nuevos modelos pedagógicos requiere cuestionarse los recursos didácticos que utilizan profesores y alumnos, destacando el papel que las nuevas tecnologías de la comunicación pueden desempeñar, tanto en la transmisión de información, como en el acceso a diversas fuentes de información de forma más interactiva (hipertextos, multimedias, redes).

La utilización de materiales de apoyo a la docencia (apuntes, medios audiovisuales tradicionales, nuevas tecnologías, etc.), de todavía, reducido uso entre los profesores, ofrece grandes ventajas como son, entre otras:

- 1) Favorece que el profesor tome conciencia de las tareas rutinarias en que puede ser sustituido ventajosamente, y así centrarse en las funciones para las que es insustituible su presencia en el proceso de ayuda al aprendizaje de sus alumnos.
- 2) La codificación reproducible de cualquier material didáctico exige, en los profesores que lo preparan, cierto esfuerzo de reflexión pedagógica.
- 3) El intercambio de materiales reproducibles entre profesores de la misma asignatura, en la misma o en diversas universidades, puede significar una espléndida oportunidad para el enriquecimiento mutuo, no sólo en los contenidos temáticos, sino también en la metodología didáctica con que se transmiten.

Junto con González Soto (1996:100) afirmamos que “tenemos un nuevo marco teleológico que exige nuevos modelos pedagógicos”. En esta misma línea De la Torre (1993a, p.121) señala que “la profesionalización docente está en saber elegir y utilizar las estrategias metódicas, en conseguir que el alumno aprenda gracias al modo de proceder del profesor. La elección y aplicación metodológica no debiera ser una actuación mecánica, sino informada, surgida del análisis y reflexión sobre los principales componentes curriculares ¿para qué enseñar-aprender? ¿qué enseñar-aprender? ¿a quién enseñar? ¿dónde? ¿con qué recursos?. Tras estos interrogantes subyacen las principales dimensiones del método didáctico. La elección del método de enseñar debiera estar condicionado por el ideal educativo, la estructura y características del contenido, características y estilo cognitivo del discente, por el contexto y recursos de que se dispone”.

### 2.3. Evaluación del proceso de enseñanza: fase postactiva

La evaluación del proceso de enseñanza supone valorar una serie de elementos que determinan la calidad del mismo. Aparicio y González (1994: 61-65) identifican, entre otros, los siguientes factores de calidad del proceso de enseñanza:

1) Gestión académica: en el que se incluyen los aspectos de planificación y coordinación de la enseñanza, funcionamiento de los servicios de apoyo a la función docente, mecanismos de control de los resultados de la enseñanza, planes de formación y perfeccionamiento de los profesores, clima de trabajo y relaciones humanas.

2) Recursos humanos: se hace referencia a la ratio profesor/alumno, nivel científico, tecnológico y profesional, formación y experiencia pedagógica e investigadora, producción de material de apoyo a la docencia, dedicación real a las actividades docentes, actitudes frente al trabajo en equipo e integración en la Institución.

3) Recursos materiales: instalaciones (aulas, laboratorios, bibliotecas, aulas de informática, instalaciones destinadas a servicios de apoyo tanto de los estudiantes como de los profesores) y equipamiento (mobiliario, recursos didácticos, dotación bibliográfica, recursos económicos para actividades docentes...).

4) Factores didácticos: diagnóstico de los niveles reales de acceso a los estudiantes, adecuación de los objetivos propuestos, actualización de los contenidos, adecuación de la metodología didáctica a los objetivos, utilización eficaz de los recursos didácticos, coherencia de la evaluación con los objetivos, contenidos y metodología aplicada, utilización por los alumnos de los recursos disponibles: laboratorios, material informático, bibliografía..., funcionamiento de las tutorías, clima de trabajo e integración de los estudiantes en la Institución.

En este momento son los factores didácticos los que más nos interesan, por ser aquellos sobre los cuales los profesores tienen una mayor responsabilidad y posibilidad de actuación y porque además de ser un factor decisivo para los estudiantes, la evaluación puede constituir un importantísimo factor de perfeccionamiento didáctico para los profesores (Rosales, 1988, p. 13). Entendemos que la evaluación debe hacer referencia a todos los elementos del diseño curricular (objetivos, contenidos, actividades, recursos, relaciones de comunicación,...) permitiendo que el profesor pueda reflexionar sobre ellos y modificar los aspectos poco satisfactorios, mejorando así su propia actuación.

En relación a los objetivos, coincidimos con Fernández Pérez (1988) en que lo esencial para estimar el nivel de calidad de la enseñanza que se imparte en un lugar determinado sería estimar en qué medida esa enseñanza facilita la adquisición integrada de tres dimensiones:

- 1) la cognitiva (conocimientos)
- 2) la ético-afectiva (sentimientos, responsabilidad moral)
- 3) y la técnico-efectiva (capacidad de hacer).

Según este autor, la hipertrofia de la dimensión cognitiva en la actual enseñanza (exceso de conocimientos a base de almacenamiento memorístico listo para el olvido tras el examen) suele verse instrumentada por una pasividad receptiva en el alumno, en correspondencia con la función de mera transición unidireccional de conocimientos por parte del profesor. “Pues bien, partiendo del esquema propuesto, esta enseñanza no sería de muy buena calidad ya que habría incumplido el criterio de integración equilibrada de las tres dimensiones, ignorando las dimensiones ético-afectiva y técnico-efectiva” (Fernández Pérez, 1988: 197).

