

Formación inicial del profesorado universitario

Esperanza Bausela Herreras

Dpto. de Filosofía y Ciencias de la Educación. Área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de León.

(Fecha de recepción 20-05-2004)

(Fecha de aceptación 29-09-2004)

Resumen

Este artículo lo iniciamos reflexionado sobre los principales roles o funciones que desempeña el profesorado universitario; gestión, docencia e investigación, ambas dimensiones integradas en el modelo del profesor investigador. Desarrollamos dos modelos de formación inicial de profesorado universitario. Seguidamente realizamos una pequeña revisión de las principales líneas de formación que actualmente se están desarrollando en nuestro contexto y en el contexto internacional. Finalizamos destacando la importancia que tienen en este periodo de formación inicial, el desarrollo de programas de formación.

Palabras claves: *Formación inicial, profesorado universitario, docencia investigación, gestión.*

Summary

This paper begins meditated on the main lists or functions that the university faculty carries out; administration, teaching and investigation. We develop two models of university faculty's initial faculty's initial formation. Subsequently we carry out a small revision of the main formation lines that at the moment are developing in our context and in the international context. We conclude the importance that you/they have in this period of initial formation, the development of formation programs highlighting.

Key words: *Initial formation, university faculty, teacher, investigation, administration.*

1. Funciones del profesor universitario

El profesor universitario debe atender a una variedad de funciones: *docencia*, *investigación* y *gestión* (Zabalza, 2001). En la LOU (2001), en los artículos 38 y 40, se considera la docencia y la investigación como funciones esenciales de la universidad, y en concreto del profesorado universitario. Las actividades que los profesores universitarios desempeñan con mayor agrado son aquellas relacionadas con la docencia y la investigación. Mientras que las funciones que tienen que ver con la gestión o la evaluación son consideradas poco atractivas por los mismos (Sánchez y García – Valcárcel, 2001).

Las funciones del profesor universitario deben ser analizadas entendiendo que éste es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los docentes de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan. Además, es un especialista al más alto nivel en una determinada disciplina lo cual comporta una capacidad y unos hábitos investigadores que le permiten profundizar en 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 (Sánchez y García – Valcárcel, 2001; 2002).

El reparto de tiempo y esfuerzo en cada una de las funciones anteriormente

comentadas supone un mundo de conflictos, los cuales generalmente se concentra entre la enseñanza y la investigación (Guerrero, 2000). Pero este dilema en el que se encuentra el profesorado universitario no es nuevo. Ya, Harding y Sayer (1976) nos recordaban, como, cuando una persona adopta la decisión de dedicarse a la docencia universitaria, en la mayoría de los casos no es atraído por la enseñanza; lo más usual es que esté motivada por la investigación, aunque necesariamente, debe dedicarse a ambas tareas al menos en nuestro contexto. Aunque, como, sostiene Gellert (1992: 1637) no en todas las universidades del mundo, el profesor universitario debe dedicarse con igual intensidad a estas dos tareas que se analizan enfrentadas (Mayor Ruíz, 1996).

Este conflicto entre dos funciones: investigación y docencia, puede ser explicado, o atribuido al prestigio social que tiene la investigación frente a la docencia. Revisando los programas formativos de las distintas universidades en el ámbito internacional, se constata que “la formación del profesorado universitario es una actividad sistemática, con escaso rigor” (Marcelo, 1995: 445). Esto se puede relacionar con la falta de prestigio social del docente frente al investigador (Tejedor y otros, 1998) Fernández Pérez (1988: 23) señala “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 oír el poder institucionalizado, haber publicado tantos artículos en determinadas revistas científicas americanas, por ejemplo.”

Ambas dimensiones, investigación y docencia, están íntimamente relacionadas en el *modelo profesor – investigador*; que preconiza una formación del profesor basada en su desarrollo como profesional, que aumenta los conocimientos sobre su trabajo y su criterio educativo mediante el estudio de su práctica (Sthenouse, 1975). Siendo fundamental el desarrollo de la capacidad reflexiva, el análisis de la propia docencia y la vinculación teórico – práctica hasta las aportaciones de la investigación – acción y la investigación colaborativa. En esta línea Schon (1987) plantea la metáfora del profesor “práctico – reflexivo”, es decir, el profesor que analiza las teorías en la acción.

