

RESPONSABILIDAD SOCIAL, PROFESIONALIDAD Y FORMACION INICIAL EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

FRANCISCO IMBERNON

RESUMEN

Esta ponencia da por supuesto que la formación inicial y permanente del docente universitario es necesaria e imprescindible en la Universidad actual y se plantea, más que demandarla y argumentar el por qué de la demanda, analizar el contexto en donde se da o se podría dar esa formación e indicar ciertas pistas sobre el contenido de la formación para que sea innovadora y forme parte intrínseca de la supuesta profesión del docente universitario y se puedan generar elementos de discusión que lleven a vislumbrar alternativas basadas en la participación, colegialidad y colaboración entre el profesorado. No basta con solicitar formación docente al profesorado universitario, sino analizar qué tipo de formación, qué explícitos e implícitos supondría y qué modelo docente predominaría. En el caso de que institucionalmente existiera una formación inicial y permanente del profesorado universitario, ¿qué modelo de formación predominaría? ¿Qué tipo de planificación, metodología, evaluación, se trataría en esa formación?

ABSTRACT

In this paper, it is taken for granted that initial training and the subsequent up-dating of professors is necessary at University level. Rather than discuss this necessity, the context of training will be analysed and ideas will be given with a view to making the content of this training innovative and an intrinsic part of the University Professors' profession. Detailed information about the Professors' educational background is needed such as the kind of training received, implicit and explicit aspects and the predominant teaching model. If continuous training is contemplated institutionally: Which training model predominates? What kind of planning, methodology and evaluation are used?

PALABRAS CLAVE

Formación, Profesorado, Universidad, Docencia.

KEYWORDS

Training, University Staff, University, Teaching.

*Un viaje de mil kilómetros empieza con un paso
(proverbio chino)*

Últimamente el tema de la formación inicial y permanente del profesorado universitario se está tratando en diversos congresos, debates, textos, investigaciones, conferencias (ver por ejemplo la reciente aportación de Benedito, 1998)¹. Entre diversos estudios que nos muestran datos de encuestas o entrevistas, como instrumentos predominantes de obtención de datos, pasadas al profesorado universitario sobre diversos aspectos (necesidades de formación, expectativas, satisfacción...) aparecen viejas y nuevas propuestas de profesionalizar a ese profesorado en la docencia universitaria. Algunas son propuestas tímidas y otras más atrevidas como la de introducir la formación inicial obligatoria para acceder a la docencia universitaria en nuestro país. Que aunque atrevida no

exenta de buenos razonamientos y que no es una rareza de nuestro entorno sino que es un debate que también se da actualmente en otros países de la unión europea². Es una preocupación que nos encamina a la reflexión de que es algo que parece razonable y lógico. Pero, ¿Por qué no se trata el tema más allá de los Congresos de formación o de las reuniones de personas relacionadas con las Ciencias de la Educación? ¿Por qué, a pesar de la evidencia del problema de la falta de una formación específica para la docencia, existe una diferencia abismal entre los recursos para la formación docente y los recursos para la función investigadora en las universidades? ¿Por qué la formación iniciada en algunas universidades o los servicios creados para ello no funcionan tal como se esperaba o no dan los resultados esperados, perdiendo la credibilidad que deberían tener en el ámbito universitario? Seguramente la respuesta está, en primer lugar, en esos vericuetos complejos de la política universitaria y, en segundo lugar, porque existen suficientes evidencias que nos muestran que la formación de un profesor o profesora no se forja únicamente en cursos estándar, en creación de estructuras académicas, en proyectos subvencionados de innovación con escasos recursos o en información bibliográfica aunque sea por una novedosísima y puntera tecnología de la información. La formación para que represente una innovación y se asuma como parte intrínseca de una profesión (si es que ser docente universitario supone una profesión específica) debe ir más allá o es el conjunto de todo ello. En el caso de que *institucionalmente existiera una formación inicial y permanente del profesorado* universitario, ¿qué modelo de formación predominaría? ¿Qué tipo de planificación, metodología, evaluación, se trataría en esa formación? ¿Sería importante el contexto en donde se desarrolla específicamente esa docencia?