En el trabajo que recientemente hemos llevado a cabo sobre las prácticas evaluativas de los profesores universitarios (Grupo Helmántica, 1998), en el que se recogen las opiniones de profesores y alumnos de la Universidad de Salamanca sobre las *estrategias de evaluación* empleadas, se concluye, entre otras cosas, que:

Los profesores:

- Defienden que se evalúen en la universidad, además de conocimientos, otros aspectos tales como actitudes, responsabilidad, madurez, etc.
- En la mayoría de los casos, cada profesor es el único responsable del sistema de evaluación de su grupo de alumnos, tanto de la teoría como de la práctica.
- Afirman que la capacidad esencial requerida para superar las pruebas de evaluación se centra en la “comprensión de los conceptos e ideas básicas de la disciplina” (según el 90%), seguida de la “aplicación de los conocimientos a situaciones reales y resolución de problemas” (69,5%).
- Dicen realizar una evaluación fundamentalmente criterial, obteniendo información sobre sus alumnos en más de una ocasión a lo largo del curso, con la finalidad de detectar posibles problemas de comprensión de la asignatura.
- Encuentran que las “condiciones en que imparten la docencia les impiden establecer diferentes sistemas de evaluación” y que el sistema de evaluación discrimina bastante bien a los alumnos que han estudiado de los que no lo han hecho.
- Afirman que sus alumnos conocen las características de la pruebas que utilizan y los criterios de corrección y calificación.

Los alumnos

- Afirman que los profesores únicamente examinan para dar una calificación al finalizar la asignatura, no informándoles sobre su proceso de aprendizaje.
- Manifiestan que los profesores les han exigido una gran “memorización y reproducción de contenidos” y muy poca “aplicación de los conocimientos a situaciones reales” o “análisis y reflexión sobre los temas tratados”.

- Declaran que las estrategias de evaluación más útiles para aprender han sido los exámenes prácticos y los trabajos individuales.
- Muestran un claro rechazo al examen oral, con una aceptación favorable del examen escrito, aunque rechazan las preguntas tipo test y prefieren las preguntas cortas.
- Con respecto a los trabajos/lecturas que suelen realizarse a lo largo del curso, prefieren realizarlos en grupo, que tengan una orientación práctica, con presentación escrita y que sea valorado como complemento al examen.
- Consideran que la asistencia y participación en clase, así como la autoevaluación del alumno, deberían ser tenidas en cuenta junto a otros datos de evaluación.

Ahora bien, sean cual sean las estrategias de evaluación por las que se opte, lo que hay que destacar es que los sistemas y técnicas de evaluación empleadas por los profesores son fundamentales para los alumnos, los cuales, en la mayoría de los casos, tienen como objetivo principal la superación de los exámenes, hecho que determinará toda la actividad estudiantil. En cualquier caso, condicionan especialmente el trabajo y aprendizaje de los estudiantes, de modo que un buen sistema de evaluación asegurará una asimilación relevante de la asignatura. Pero no sólo el aprendizaje sino también la motivación de los alumnos se verá afectada por la evaluación. A este efecto, Alonso Tapia (1997) presenta en el siguiente esquema las consecuencias de la evaluación para los estudiantes:

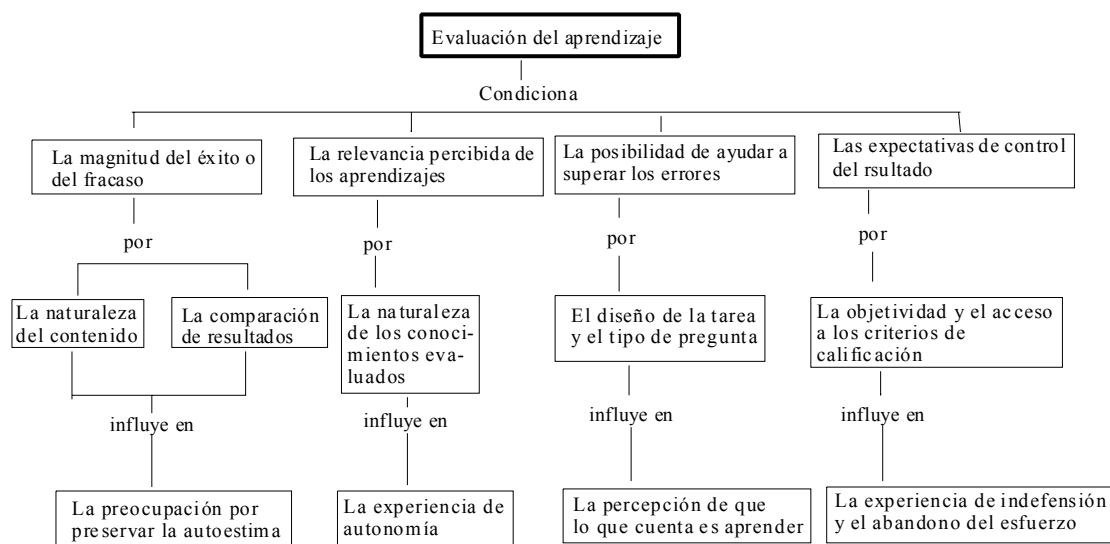


FIGURA 2 Consecuencias de la evaluación para los estudiantes (tomado de Alonso Tapia, 1997)



### 3. Formación del profesorado y profesionalización docente

El desarrollo profesional del profesor universitario se puede definir como “cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades” (MEC, 1992: 35).

