



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Formación permanente del profesorado universitario de Psicopedagogía de Valladolid y necesidad de innovación didáctica

LOURDES CASTRO SÁNCHEZ & PEDRO HERRERO GARCÍA

RESUMEN

El propósito de este estudio ha sido confrontar la percepción que tienen los profesores y los alumnos sobre ellos mismos y ver si los primeros deberían ajustar y valorar su actividad formativa permanente en función de sus carencias y del tipo de alumnado que tienen. Para ello, hemos utilizado dos modelos de encuesta para una muestra de 19 profesores y 78 alumnos de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de Valladolid. Los resultados señalan una carencia de habilidades didácticas en el profesorado que debe ser subsanada a través de una formación permanente que atienda a estos aspectos.

PALABRAS CLAVE

Formación continua, Psicología de la educación, Aptitud para la enseñanza, Profesión docente, Encuesta.

1. Introducción

Como estudiantes universitarios, primero de Magisterio y ahora de Psicopedagogía, hemos podido constatar la falta de conocimiento que los alumnos poseemos acerca de las prácticas formativas de carácter permanente del profesorado universitario. Hay una creencia generalizada, configurada en el seno de la cultura profesional de los docentes de universidad, transmitida al resto de ámbitos educativos; y en general a la sociedad, acerca de la falta de necesidad de renovación pedagógica en estos profesionales ya que se les considera representantes del máximo nivel de conocimientos. ¿En qué medida puede afirmarse esto en el ámbito de Psicopedagogía?.



Cuando hablamos del profesor de universidad lo hacemos, comúnmente, como un profesional experto dentro de un campo de conocimiento; sin embargo, recibe el mismo tratamiento que cualquiera de los otros docentes en los distintos niveles educativos; de hecho, todos ellos son denominados genéricamente “profesores”. Esta circunstancia refleja que algo tienen en común en el desempeño de sus funciones, ya que se *“dedican profesionalmente a educar a otros, ayudar a otros en su promoción humana. Contribuyen a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura”* (BLAT Y MARÍN, 1980, p.32).

Pero por desempeñar su función docente dentro del marco de la Educación Superior, el profesor universitario tiene una actuación específica que se traduce en la triple misión de educar, formar y realizar investigaciones (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1998). Éstas se concretan entre otras en:

- Formar titulados universitarios altamente cualificados y ciudadanos responsables.
- Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente (...) formando ciudadanos que participen activamente en la sociedad.
- Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación.

A su vez el M.E.C. (1992) indica que la enseñanza universitaria presupone el dominio de conocimientos, métodos y técnicas científicas que deben ser transmitidos críticamente. Por lo tanto, ésta debe estar enfocada a que los alumnos adquieran una progresiva autonomía en su formación y se desenvuelvan en el ámbito científico y profesional de su especialidad. Esto implica que los profesores universitarios deben integrar coherentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje y la investigación; todo ello sin perder de vista que la elaboración del conocimiento se lleva a cabo de forma compartida y activa, tanto por los profesores como por los alumnos.

El artículo 9 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior corrobora esa idea proponiendo un modelo de enseñanza universitaria centrado en el estudiante, que potencie la renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, así como un análisis creativo y crítico de la realidad. Una labor profesional que precisa de una capacitación adecuada y actualizada del personal docente.

Ahora cabe preguntarse, ¿qué perfil profesional debe perseguirse?, ¿qué entendemos por “buen profesor”? A lo largo de la historia de la educación se han intentado delimitar las funciones del profesor para tratar de definir con ellas el prototipo de educador. Así, existen una serie de funciones más o menos reconocidas y consensuadas asociadas a su figura en el ámbito universitario que delimitan su campo de actuación profesional, por lo que se podría decir que su profesionalidad está ligada al cumplimiento de esas funciones. Según DE JUAN et al, 1991, pp 245-253, los profesores universitarios deben desempeñar de forma prioritaria:

- a) La **función docente-educativa**, entendida como la acción de formar y entrenar a los alumnos en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con su especialidad.



b) La función investigadora: publicaciones, estudios, proyectos, tesis doctorales, ponencias, etc.

c) La función de gestión dedicada a la organización, administración y control de recursos materiales y personales del sistema universitario.

d) La función profesional: conjunto de actividades resultantes de poseer una especialización que, de forma privada o pública, se ejerce por demanda de la población.

Por otro lado, están aquellas características del profesor universitario "ideal". Las más estudiadas son las relacionadas con los aspectos referidos a la personalidad y el carácter, la exposición, la relación con los alumnos, el interés y entusiasmo por la enseñanza y la justicia a la hora de calificar (DE JUAN, 1996). Sin embargo, son las características percibidas por los alumnos las que pueden contrastar estos estudios. La *claridad* (transmisión entendible de conocimientos), *ecuanimidad* (postura democrática y antidogmática), *vocación* (dedicación, entusiasmo e interés), *dominio* (preparación científica), *comunicación* (relación eficaz y amistosa), *fomento del aprendizaje independiente* (estimular la reflexión, la crítica y el pensamiento autónomo), *competencias y cualidades genéricas* (rasgos personales) y *organización* (actuación estructurada), son los ocho factores por orden de mayor a menor valoración que definirían al profesor "ideal" según los alumnos, como indica el estudio de la Universidad de Valladolid, el cual tomamos como punto de partida de nuestro trabajo.