No basta con solicitar formación docente al profesorado universitario, sino analizar qué tipo de formación, qué explícitos e implícitos supondría y qué modelo docente predominaría.

Esta ponencia da por supuesto que la formación inicial y permanente del docente universitario es necesaria e imprescindible en la Universidad actual y del futuro³ y se plantea, más que demandarla y argumentar el por qué de la demanda, analizar el contexto en donde se da o se podría dar esa formación y dar ciertas pistas sobre el contenido de la formación para que sea innovadora y forme parte intrínseca de la supuesta profesión del docente universitario y se puedan generar elementos de discusión que lleven a vislumbrar alternativas basadas en la participación, colegialidad y colaboración entre el profesorado.

LA FUNCIÓN DE ENSEÑAR EN EL CONTEXTO Y LA ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD

En la tarea de la docencia universitaria el contexto inmediato es una institución con sus características y cultura (¿culturas?) determinada: la Universidad. La Universidad es una institución que se supone está al servicio de la sociedad y, por tanto en las características de la sociedad actual, pero estar al servicio no quiere decir que se tenga que limitarse a transmitir la "cultura" y la "tradicción" que ella ha generado y genera, sino que sus componentes han de analizar críticamente cómo se transmite esa cultura y qué repercusiones tiene fuera de sus fronteras. Aún más, me atrevería a decir que en los tiempos futuros, la Universidad, en un sentido no sólo metafórico, no debería tener fronteras sino que debería solaparse completamente con el entorno que la envuelve. Aspecto que puede darse en la transmisión de ciertos contenidos pero que será improbable como institución por la función social seleccionadora que le demandará ese futuro.

Cuando analizamos la institución Universidad para analizar el contexto en el cual se origina la formación, no cabe pecar de ingenuidad, somos conscientes de que el modelo de sociedad determina el tipo de universidad, y a la vez, a la Universidad se le pide que colabore en la producción y en la reproducción del sistema social, de esa tradición acumulada, en la producción y reproducción de la "ciencia" y de la "cultura". ¿Hasta que punto es reproductora o crítica esa ciencia y esa cultura? No tenerlo en cuenta, y sobre todo en el marco de una universidad pública, significaría iniciar este análisis desde una reflexión no comprometida, falsa e idílica. Y no podemos olvidar la ascendente actualidad en el sistema social y educativo de aspectos como la desregularización, las ideas y prácticas neoliberales y conservadoras y las tendencias gerencialistas basado en criterios de rendimiento y de mercado. Afortunadamente, la organización de una sociedad democrática nos debería permitir crear los espacios de resistencia y libertad suficientes para poder intervenir con una cierta dosis de crítica y de autonomía personal y profesional en las instituciones culturales.

Este equilibrio (o conflicto) entre la producción, la exigencia de reproducción social y la capacidad de generar alternativas está presente en éste análisis universitario de un contexto que nos ha de situar en la necesidad de una formación específica del docente universitario.

Por todo ello, y para todo ello, la relación formación-investigación-gestión ha de estar presente, imprescindiblemente, en la enseñanza universitaria. Pero ese triángulo se convierte en cuadrilátero cuando introducimos la innovación como parte intrínseca de los tres componentes anteriores. Pero la innovación no se introduce ni se manifiesta siempre de la misma manera en la universidad. O al menos, su concepto puede ser equívoco según las perspectivas que se defiendan.

Desde mi punto de vista, esta innovación no puede tener únicamente un carácter individual como hasta ahora la institución universitaria (aunque sea con un discurso paradójico) ha promocionado y primado. La universidad no sólo debe preocuparse por el problema de la innovación individual investigadora, del contenido de la enseñanza y de la transmisión de los conocimientos que imparte, sino que debe realizar o propiciar cambios con proyección en el exterior. Y eso debe ser una característica de su formación más allá de lo técnico. Un o una docente universitario debería ser un agente cultural importante en su entorno.