La formación pedagógica del profesorado universitario y la profesionalización docente van de la mano, ya que ambas buscan una mayor atención a la función docente del profesorado de este nivel educativo. “Si una de las condiciones para considerar una actividad como profesión es la especialización en el ejercicio, para lo que se requiere una preparación, en el caso del profesor universitario dicha especialización no se da porque si bien hay un dominio de un campo de la ciencia, no lo hay en el de la docencia. La formación docente no es valorada ya que es considerada por los profesores como una actividad rutinaria que no rentabiliza la dedicación de tiempo, especialmente si se compara con los resultados de la dedicación a la investigación” (Arbizu, 1994: 107).

Se puede comprobar, revisando los programas formativos de las distintas universidades a nivel internacional, que la formación del profesorado universitario es una actividad asistemática, con escaso rigor. Esto se puede relacionar con la falta de prestigio social del docente frente al investigador, como ya se puso de manifiesto en el apartado sobre las funciones del profesor universitario. Como señala Fernández Pérez (1988: 23) “la no exigencia, institucionalizada, de preparación profesional real para la docencia en los niveles secundario y superior propicia que la promoción profesional la busquen los profesores fuera de la docencia, por la sencilla razón de que “ser mejor profesor” no significa absolutamente nada para la administración, mientras que sí tiene significado, decodificable por el poder institucionalizado, haber publicado tantos artículos en determinadas revistas científicas americanas, por ejemplo”.

En relación a la formación del profesorado, se puede matizar entre formación inicial y formación permanente. La mayoría de las experiencias de formación inicial del profesorado universitario se basan en un conjunto de actividades, breves y concretas, que los profesores realizan antes de empezar a enseñar, pero una vez que ya han sido seleccionados. Sin embargo, estas experiencias no se ofrecen de modo generalizado. Por el momento, podemos decir que “los programas de doctorado funcionan como una especie de formación inicial del profesorado universitario en su rol o función investigadora” (Marcelo, 1995: 445), dejando la formación pedagógica propiamente dicha a expensas del interés de los futuros docentes.

Mencionamos algunas de las experiencias de formación inicial que se están desarrollando en distintos países. En varias universidades americanas existe el programa “Faculty Internship Programme” con este objetivo. En Francia los CIES (Centres d’Initiation a l’Enseignement Supérieur) son los encargados de formar a futuros profesores de universidad. En la antigua República Democrática de Alemania la formación inicial del profesor universitario era un requisito para acceder a la enseñanza. En algunas universidades españolas (Málaga, Sevilla, Autónoma de Madrid, Barcelona,...) también se está trabajando

en este campo, aunque no hay ninguna norma establecida a nivel nacional, más bien depende de las decisiones políticas de cada universidad. En estos programas se utilizan los seminarios, prácticas, supervisión, lecciones,... como estrategias para introducir a los futuros docentes en temas relacionados con la planificación curricular, métodos de enseñanza, elaboración de contenidos didácticos, técnicas audiovisuales, estudio de los sistemas educativos, funciones de la universidad, características de los alumnos, gestión de clase y destrezas interpersonales, instrumentos de evaluación, etc.

El periodo de iniciación comprende los tres primeros años de enseñanza (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993). Los profesores principiantes son aprendices y el primer año es de socialización en la cultura de la organización universitaria. En este periodo, los profesores asignan a los compañeros un papel relevante y esperan de ellos seguramente más de lo que van a obtener. Según el estudio de Fink (1985), el 80% de los profesores principiantes esperaban de sus compañeros: ser invitados a participar en sus clases, ser observados por algún compañero, discutir problemas de enseñanza, explicar cuestiones sobre recursos y criterios de evaluación. Por su parte, Dunkin (1990) encontró que los problemas más frecuentes de los profesores en su fase inicial estaban referidos a la enseñanza y el aprendizaje, carga docente, problemas de conducta de los alumnos, falta de comprensión, recursos, espacio, problemas de investigación, condiciones del empleo, enfrentamientos con compañeros, .... En España, el trabajo de Mingorance, Mayor y Marcelo (1993) concluye que la dimensión “tiempo” es la que más preocupa a los profesores principiantes encuestados, en segundo lugar los servicios de la Universidad (actividades culturales, deportivas, alojamientos), la metodología de enseñanza (hacer buenas exposiciones, motivar a los alumnos, realizar actividades..) y la investigación, con grandes diferencias entre los profesores al respecto.