Para Imbernón (2002) la *investigación en la acción* y el proceso hermenéutico que la acompaña es para el práctico un modo de comportamiento necesario para su desarrollo y crecimiento personal y profesional. Investigar en el aula tiene un sentido eminentemente *práctico*: convertir la investigación en una herramienta de autoformación ante las carencias formativas institucionales y una *motivación perfecta*. Toda práctica es mejorable y para ello es obligado problematizarla. La investigación crítica, según el mismo autor, nos permite buscar referencias filosóficas que sirven para justificar el punto de vista *sociológico* – para qué educamos, *psicológicos* – cómo funcionan los mecanismos de aprendizaje, de qué manera podemos potenciarlos, - *antropológicos* – qué modelo de persona

deseamos – y *morales* – cómo nos hemos de conducir. Aspectos estos sobre los que, de manera implícita o explícita, todo profesor debería fundamentar su acción docente.

Coincidimos con algunos autores (por ejemplo Carr y Kemmis, 1988) cuando expresan que la investigación – acción, va más allá de una metodología, es una reconceptualización profunda de la relación entre teoría y práctica educativa, es la base de la investigación en el enfoque crítico. Para estos autores: “Al contrario que el investigador interpretativo cuyo fin es la comprensión del significado del pasado para el presente, el investigador en la acción pretende transformar el presente para producir un futuro diferente. La investigación acción es deliberadamente activista” (Carr y Kemmis, 1988: 183).

El método formativo que se apunta más apropiado en la conjunción teoría y práctica, es el método dialéctico de la Investigación – Acción, que se fundamenta en una investigación participativa (Kemmis y McTaggart, 1988). Se trata de una espiral auto reflexiva que abarca ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión, y en definitiva, de una evaluación investigativa.

Para Elliott (1990), uno de los mayores divulgadores de la investigación – acción, el énfasis en investigar a partir de la práctica educativa cotidiana puede ser una prometedora alternativa para la renovación educativa.

2. Propuesta de modelos de formación inicial de profesorado universitario

El modelo propuesto por Sánchez

Núñez (2003), sobre formación inicial del profesorado universitario, considera al profesor miembro integrante de una institución educativa, por lo cual su desarrollo y mejora profesional incide en la mejora institucional (ver figura 1). Este desarrollo profesional parte de una formación inicial como fase primera de un continuo formativo, integrado por dos componentes principales:

- *Procesos cognitivos*: son los esquemas de conocimiento normativos que estructuran el pensamiento profesional, a través de experiencias individuales y grupales, mediante un proceso de interacción entre la teoría y la práctica en el que, partiendo de los problemas de la práctica, se busquen soluciones por medio de recursos teóricos.

- *Procesos cooperativos*: son acciones de colaboración en un clima institucional de apoyo y ayuda entre colegas, de compartir conocimientos, sentimientos y experiencias entre iguales.

Estos dos componentes convergen en la reflexión sobre la propia actividad profesional como estrategia de revisión, análisis y mejora permanente de la docencia. Es una reflexión compartida en

torno a la práctica y teoría curricular como una tarea relevante de la labor docente. Esta reflexión puede realizarse en una triple vertiente:

- *Cognoscitiva*: realizada al nivel de conceptos, teorías, principios y creencias, contribuyendo así al enriquecimiento del conocimiento y del pensamiento profesional de los profesores.

- *Experiencial*: que les permite analizar y valorar sus propias acciones y les facilita la toma de *decisiones para mejorar su práctica educativa*.

- *Afectiva*: que les propicia el desarrollo de actitudes sobre su propia actuación docente, potenciando su autoestima y sentimientos de responsabilidad profesional.

La reflexión entre colegas se canaliza a través del "diálogo profesional", es decir, la comunicación entre iguales para manifestar sus ideas, creencias o experiencias, y resolver problemas de la práctica. Este proceso reflexivo, canalizado a través del diálogo profesional, cimentará las bases de una "formación continua" basada en procesos de investigación, acción e intercambio de experiencias siguiendo:



Figura 1. Programa de formación del profesorado universitario (tomado de Sánchez Núñez, 2003)

Perales, Sánchez y Chiva (2002) proponen el Curso de Iniciación a la Docencia (CIDU), cuyo objetivo *General* es aportar la formación básica a los profesores noveles para el desarrollo de competencias profesionales docentes. Entre los *objetivos implicados* están:

(i) Analizar el contexto profesional docente, tanto estructural (la universidad de Valencia), como funcional (el desarrollo profesional, momentos y requerimientos).