Si miramos hacia dentro y nos centramos en la innovación de la docencia en la Universidad, es cierto que los obstáculos para esa innovación son muchos: las actitudes, la tradición, las barreras de trabajar en un concepto organizativo industrial y obsoleto como son los actuales departamentos, los concursos de acceso o promoción, las ideas postmodernas enmascaradas en actitudes "críticas", la cultura individualizada que prima lo individual y que se asume como cultura profesional normalizada en el profesorado universitario, el síndrome universitario del "enseñar a mi manera y dedicarme a mis cosas"... Se da, en muchos profesores y profesoras, una sobrevaloración de la experiencia subjetiva con el equívoco de cuanto más experiencia tienes mejor enseñas, experiencia que se ha adquirido mediante un empirismo elemental e individual y que les enquistas en la rutina y en la acomodación o frustración. Asimismo, a menudo se asocia únicamente la aportación universitaria con la investigación científica⁴ (desde una perspectiva técnica y un modelo de investigación y desarrollo promocionado por los poderes públicos académicos), dejando los aspectos docentes en segundo plano por no decir infravalorados.

¿La Ley de Reforma Universitaria y los diversos gobiernos (centrales y autonómicos), la modificación de planes de estudio, la creación de nuevas facultades, el

debate tan de moda sobre el futuro de la Universidad en el próximo milenio, han significado el surgimiento de una Universidad diferente? Sea cual sea la respuesta, para nosotros esa Universidad no será nueva mientras no sea una instancia de transformación social con repercusión en la docencia universitaria, en la que han de participar también el alumnado, y no únicamente un foro de sabios de formación investigadora con un posicionamiento celular. Tanto el alumnado como el profesorado han de implicarse de tal modo que han de asumir el protagonismo educativo y social que les corresponde. Hace más de veinte años, Benedito (1977) argumentaba "hay que buscar y encontrar nuevas alternativas que permitan elevar la calidad de la enseñanza superior"; sorprendentemente, hoy sigue siendo vigente su afirmación, no el hecho de que haya que buscar nuevas alternativas, que siempre habrá que hacerlo, sino el problema de que no surgen ni se experimentan, de forma abundante, esas alternativas.

Y el trabajo docente universitario, y por tanto su formación, se genera dentro de esa institución, en ese contexto con las personas que intervienen en los procesos y que deberían colaborar estrechamente para reflexionar en la acción sobre los acontecimientos profesionales de su teoría-práctica; como dicen Carr y Kemmis (1988), se ha de realizar un esfuerzo "orientado a mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas educativas y sociales; la comprensión de dichas prácticas y las situaciones en que éstas se desarrollan". Aspectos y conceptos que a veces decimos y desarrollamos en las clases, en reuniones, en los debates, en escritos... respecto a las instituciones educativas no universitarias y su profesorado, pero que, muchas veces no se aplica tan ampliamente a la práctica pedagógica universitaria. Y aquí la formación tiene un trabajo extra más allá de enseñar a planificar, rutinas docentes, o estrategias de enseñanza.

Es cierto que esta sociedad, fronteriza con el siglo XXI, apenas se parece a la de hace 20 años, recordemos que cada vez en menor tiempo se duplica el conocimiento de la humanidad. El auge de la tecnología (sobre todo de los grandes medios de comunicación e información), el crecimiento de la ciencia social, la crítica al método científico tradicional, el concepto de ciencia, la condición postmoderna con el cuestionamiento de los más importantes metarrelatos, las nuevas actitudes sociales, el debate sobre qué debe enseñarse, la formación permanente de los individuos, el neoliberalismo galopante, los nuevos medios formativos, todo ello, desconcierta e influye en la Universidad y su análisis debería servir de revulsivo para superar la desmovilización, el tutelamiento, el estancamiento y ciertas rivalidades. La universidad no puede marginar la necesaria autorrenovación y ello lo han de hacer, predominantemente, los que trabajan en ella, no los decretos y las leyes. La formación debería ser un revulsivo y un arma importante de esa autorrenovación.

La expansión universitaria de los años 60 y 70 ocasionó una crisis de crecimiento y en poco más de 20 años la población universitaria se ha multiplicado por cinco. Este incremento ha sido consecuencia de la demanda, y ésta a su vez tiene su origen en varios factores: en el crecimiento demográfico, en el incremento de la renta per cápita, en una mayor igualdad de oportunidades, el acceso la mujer a la Universidad, etc. Todo ello ha marcado una nueva era universitaria.