El profesor universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización que está lejos de ser racional y consciente, el cual va imponiendo un prototipo de actitudes y prácticas docentes intencionadas. Este proceso se asienta sobre los siguientes elementos (García Galindo, 1995: 21):

- a) la experiencia que el profesor ha tenido como alumno;
- b) el modelo presentado por sus profesores;
- c) la presión que ejerce el sistema o estructura organizativa (departamento....);
- d) las expectativas de los alumnos en el ejercicio profesional.

Sin embargo, cada vez hay una mayor demanda entre los profesores universitarios de formación pedagógica inicial para desempeñar su profesión, demandan una formación pedagógica específica que les ayude a desarrollar su labor docente adecuadamente.

Con relación a la formación permanente de los profesores en ejercicio, consideramos que tiene sus propias características diferenciales respecto a la formación inicial. “Los profesores no cambian por actuaciones de formación concretas y limitadas en el tiempo. El aprendizaje de los profesores es un desarrollo a lo largo de toda una trayectoria profesional que va cambiando conforme los profesores van adquiriendo mayor madurez, mayor confianza y dominio de su oficio” (Marcelo, 1996: 74).

En la formación permanente del profesor universitario, habría que distinguir entre su actualización constante sobre las novedades de la disciplina que imparte (teorías, métodos de trabajo, productos, técnicas de investigación,...) y su actualización didáctica (teorías de aprendizaje, métodos de enseñanza, estrategias de evaluación,...).

Los estudios realizados indican un mayor interés de los docentes por la primera vertiente formativa (formación sobre la disciplina) en lo que respecta a su participación en ambos tipos de actividades, si bien los profesores, en general, manifiestan interés en participar en procesos de formación pedagógica, en la práctica no se hace efectivo.

Los temas sobre los que el perfeccionamiento docente debería versar serían los interrogantes, problemas, lagunas y fallos de más urgente solución entendidos y percibidos como tales por los mismos profesores que reconocen tenerlos y desean corregirlos. Todo ello con los siguientes matices, según manifiesta Fernández Pérez (1988):

- a) No es infrecuente que el problema más grave y urgente de un aula o un centro educativo no sea percibido por los profesores implicados.
- b) Puede haber una resistencia inicial de los profesores a manifestar sus lagunas, ignorancias y fracasos pedagógicos.

Según nuestras investigaciones, los temas con mayor interés formativo-pedagógico para los profesores universitarios son la motivación y participación del alumnado, los métodos de enseñanza en la Universidad y la didáctica específica de una materia.

Por otra parte, en el documento elaborado por el Ministerio se describen los principios que deben fundamentar la formación del profesorado universitario, los cuales son aceptados por la comunidad de estudiosos del tema. Estos se podrían resumir en:

- centrarse en la práctica profesional para desarrollar actitudes de reflexión y crítica respecto a su propia enseñanza,
- primar las iniciativas formativas surgidas de los propios profesores y
- apostar por una profesión docente no individualista, sino colaboradora.

Estos principios forman parte de lo que hoy en día se propone como nuevo paradigma de formación: el aprendizaje por la experiencia (Mezirow, 1990; Moisan, 1992). Se postula que es la reflexión sobre la experiencia lo que permite que podamos aprender nuevos conocimientos y prácticas. Kolb (1984: 38) define el aprendizaje como “el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia”. Para este autor, el proceso de aprendizaje experiencial es un ciclo de cuatro etapas que implica los siguientes modos de aprendizaje adaptativo: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Es el análisis de la práctica observada o experienciada, a la luz de las creencias y conocimientos propios, lo que hace posible poner en cuestión las propias ideas y avanzar hacia una mayor autoconsciencia del propio conocimiento profesional.

En esta línea, Gimeno (1988: 328) propone que las acciones destinadas a la formación y actualización del profesorado deberían servir para:

- 1) “Dotarles de un saber hacer práctico en las áreas del currículum que vayan a desarrollar, en la organización de los centros, etc., ofreciendo alternativas diversas...

esquemas prácticos moldeables y adaptables según las circunstancias, sin olvidar los fundamentos que les sirven de apoyo.

2) Ayudarles a establecer una fundamentación de esos saberes prácticos para justificar y analizar su práctica... Esta fundamentación ha de cubrir todas las dimensiones implícitas en las tareas...

3) Ser capaces de analizar y cuestionarse las condiciones que delimitan las prácticas...”

A pesar de habernos centrado en un modelo formativo de profesor, existe, por supuesto, la posibilidad de integrar diferentes modelos de formación del profesorado. Zeichner (1983) distingue cuatro paradigmas o modelos de formación de profesorado: 1) Modelo tradicional; 2) Modelo personalista; 3) Modelo comportamental; y 4) Modelo basado en la indagación. Parece posible integrar los tres últimos y realizar una propuesta formativa coherente: nuestra propuesta se centra en la integración del modelo comportamental, personalista y el basado en la indagación:

a) El modelo comportamental acentúa el valor de las destrezas o elementos del acto didáctico relacionados con el rendimiento. Es una orientación técnica que concibe el rol del profesor bajo la metáfora de ejecutor o aplicador de aquellos objetivos de entrenamiento garantizados por su valor como predictores de rendimiento.

b) El modelo personalista o humanista resalta el valor del desarrollo y madurez personal y de la introspección. Considera que el recurso más importante del profesor es él mismo y, por tanto, debe aprender a hacer uso de sí mismo de forma eficaz, para lo cual insiste en el análisis del mundo de percepciones. Los programas de formación intentan que los profesores consigan mayores niveles de empatía, congruencia y consideración positiva.