(ii) Desarrollar actitudes positivas hacia la docencia como elemento central de la actuación del profesorado universitario.

(iii) Aprender a planificar y programar la enseñanza en el ámbito universitario.

(iv) Ofrecer métodos, técnicas y recursos didácticos para la docencia: motivación, participación, comunicación y

evaluación, (v) introducir las Nuevas Tecnologías como herramientas didácticas aplicables al aula universitaria.

(v) Analizar las técnicas de Innovación como factores básicos para el futuro desarrollo profesional. La estructura del CIDU para el curso 2001/02 se ha basado en los siguientes cuatro componentes, siendo el tercero su pilar fundamental:

(a) Integración y consolidación como grupo de trabajo.

(b) aproximación al contexto docente y al desarrollo profesional del profesorado universitario.

(c) competencias docentes y de innovación.

(d) necesidades e intereses particulares de Formación como docentes.

3. Iniciativas nacionales e internacionales con relación a la formación inicial del profesorado universitario

Según la LOU (Ley Orgánica de Universidades) (2001) (ver figura 2), la fase de formación comienza como *becario* y *ayudante*, y el acceso, a través de un concurso público a la categoría de *profesor asistente*, para lo cual se necesita el título de Doctor. Dicho periodo puede durar

cuatro años y en él su actividad, - que es de igual carga docente que la de un profesor permanente, y en la cual se reconoce capacidad investigadora - está dirigida y tutelada por un profesor permanente. Con este bagaje experiencia y de asesoramiento, puede presentarse al concurso - oposición para profesor permanente, que la primera categoría de funcionario universitario después de cual están las de *Profesor Titular* y *Catedrático de Universidad* (Noguera, 2001).

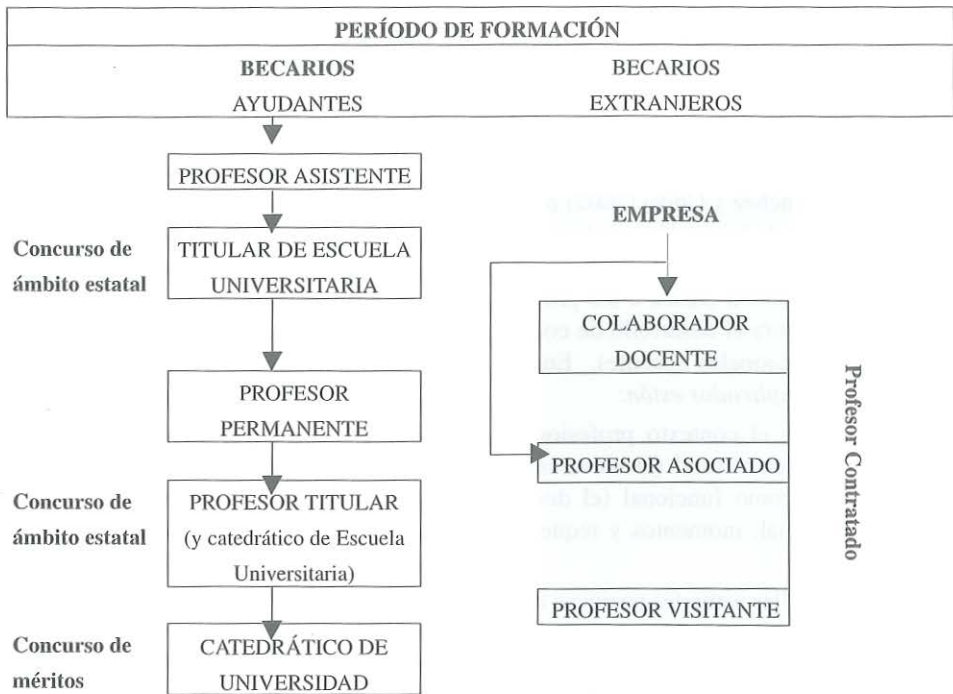


Figura 2. Propuesta de la LOU (2001) (tomado de Noguera, 2001)

La formación del profesorado universitario debe entenderse como un *proceso continuo, sistemático y organizado*; lo que significa entender que la formación del profesorado abarca toda la carrera docente (Perales, Sánchez y Chiva (2002). Así pues, esta formación deberá englobar tanto la formación inicial como la formación permanente (Marcelo y Mayor, 1999).