La universidad ya no es aquella institución anterior a los años 60-70 en donde pasar por un centro universitario era un verdadero privilegio, un signo de pertenecer a una elite; es necesario tener en cuenta que en aquel momento la educación universitaria era un proceso añadido a la categoría social y no un medio para adquirirla.

A partir de esas fechas se produce un fenómeno decisivo para la configuración de la universidad actual: el crecimiento demográfico, la escolarización masiva y el aumento del nivel de vida que comportan un incremento muy fuerte del número de personas que se introducen en la educación universitaria. El acceso masivo a la educación universitaria ha permitido una verdadera "revolución silenciosa" en la formación de parte de la población que antes no accedía a ella.

La universidad que ahora tenemos es, pues, en gran medida, fruto de la yuxtaposición de esas características y de múltiples contradicciones. Aún teniendo una demanda social, la universidad mantiene todavía unos medios materiales, unas estructuras y unos objetivos pensados para una determinada formación, de cariz reducido, pero con un número aún muy elevado de alumnos consecuencia de la desproporción que actualmente existe entre el número de estudiantes y los metros cuadrados y recursos de que se disponen (a pesar de la tan cacareada bajada de la natalidad). En la práctica esta estructura universitaria obliga a muchos estudiantes a trabajar para poder estudiar y mantenerse económicamente. A pesar de todo ello, el debate hoy día ya no está tanto en la masificación como el de la mejora y la calidad, palabra trampa y conceptos mágicos utilizados abusivamente, conjuntamente con eficacia y eficiencia, al hablar hoy día del papel y la estructura de la Universidad.

Tampoco podemos decir que la crisis de crecimiento esté superada y, por el contrario, se solapa con otra crisis, la de legitimación, ya que empezamos a tener demasiados titulados en paro y las administraciones son reacias a aumentar los presupuestos económicos al ritmo de la demanda (aunque sí a dar apoyo explícito a Universidades privadas o de gestión privada con fondos públicos). Así pues, hemos entrado en una nueva época universitaria marcadamente orientada hacia nuevos planteamientos superadores de la dicotomía masas/elite: de investigación docente, de superación del debate sobre la falsa dicotomía entre formación generalista o especialista, de qué habilidades son importantes desarrollar en el alumnado, la importancia del conocimiento subjetivo, de adecuación crítica a la sociedad, sobre la función cultural del profesorado y del colectivo... No podemos olvidar que es precisamente en los períodos de crisis cuando surgen las mejores alternativas. Confiamos en ello.

Esa universidad, con sus problemas, sus virtudes y sus defectos constituye el marco contextual (el "enmarcamiento" que diría Bernstein, 1993) de la formación que se ha de desarrollar para la docencia universitaria.

En resumen, en esa Universidad sería importante que la formación en la docencia universitaria ayudara al profesorado a:

- Contribuir al desarrollo y a la difusión de conocimientos cuestionando la legitimación oficial del conocimiento o de todo conocimiento mecanicista, estrecho e insuficiente, y la necesidad de poner en contacto a la comunidad con los diversos campos y vías del conocimiento, de la experiencia y de la realidad.
- Desarrollar una formación crítica y transformadora.
- Estar abierto a los cambios de todo tipo.
- Desarrollar una autoformación.
- Implicarse en los temas socioculturales y políticos. Tema muy importante y también muy olvidado.

- Mantener una estrecha vinculación teoría-práctica docente.

Pero, ¿cómo?

¿EXISTEN ALTERNATIVAS? ¿ SE PUEDE HABLAR DEL CONTENIDO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN UN FUTURO?