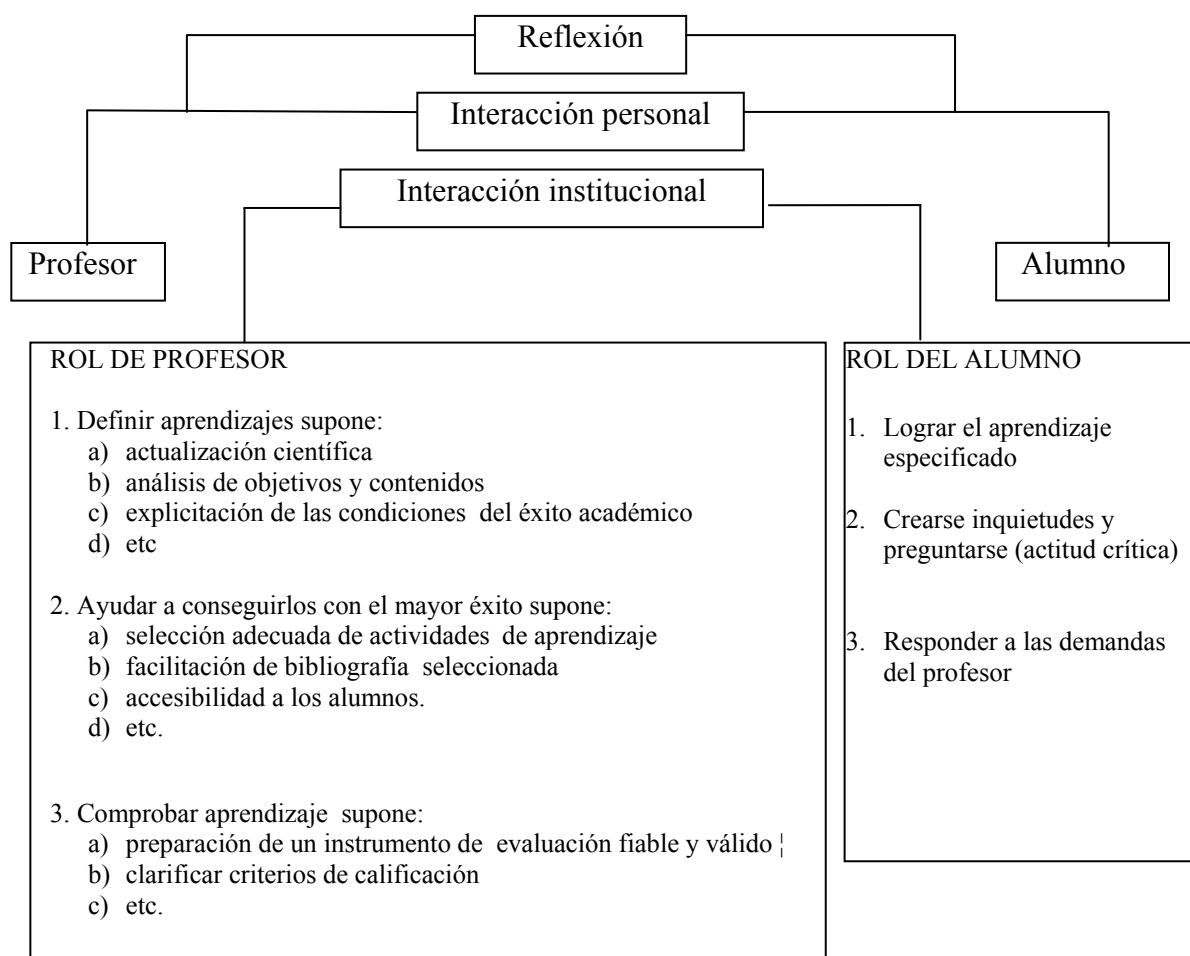
c) El modelo orientado a la indagación pone de relieve el valor de la reflexión e indagación en busca de soluciones eficaces a problemas educativos básicos, teniendo en cuenta el contexto. La tarea formativa consiste en equipar a los profesores de capacidades reflexivas, sistemas de solución de problemas, mediante los cuales puedan examinar los conflictos que les rodean y tomar decisiones adecuadas. El profesor asume el rol de investigador que trata de comprobar sus propias teorías en el aula. Este modelo tiene la potencialidad de transformar el sistema, al no aceptar la situación de enseñanza como algo dado, inalterable y sin posibilidad de crítica.

Desde nuestro punto de vista, un programa de formación pedagógica del profesorado debe intentar que el profesor posea los conocimientos y destrezas que le permitan llevar a cabo la tarea docente de forma eficaz, que analice sus propias características personales y cómo éstas pueden repercutir en el proceso de enseñanza y que adquiera estrategias reflexivas que le permitan analizar su actuación docente y tomar decisiones encaminadas a un continuo perfeccionamiento pedagógico.