Los programas de iniciación varían de unos a otros, como señalan Perales, Sánchez y Chiva (2002). Estos autores nos ofrecen una visión de las distintas propuestas que se están desarrollando en el contexto tanto europeo como norteamericano, y que pasamos a describir muy brevemente.

- En Inglaterra y Gales se han desarrollado iniciativas dirigidas a la formación de los profesores principiantes, atendiendo al tiempo para preparación, apoyo estructurado (con posibilidad de recibir retroacción y la observación de las clases por profesores expertos), proporcionar actividades externas de inducción (Tickle, 1994).

- En Francia los CIES (*Centres d'Initiation à 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.

- Grecia, Italia y Portugal, no tienen planes institucionales de apoyo centrados específicamente en la atención a los profesores principiantes. En Holanda existe un amplio conjunto de actividades completamente voluntarias dirigidas a la

formación del profesorado principiante. Estas actividades incluyen, desde la asignación de un mentor, seminarios y reuniones a observaciones de clases y supervisión (Wubbels y otros, 1987).

- En Estados Unidos, la mayoría de los programas de iniciación para profesores principiantes tienen una duración de un año y, generalmente, incluyen una variedad de estrategias formativas dirigidas a mantener a los profesores principiantes en la enseñanza. Estas estrategias incluyen *grupos de apoyo*, formados por profesores con experiencia que asesoran a los profesores principiantes (se incluye la figura del mentor) y observan las clases de los principiantes proporcionándoles retroacción y asesoramiento. También se incluyen *cursos de formación para los profesores principiantes y para los mentores*. En varias universidades americanas existe el programa "*Faculty Inter-ship Programme*" con este objetivo.

- En Québec (Canadá), el análisis comparado de los *Services de Pédagogie Universitaire* de las diferentes universidades realizado por Prigent et al (1997), muestra su dinamismo y su atención por los profesores universitarios. Utilizan tanto la atención individualizada como la oferta general de cursos, la colaboración entre iguales y la animación de evaluación de titulaciones. En algunas de ellas, además, hay una oferta específica para profesores principiantes, que, en el caso de l'École Polytechnique de Montréal, es obligatoria.

- 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 seminarios, prácticas, supervisión, lecciones... como estrategia 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 siste-

mas educativos. Funciones de la universidad, características de los alumnos, gestión de clases y destrezas interpersonales, instrumentos de evaluación...

Algunas de las experiencias de formación inicial que se están desarrollando en distintos países se han resumido en la figura 3.

INSTITUCIONES / CELEBRACIONES	
INTERNACIONALES	NACIONALES
<ul style="list-style-type: none"> - American Association for Higher Education (AAHE), EEUU. - Asociación para el Desarrollo de Métodos de Formación en la Enseñanza Superior (ADMES), Francia. - European Association of Research and Development in Higher Education (EARDHE), Europa. - Improving University Teaching, Reino Unido. - University Staff development and training, Reino Unido. - Red Europea para el Desarrollo Profesional en la Educación Superior; UNESCO. - Centro interdisciplinario para la didáctica universitaria; Alemania. 	<ul style="list-style-type: none"> - I Jornadas Nacionales sobre la Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria, Valencia, 1987. - Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Córdoba, 1989; Alicante, 1990; Las Palmas, 1991; Granada, 1993. - Congreso Internacional sobre la Pedagogía Universitaria, Barcelona, 1990. - Jornadas sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria, Cádiz, 1991 y 1994.
PROGRAMAS FORMATIVOS	
<p>CIES. FRANCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajos prácticos y tutorizados. - Seminarios bajo el contenido: <ul style="list-style-type: none"> • Planificación. • Técnicas audiovisuales. • Mercado de trabajo. • Técnicas Comunicación. 	<p>SADU. Universidad Autónoma Madrid.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partir de las necesidades de los participantes. - Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Promover reflexión / debate docente. • Perfeccionamiento docente. • Asesoramiento. • Evaluación formativa. - Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Planificación y metodología. • Aprendizaje universitario. • Comunicación educativa. • Evaluación. • Medios audiovisuales. • Innovación / reflexión. • Proyecto docente. - Metodología: exposición, grupos de discusión, simulación, seminario de análisis de problemas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación; autoevaluación, evaluación de alumnos y observación del supervisor. <p>PLAN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD JAUME I (CASTELLÓN).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Innovación educativa. - Evaluación de docencia. - Apoyo externo especialista. <p>ICE. MÁLAGA.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto de mejora docente; observación mutua. - Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Participación alumnos • Formulación preguntas • Imagen del profesor <p>PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LA FUNCIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA CATALUÑA.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Siete proyectos formativos. - Clave la formación inicial. - Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión docente. • Aplicación práctica. • Discusión modelos docentes. • Asesoramiento. - Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Exposición. • Evaluación. • Tecnología educativa. - Metodología: <ul style="list-style-type: none"> • Grupos de trabajo. • Vídeo. • Memoria final.
--	--