En el ya antiguo estudio de Eble (1985), sobre una revisión de las tareas académicas que se realizaban en las Universidades norteamericanas al principio de los años setenta, se registraba que la lección magistral era la estrategia didáctica predominante en la clase universitaria. Posteriormente, en el Handboock editado por Wittrock (investigaciones de 1974 a 1984), encontramos que Dunkin analiza la investigación en la enseñanza universitaria y se refleja ya la preocupación por establecer una cierta innovación en el trabajo en las aulas universitarias. También las múltiples iniciativas de trabajos, investigaciones, publicaciones, congresos y jornadas que han ido apareciendo y celebrándose en nuestro país a partir de la década de los años 90 denotan una gran inquietud actual sobre el tema y un posible canto esperanzador ya que las estructuras académicas empiezan a reconocer la importancia de la gestión del aula universitaria y la necesidad de una preparación específica del docente universitario en diversos ámbitos pedagógicos (organizativos, planificación, tutoriales, evaluación, etc.). Parece que empieza a verse la docencia universitaria como un proceso complejo y multidimensional en donde además de la experiencia de los años y la repetición, el conocimiento obligado de la disciplina y la práctica rutinaria de las clases se introduce la presión externa de las propias instituciones.

Si la reflexión la llevamos al plano del contenido académico, encontramos una idea muy extendida que la universidad no se adecúa a las necesidades educativas y sociales del sistema social. Es un tema discutible pero que provoca en algunos estudiantes y profesorado un sentimiento de inquietud.

En el contexto actual de reforma de los planes de estudio se plantea si la universidad ha de formar personas con herramientas para entender el mundo o bien profesionales preparados para realizar una función concreta. *A priori, las dos alternativas no son incompatibles.* La existencia de estudios forjadores, completados por estudios de doctorado, es tan importante como la de carreras profesionales, completadas por estudios de postgrado.

Tampoco podemos olvidar la investigación como una de las funciones de la universidad actual ya que permite una formación de su profesorado y repercute en la formación que reciben los alumnos. Pero no debería dársele más importancia que a la docencia.

Y todas las actividades que realiza la universidad revierten en la creación y difusión de cultura colectiva. La universidad es por definición un foco cultural, a menudo reflejo del nivel cultural del país. Pero es necesario y beneficioso que la universidad desarrolle actividades culturales más allá del marco estrictamente docente e investigador. La participación en la formación permanente fuera de la universidad y las publicaciones son una importancia básica para completar las otras funciones de la universidad.

Pero para que la universidad pueda desarrollar a la vez una docencia no devaluada, una investigación útil y una difusión del conocimiento en condiciones, se deberían poner en marcha diversas medidas. Aumentar los recursos económicos y humanos, preocuparse por la relación enseñanza-aprendizaje, modificar las relaciones de autoridad, saber y poder en los departamentos, crear la posibilidad de formarse y autoformarse en la impartición docente de la disciplina, especializarse en la oferta formativa. Es imprescindible romper con la homogeneización de nuestra universidad; es necesario la aparición de proyectos nuevos. La universidad no debe reproducirse a sí misma sino que debe diversificarse para abarcar más necesidades y nuevos campos científicos y también, ofrecer nuevos servicios públicos.

Por tanto, deberíamos ser más conscientes del compromiso social y de la necesidad de revisar los procesos formativos y de romper el modelo de aula cerrada, ya que éste no sólo genera una labor individual sino que ocasiona ciertos problemas de comunicación entre el profesorado, e incluso impedir que tenga lugar un fenómeno imprescindible en toda labor profesional como es el intercambio colaborativo de la propia teoría-práctica docente.

Si analizamos los aspectos que podrían ser de ayuda para las profesoras y los profesores universitarios que no poseen una formación didáctica destacaría:

Es necesario evitar: Es necesario estimular:

- Que la formación en la Universidad sea una simple presentación/exposición de conocimientos científicos.
- La formación en una Universidad ha de ser la interacción entre el profesorado y el estudiante, entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. El profesor/a ha de esforzarse en mejorar éstos últimos.
- Que el comportamiento del profesorado de Universidad sea intuitivo, sea el resultado por parte del profesor de una de una situación coyuntural y esencialmente improvisado.
- La formación en la Universidad requiere por parte del profesorado una planificación y una evaluación.
- Que la calidad de la formación esté determinada casi exclusivamente por las cualidades científicas y de rendimiento del profesor y del alumnado.
- La calidad de la formación esté determinada no únicamente por la erudición científica, sino también por las actitudes y la competencia pedagógica profesional.
- Que los estudiantes decidan por sí mismos su aprendizaje a lo largo de su carrera.
- El trabajo de los estudiantes ha de estar determinado por la motivación individual, así como por la forma en que son estimulados y animados por el profesorado, y también por los contactos personales que se establecen entre ello promocionando la colaboración y cooperación con los compañeros.
- Que para preparar un curso o seminario, el profesorado crea que tiene suficiente con considerar los contenidos.