Presentamos en la figura 5.1 el marco teórico de esta estrategia formativa que sugerimos, dirigida a suscitar la reflexión del profesor a partir de su propia práctica. En el cuadro aparecen el profesor y los alumnos con sus respectivos roles (los cuales se pueden aprender de forma intuitiva, pero también cabe la realización de programas de formación y entrenamiento que faciliten al profesor las tareas que se le exigen, como son: definir

aprendizajes, ayudar a conseguirlos y comprobar el aprendizaje). Existe una doble interacción entre el profesor y los alumnos, a nivel institucional (en cuanto que desempeñan roles específicos) y a nivel personal, y ambas deben ser analizadas, con el objetivo de integrarlas en la medida de lo posible y lograr así una mayor satisfacción. Finalmente, la reflexión personal del profesor aparece como el aspecto que engloba todos los elementos anteriores.

FIGURA 3. Marco teórico de la propuesta formativa



La profesionalización docente contribuye a la calidad de la enseñanza. Si entendemos que la profesionalización docente se basa en tres actividades: perfeccionamiento permanente de los profesores, análisis de su práctica e investigación en el aula. “La primera actividad indica un alto nivel de responsabilidad, el análisis sistemático de la propia práctica pedagógica, aporta un mayor conocimiento de la propia realidad y de la que rodea al profesor y la investigación en el aula tiende a incrementar la eficacia técnica de la intervención pedagógica en los profesores-investigadores. Parece, pues, claro que la profesionalización produzca un incremento de la calidad de la enseñanza” (Fernández Pérez, 1988: 198).

El concepto de investigación sobre la práctica es retomado por Villar Angulo (1995) cuando propone adaptar el “ciclo reflexivo” de Smyth a la resolución de situaciones problemáticas curriculares. El propio Smyth (1989) defiende que los profesores deberían

implicarse en cuatro formas de acción con objeto de cambiar las condiciones ideológicas y administrativas que limitan hasta llegar a una plataforma de emancipación profesional. El proceso es una forma de hacer investigación sobre la práctica que involucra perfeccionamiento profesional por cuanto se establecen cambios curriculares. Las fases del proceso serían:

1) Descripción: los profesores contestan a la pregunta ¿qué hago?, reflexionan acerca de sus acciones y describen su conocimiento, creencias y principios que caracterizan su práctica de enseñanza.

2) Información: la pregunta orientativa sería ¿qué significa esto?. Describen, analizan y establecen inferencias acerca de los hechos de clase, crean sus propios principios pedagógicos. Estas teorías subjetivas les ayudan a dar significado a lo que sucede en la clase y guiar acciones curriculares ulteriores.

3) Confrontación: se trata de responder a la pregunta ¿cómo ha llegado a ser así?. Los profesores buscan la constatación de sus ideas, valores y creencias y cómo las fuerzas sociales e institucionales les han influido.

4) Reconstrucción: los profesores contestan a la pregunta ¿cómo podría hacer las cosas de manera diferente?

En este modelo de perfeccionamiento y desarrollo profesional de los profesores, el Departamento universitario debe jugar un papel importante ayudando a crear un clima de colaboración y apoyo. En este sentido, señala Ferreres (1992: 162), “el Departamento, como unidad de docencia e investigación debería ser un colectivo de profesores que trabajan juntos en las mismas enseñanzas, que viven y conviven en los mismos locales, que desarrollan líneas de investigación y docencia conjuntamente, que participan mínimamente de la misma concepción científica, que discuten sobre los problemas docentes..”.

Además de potenciar esta función de los departamentos, las instituciones universitarias (Institutos Universitarios de Ciencias de la Educación,...) deberían realizar ofertas formativas de calidad. El informe del MEC (1992) propone la creación de Institutos Universitarios de Desarrollo Profesional e Investigación Educativa, cuyas funciones serían las de impulsar experiencias didácticas, asesorar proyectos, publicar informes, organizar iniciativas, crear grupos de reflexión didáctica, elaborar y difundir materiales de apoyo a la docencia. No sabemos hasta qué punto es necesario cambiar de nombre a los ICEs tradicionales, pero si estamos convencidos de la necesidad de potenciarlos y darles las funciones del organismo propuesto por el MEC.

El concepto de profesionalización se debe vincular igualmente a los modelos organizativos, siendo uno de los modelos de desarrollo profesional que se pueden identificar (Villar Angulo, 1993):

1) Modelo de proceso de perfeccionamiento individual: asume que lo que es bueno y aconsejable para un profesor puede no ajustarse a las necesidades de otro profesor. En consecuencia, se debe propiciar un abanico de alternativas que den oportunidades al autodesarrollo profesional.

2) Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza: defiende que el desarrollo del profesorado está íntimamente relacionado con la evaluación de dicho profesorado.

3) Modelo de indagación: propugna que el profesor debe reflexionar sobre su práctica, perfeccionándose a través del pensamiento crítico.

4) Modelo organizativo: asume que el desarrollo profesional incluye también a la institución en la que se trabaja.

Sobre este último modelo queremos resaltar la importancia de la organización institucional, tal como ya pusimos de manifiesto en el apartado relativo a la evaluación. Es necesario interrelacionar el desarrollo del profesor con el desarrollo de la institución. Good y Wilburn (1989) plantean que el desarrollo del profesorado debe considerarse en un sentido holístico y debe estar relacionado con el desarrollo de la organización y con los temas generales con los que se enfrentan las instituciones.