Figura 3. Celebraciones y programas formativos celebrados a nivel nacional e internacional (tomado de Hornilla, 1999: 101 - 102)

4. Reflexión final

Coincidimos con Marcelo (1995: 445) quien considera que los programas de doctorado funcionan como una especie de formación inicial del profesor universitario en su rol o función investigadora, y con Ferrer y González (1999), según los cuales, se deja la formación pedagógica propiamente a expensas del interés de los futuros docentes.

Abogamos por el desarrollo de: *cursos monográficos* sobre temas metodológicos e instrumentales básicos, *cursos de especialización en docencia universita-*

ria, que nos permitan, entre otros objetivos reflexionar sobre la propia práctica con la finalidad de mejorarla, *seminarios de reflexión y / o elaboración de recursos*, así como contar con un *servicio permanente de ayuda a la docencia*.

Consideramos que todos estos recursos pueden contribuir a rebajar las tensiones, el estrés (*bournout*), el acoso moral (*mobbing*) así como facilitar la transición de estudiante a profesor, todo ello en este periodo inicial tan importante de la trayectoria de los futuros profesores universitarios.

5. Referencias bibliográficas

ATIENZA, J.L. (1999). Un marco para la reflexión sobre la formación psicopedagógica del profesorado universitario de filología. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 287 – 302.

CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

ELLIOT, J. (1990). *La investigación – acción en educación*. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.

FERRER, J. & GONZÁLEZ, P. (1999). El profesor universitario como docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 329 – 335.

GELLERT, C. FACULTY RESEARCH. cit. en B. R. CLARK AND G. NEAVE (Eds.) (1992). *The Encyclopedia of Higher Education*, Oxford: Pergamon Press.

GUERRERO BARONA, E. (2000). Polémica en torno a l dualidad docencia e investigación universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 16, 21 – 29.

HARDING, A. G. Y SAYER, S. (1976). *The objectives of Training university teachers*. UQ Summer.

HORNILLA, T. (coord.). (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

IMBERNÓN, F. (coord.). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao.

KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.

- LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES. (2001). *Ley Orgánica de Universidades*.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- MAYOR RUIZ, C. (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de Sevilla. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2, 1.
- NOGUERA ARROM, J. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón*, 53, 2, 269 – 277.
- PERALES, M.J., SÁNCHEZ, P. Y CHIVA, I. (2002). El “Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1.
- PREGENT, R; FONTAINE, S. Y WOUTERS, P. (1999). Les services de pédagogie universitaire québécois: état de la situation en 1996. *Res Académica*, 15, 1-2, 61-96.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, M^a.C., GARCÍA – VALCÁRCEL MUÑOZ – REPISO, A. (2001). La función docente del profesorado Universitario. *Bordón*, 53, 4, 581 – 595.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, M^a.C., GARCÍA – VALCÁRCEL MUÑOZ – REPISO, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, 153 – 171.
- SANCHEZ NUÑEZ, J.A. (2003). *Formación Inicial para la Docencia Universitaria*.
- SCHON. (1987). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books: NY.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann: Londres.
- TEJEDOR Y OTROS cit. en SÁNCHEZ GÓMEZ, M^a.C. & GARCÍA – VALCÁRCEL MUÑOZ – REPISO, A. (2002).
- TICKLE, L. (1994). *The induction of new teachers. Reflective professional practice*. London: Cassell.
- WUBBELS, TH., CRETON, H. & HOOTMAYERS, H. (1987). A school-based teacher induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 10, 1.
- ZABALZA, M.A. (2001). Formación del profesorado Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2, 659 – 662.