- La planificación de las clases supone unas finalidades, preparar los medios, definir las tareas y la distribución del tiempo. Ha de ser un facilitador que crea un ambiente de aprendizaje.
- Que la tarea del profesorado consista en presentar los descubrimientos científicos (en exposiciones magistrales), y que el estudiante haya de escuchar y tomar notas.
- El profesorado, además de presentar las informaciones, ha de aportar aquellos elementos que conduzcan a una actividad individual o en grupo, y crear relaciones de retroacción y motivación para comprobar el proceso de los estudiantes.
- Que el estudiante haya de probar la calidad de su aprendizaje reproduciendo los conocimientos adquiridos en los libros, en la bibliografía especializada y durante las clases.
- En el diseño de los exámenes, el alumnado ha de probar la capacidad de aplicar lo que ha aprendido y ha de resolver de una forma reflexiva y creativa los problemas, en situaciones prácticas o simuladas.
- Que la formación sea la tarea exclusiva del profesor y que no pueda ser evaluada objetivamente.
- La formación puede ser evaluada de diversas formas; los compañeros pueden ayudar a mejorar la enseñanza con sus opiniones y también el alumnado es capaz de evaluar la enseñanza.

Y para todo ello el profesorado universitario necesita adquirir competencias pedagógicas mediante una formación inicial (sobre todo a los que se incorporan a la docencia universitaria que se introducen en una determinada cultura laboral y que su introducción debe ir más allá de asumir la rutina de esa cultura laboral) y permanente que le ayude a gestionar el proceso de aprendizaje el alumnado motivándoles y entusiasmándoles en un trabajo de búsqueda y una actitud constante de aproximarse a las fuentes de nuevos conocimientos. Un aprendizaje diferente en la sociedad actual cuando el alumnado está anidado de tecnologías de la información y la comunicación.

Estas características del profesorado universitario, suponen que para mejorar la docencia universitaria hemos de implicarnos en la revisión y perfeccionamiento de:

- El desarrollo y la competencia profesional docente del profesorado universitario y su reconocimiento por parte de las Universidades.
- La formación de un punto de vista amplio, flexible y bien definido sobre la didáctica de la disciplina en el propio contexto de trabajo.
- El desarrollo de capacidades y habilidades pedagógicas, así como asumir una flexibilidad o heterodoxia metodológica.
- El desarrollo de capacidades para establecer una relación positiva hacia los estudiantes y un ambiente formativo.
- La superación de la falta de comunicación entre el profesorado por problemas de competición académica.

- El trabajar en equipo y de forma colaborativa en los departamentos⁵ creando grupos de discusión, reflexión didáctica, revisión crítica de colegas y mejora docente.
- La implicación, individual y colectiva, en procesos de reflexión e investigación sobre los procesos y efectos de la docencia llevada a cabo.

Para que todo ello sea posible, es necesario participar en el cambio de los factores condicionantes o potenciadores de la mentalidad profesional (para no llamarlo profesionalización) del profesorado universitario, lo que significa revisar:

- Las formas de entender el currículum académico y la docencia universitaria como profesión.
- Las tareas pedagógicas necesarias para llevarlo a cabo.
- El seleccionar cuáles son los aprendizajes relevantes.
- Los medios didácticos de que se disponen.
- La función profesional del profesorado en todos los procesos curriculares de las carreras universitarias.
- El papel cultural y social del profesorado.
- Aprender a facilitar en el alumnado el desarrollo de la capacidad de comprensión (Elliott, 1990) más que de repetición.

Todo esto significa, que deberíamos rechazar en la formación, un profesorado universitario reproductor-alienado en sus tareas individuales rutinizadas y potenciar un profesorado productor-activo, lo cual implica asumir las tareas docentes con la suficiente competencia y reflexión crítica, ya que sin ella la práctica de la docencia universitaria no puede contar con los elementos personales, críticos y alternativos sino que deberá limitarse a la reproducción de elementos ajenos al profesorado y al alumnado. Para que este cambio sea posible, el profesorado universitario más allá de realizar cursos estándar de formación inicial ha de elaborar propuestas de mejora docente de forma colaborativa en el propio contexto de trabajo.