En consonancia con esta idea, Santos Guerra (1993: 271) llama la atención sobre las condiciones de trabajo en la Universidad afirmando que “hacer una llamada al perfeccionamiento sin que varíen las condiciones organizativas de su acción profesional (espacios, ratio profesor-alumno, medios, funcionamiento de los servicios,...) es una burda invitación a la exigencia”.

Por último, queremos relacionar la profesionalización del profesorado con el concepto de innovación. Mantenemos que “es necesario superar la realidad actual, caracterizada por el aislamiento de los profesores, un sistema de incentivos poco relacionados con la docencia, una idea de educación más transmisiva que renovadora” (Marcelo, 1996).

La innovación debe ser considerada como un proceso de mejora que afecta a todos los componentes del sistema de enseñanza, desde los contenidos y recursos a los agentes, pasando por el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Proyectar la innovación al ámbito de la formación y desarrollo profesional de los docentes exige partir de cada realidad de actuación y de los aspectos específicos a cambiar o mejorar, pero, en general, debería:

- Contribuir al desarrollo institucional de los centros y al desarrollo de una cultura profesional común.
- Facilitar el que los profesores integren en su práctica la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejoren la calidad de la enseñanza.
- Proporcionar guías, fundamentos y procedimientos sobre la práctica profesional, la transformación de la realidad de las aulas, etc., dentro de la concepción del profesor como agente dinámico e investigador (González Soto, 1996).

Por su parte, Escudero (1988) que se ha convertido en uno de los autores más relevantes en la escena española sobre este tema, señala las siguientes características de la innovación educativa:

- 1) Es un proceso de definición, construcción y participación social.
- 2) Merece ser pensada como una tensión utópica en el sistema educativo, en las instituciones y en los agentes educativos.
- 3) Ha de parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos, que a la implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías o inculcación de nuevos términos y concepciones.
- 4) No puede agotarse en meras enunciaciones de principios, en estéticas relaciones de buenas intenciones.

5) Innovar en educación requiere articular debidamente una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de diversos roles de complementación.

En definitiva, tal como se ha puesto de manifiesto, la profesionalización de los profesores universitarios tiene muchos condicionantes, sociales, políticos, organizativos y personales. Entre estos últimos, queremos subrayar la idea de cambiar las formas competitivas que priman en el trabajo de muchos profesores por las formas colaborativas, más positivas y gratificantes para todos los miembros de la organización. Nos identificamos con Marcelo (1996: 71) cuando manifiesta que “merece la pena seguir intentando que la innovación surja y se configure en torno a equipos de profesores que trabajan juntos, con más o menos conflictos, pero con claridad de qué quieren conseguir”.

### **Bibliografía**

Alonso Tapia, J. (1997). **Motivar para el aprendizaje**. Barcelona: Edebé.

Aparicio, F. (1991). **Calidad institucional. La gestión de los centros universitarios**. En I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación universitaria. Cádiz: ICE.

Aparicio, F. y Gonzalez, R.M. (1994). **La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios**. Madrid: ICE Universidad Politécnica de Madrid.

Arbizu, F. (1994). **La función docente del profesor universitario**. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Benedito, V. (1988). **Innovación en el aprendizaje universitario**. Barcelona: PPU.

Bruner, J. (1988). **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Morata.

Cabrero, F.J. y otros, (1996 a): Rendimiento académico en el área de "Radiología y Medicina física": estudio comparativo entre resultados de primero y segundo ciclos. En J.L. Rodríguez Diéguez y F.J. Tejedor Tejedor (eds): **Evaluación educativa. I. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos**. Salamanca: IUCE, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Cabrero, F.J. y otros, (1996 b): Rendimiento académico en la Facultad de Medicina de Salamanca. estudio longitudinal de las cohortes 70-80 a 82-83. En J.L. Rodríguez Diéguez y F.J. Tejedor Tejedor (eds): **Evaluación educativa. I. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos**. Salamanca: IUCE, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Centra, J. (1987). Formative and Summative Evaluation: Parody or Paradox?. En L.M. Aleamoni (Ed.). **Techniques for Evaluating and Improving Instruction**. New Direction for teaching and Learning, S. Francisco, :Jossey-Bass.

De Miguel, M. (1991). **Indicadores de calidad de la Docencia Universitaria**. En I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación. Cádiz: ICE.

De la Orden, A. (1987). Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. **Bordón**, 266, p. 5-30.

De la Torre, S. (1993a). Métodos de enseñanza y estilos cognitivos. En Sevillano, M.L. y Martín-Molero, F. **Estrategias metodológicas en la formación del profesorado**. UNED: Madrid.



- De la Torre, S. (1993b). La creatividad en la aplicación del método didáctico. En Sevillano, M.L. y Martín-Molero, F. **Estrategias metodológicas en la formación del profesorado**. UNED: Madrid.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. En Shulman, L.J. (Ed.). **Review of Research in Education**. American Education Association. Illinois: F.E. Peacock Publ. Inc. Itasca.
- Dunkin, M. (1990). The induction of academic staff to a university: process and product. **Higher Education**, 20, p. 47-66.
- Escudero, J.M. (1986). El pensamiento del profesor y la innovación educativa. En L.M. Villar (Ed.) **El pensamiento de los profesores y la toma de decisiones**. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Feldman, S. and Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education?. **Teaching and Teacher Education**. 3, 4, p. 255-274.
- Fernández Pérez, M. (1988). **La profesionalización del docente**. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Pérez, M. (1989). **Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria**. Madrid: Universidad Complutense.
- Fink, L. (1985). First Year on the Faculty: the quality of their teaching. **Journal of Geography in Higher Education**, 9, 2, p. 129-145.
- Gage, N.L. (1993). Las aportaciones del arte y de la ciencia a la enseñanza. En Sevillano, M.L. y Martín-Molero, F. **Estrategias metodológicas en la formación del profesorado**. UNED: Madrid.
- García Galindo, J.A. (Ed.) (1995). **Innovación educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza**. Málaga: ICE de la Universidad de Málaga.
- García-Valcárcel, A. (1991). El comportamiento de los profesores universitarios en el aula. **Studia Paedagogica**, 23, p.135-153.
- García-Valcárcel, A. (1993). Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. **Revista Española de Pedagogía**, 194, p. 27-53.
- García-Valcárcel, A. y Mobilia, H. (1997). Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior. **Revista Española de Pedagogía**, 208, p.509-524.
- Gimeno, J. (1988). **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Morata: Madrid.
- González Soto, A.P. (1996). **Acciones formativas para el desarrollo profesional**. En XXI Congreso Internacional de Pedagogía. Tomo I: Ponencias. San Sebastián: Sociedad Española de Pedagogía.
- Grupo Helmántica (1995). **Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca**. Madrid: CIDE. Informe.
- Grupo Helmántica (1998). **Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos**. Madrid: CIDE. Informe.
- Grupo Helmántica (1998b). **Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Grupo Helmántica (1999). **Características profesionales de los docentes universitarios de Castilla y León**. Salamanca: Junta de Castilla y León. Informe de Investigación.

Hernández, A.J. (1989). **Metodología sistemática en la enseñanza universitaria. Un proyecto de integración ecológica y pedagógica**. Madrid: Narcea.

Hernández, P. (1988). **Psicología de la Educación y enseñanza universitaria**. Santa Cruz de Tenerife: ICE.

Hernández, P. (1989). **Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente**. Madrid: Narcea/ICE de la Universidad de la Laguna.

Hernández, F. y Sáncho, J.M. (1989). **Para enseñar no basta con saber la asignatura**. Barcelona: Laia.

Kolb, D. (1984). **Experiential learning. Experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall.

Lázaro, L.M. (Ed.) (1993). **Formación pedagógica del profesor universitario y calidad de la educación**. Valencia: Servei de Formació Permanent-Universidad de Valencia, CIDE, MEC.

Marcelo, C. (1995). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB.

Marcelo, C. (1996). **La innovación como formación**. En XXI Congreso Internacional de Pedagogía. Tomo I: Ponencias. San Sebastián: Sociedad Española de Pedagogía.

Medina, A. (1988). **Didáctica e interacción en el aula**. Madrid: Cíncel.

Medina, A. (1993). El clima social del aula y el sistema metodológico del profesor/a. En Sevillano, M.L. y Martín-Molero, F. **Estrategias metodológicas en la formación del profesorado**. UNED: Madrid.

Mezirow, J. (1991). **Transformative Dimensions of Adult Learning**. S. Francisco: Jossey-Bass.

Mingorance, P.; Mayor, C. y Marcelo, C. (1993). **Aprender a enseñar en la universidad**. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). **La formación del profesorado universitario**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Moisan, A. (1992). Autoformation et situations de travail, **Education permanente**, 112, 107-113.

Pérez Gómez, A.I. (1992). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.

Rodríguez Diéguez, J.L. (1993). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. En Sevillano, M.L. y Martín-Molero, F. **Estrategias metodológicas en la formación del profesorado**. UNED: Madrid.

Rosales, C. (1988). **Criterios para una evaluación formativa**. Madrid: Narcea.

Sánchez, M.E. (1996). **Análisis de la formación permanente del profesor universitario**. Madrid: Editorial CCS.

- Santos Guerra, M.A. (1990). **Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad**. En Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Madrid: Consejo de Universidades.
- Sevillano, M.L. y Martín-Molero, F. (1993). **Estrategias metodológicas en la formación del profesorado**. UNED: Madrid.
- Smith, W.J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, 40, 2, 2-9.
- Stenhouse, L. (1987). **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata.
- Veira, S.L. (1983). **Análisis sociológico del profesorado universitario**. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Villar Angulo, L.M. (1993). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. En **III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria**. Las Palmas: Universidad de las Palmas.
- Villar Angulo, L.M. (1995). **Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular**. Madrid: Mensajero.
- Villar Angulo, L.M.; Vargas, J.P. y Morales, J.A. (1998). **Calidad en la enseñanza universitaria**. I Jornadas andaluzas, Sevilla: ICE de la Universidad.