Si no se consigue progresar desde un mero perfeccionamiento personalista a una actitud más innovadora en el sentido de buscar la innovación institucional (formación en el contexto, formación a partir de los problemas prácticos, análisis de la realidad, discusión colaborativa entre colegas...) no servirá de nada la formación que se organice estructuralmente. Estas alternativas a una diferente formación inicial pasarían por:

- Mejorar el funcionamiento de las Facultades y Departamentos (sobre todo el trabajo organizativo, la comunicación, la autonomía, la participación (y no la pseudoparticipación actual) y la toma de decisiones entre el profesorado), desarrollando y participando en programas en contextos no personalistas.

- Buscar alternativas y reflexionar sobre la evaluación del alumnado.
- Elaborar proyectos de formación-innovación contextualizados.

- Reflexionar sobre la docencia, con el apoyo de teorías pedagógicas, para no caer en prácticas reproductoras.
- Aportar al profesorado elementos para su autoformación (experiencias, publicaciones pedagógicas, formación a distancia...).
- Generar procesos institucionales por parte de la universidades para que el profesorado desarrolle, más allá de los cursos estándar, un conocimiento pedagógico profesional y un pensamiento práctico, es decir, un proceso continuo de formación, un análisis teórico, una adquisición de capacidades, un contraste de ideas, una capacidad creativa de intervención.
- Elaborar currículas formativos que aporten un conocimiento crítico de la realidad desde la perspectiva psicopedagógica, cultural y práctica de la docencia en la Universidad.
- Y, por supuesto, sensibilizar y corresponsabilizar al profesorado en la importancia de esa formación. Si no existe preocupación de mejora, actitudes positivas institucionales y políticas respecto a la formación, redes de relación para el conocimiento e intercambio de innovaciones didácticas y propuestas alternativas, la formación servirá para muy poco o únicamente para la inhibición o para acreditar algún mérito académico.

NOTAS

- 1 Aunque parece que se le da más importancia a todo lo relativo a la evaluación de la docencia más que a la formación para ésta.
- 2 Una muestra es los diferentes servicios y comités que se están creando en países europeos para dinamizar la formación en docencia universitaria
- 3 Una reciente investigación (Rotger y otros, 1995) nos indica que el 82% del profesorado considera que no hay política de formación en cuanto a la docencia.
- 4 Es fácil comprobar la diversidad de textos legislativos sobre la investigación universitaria y la carencia total de los mismos respecto a la formación docente. O el análisis de la política de incentivos donde existe una gran facilidad para obtener el docente y una mayor dificultad para el investigador. También se constata que el profesorado encuentra más fácilmente ayudas para la investigación que para la docencia (Rotger y otros, 1995)
- 5 Diversas investigaciones han evidenciado la importancia del ambiente académico de los departamentos (ver Entwistle y Tait, 1990; Mayor, 1995).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BENEDITO, V. (1977). *Participación didáctica en la Universidad*. Barcelona: C.E.U.
- BENEDITO, V. (1998). "Hacia un modelo de formación inicial del profesorado". *Actas del Congreso de Formación del profesorado*. Las Palmas de Gran Canaria.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata/Fundación Paidea.
- CARR Y KEMMIS (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- EBLE, M. y KEACHIE, W.J. (1985). *Improving Undergraduate Education through Faculty Development*. San Francisco: Josse-Bass.
- ELLIOTT, J. (1990). *Investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.
- ENTWISTLE, N. y TAIT, H. (1990). "Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments". En *Higher Education*, 19, 169-194.
- MAYOR, C. (1995). "Las condiciones profesionales de la Universidad de Sevilla desde la opinión de los directores de departamento". En *Revista de Enseñanza Universitaria*, 10, 9-34.
- ROTGER, J.M y Otros (1995). "Opinión del profesorado ante las políticas de formación y desarrollo profesional en la Universidad española". *Symposium d'Innovació Universitària. Barcelona*.
- WITTROCK, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós/MEC.