Según esto, las percepciones de los alumnos están centradas claramente en la función docente, por lo que se puede deducir que no tienen una visión completa de las funciones y que únicamente se ciñen al proceso de enseñanza-aprendizaje en el cuál están implicados junto a los profesores.

Lo anteriormente expuesto es lo que valoran los alumnos, que también se cuestionan el talante personal y los planteamientos pedagógicos y didácticos que usan sus profesores a la hora de transmitir los conocimientos. Por otro lado, en el mundo laboral hay cierto sentimiento de insatisfacción respecto a la capacitación que los titulados universitarios demuestran a la hora de incorporarse al trabajo, según los empresarios, a cuyas expectativas no responden; produciéndose una gran brecha entre los conocimientos teóricos y prácticos. A todo esto, hay que unir los continuos cambios que se producen en nuestra sociedad y que afectan a nuestra cultura y sus valores, respecto a los cuales la universidad no puede permanecer indiferente. Por estas razones, los profesores universitarios no pueden quedarse al margen de esos cambios y limitarse a imitar a sus predecesores como si nada hubiera ocurrido (TÓJAR Y MANCHADO, 1997). Estos mismos autores formulan dos cuestiones que nos parecen muy interesantes en este trabajo: Reflexionar sobre las razones objetivas que se pueden argumentar para justificar la formación del profesorado en niveles de Primaria y Secundaria, y no en niveles universitarios; y por otro lado, si se puede justificar la existencia de una formación permanente que garantice una mejor calidad de sus enseñanzas.

Todo esto parece confirmar la necesidad de una formación permanente que permita a los profesores estar actualizados, no sólo en lo a que su conocimiento científico se refiere, sino también en sus habilidades docentes a la hora de transmitirlos y, sobre todo, en su capacitación de educar para el cambio; de manera que se formen titulados eficientes, críticos, reflexivos y autónomos para desenvolverse en la sociedad en la que vivimos.

2. Método

Descripción de la muestra

Hemos asegurado la representatividad al contar con una participación de 19 profesores: 2 catedráticos/as de universidad, 4 catedráticos de Escuela Universitaria, 9 profesores titulares de Escuela Universitaria, 2 ayudantes y uno/a asociado/a, y de 74 alumnos, de los cuales 48 son de cuarto curso y 26 de quinto, con representación de las nueve especialidades que se imparten en la Facultad de Valladolid.

Material

Se han utilizado cuestionarios cerrados (tres para los profesores y dos para los alumnos) con preguntas de grado de acuerdo, en dos de ellos, en forma de escala Likert de cinco niveles de intensidad, y con preguntas de valoración selectiva en el otro. La primera escala Likert para profesores recoge su valoración acerca de algunos aspectos de su función docente e investigadora así como sobre su formación permanente. El segundo se refiere a los ocho factores que definen al profesor universitario ideal de ARIAS Y COL. (1996). La tercera escala recoge ítems sobre su visión de los estudiantes. El primer cuestionario de los alumnos está referido a la valoración de los ocho factores mencionados, mientras que la segunda escala mide su visión de sí mismos como estudiantes de Psicopedagogía.

Análisis de los resultados

Tras el tratamiento estadístico, se observa:

280

- 1- Que el orden de valoración de los factores o categorías señaladas como características ideales del profesor universitario, son muy similares para los alumnos y profesores de Psicopedagogía encuestados: ambos coinciden en considerar la *organización* como el factor menos importante; aunque, curiosamente, este factor era el más valorado por los alumnos universitarios que participaron en el estudio del que partimos. Los dos valoran en último lugar el *fomento del aprendizaje independiente* y sitúan la *vocación* en segundo y tercer lugar de importancia, respectivamente.
- 2- En las categorías de *organización* y *ecuanimidad* es en las que mayores diferencias de valoración hay entre los resultados de este estudio y el de partida. En el caso de la primera, la inversión de valores es total: la organización es la más valorada por ambas partes en nuestro estudio mientras que, en el estudio de 1996, era la última.
- 3- En cuanto a los cuestionarios que ponen de relieve las opiniones de los profesores sobre los alumnos y éstos sobre sí mismos, encontramos que el mayor grado de acuerdo se alcanza cuando opinan que el plan de estudios está diseñado pensando más en los profesores que en los alumnos, y que éstos deberían organizar más acciones formativas por su cuenta. Están de acuerdo en que el alumno es pasivo respecto a su formación y en que hacen lo posible por tener buenas relaciones con sus profesores, cosa que ellos también denotan, siendo además la categoría de la comunicación, lo más valorado por los profesores al opinar sobre sí mismos.
- 4- Los alumnos no se decantan a la hora de valorar si van a estar preparados para afrontar el mundo laboral, y los profesores reconocen esa conciencia en su



alumnado. El alumnado ni afirma ni niega que si no aprenden es por culpa de los profesores, cosa que también saben éstos que piensan los alumnos. De la misma manera que perciben que los alumnos creen que el profesor se preocupa principalmente de que los estudiantes aprendan, por encima de otras obligaciones profesionales.

5- En el cuestionario que trata sobre la formación del profesorado, el ítem más valorado es el que se refiere a que el conocimiento de otros ámbitos que influyen en la formación del alumnado, en los cuales no están especializados; contribuye a lograr una práctica docente que dé una respuesta más adaptada y eficaz a los intereses y necesidades del alumnado. También están de acuerdo en que es positivo conocer, dominar y poner en práctica diferentes tipos de metodología para poder atender mejor las demandas de los estudiantes. Se muestran indiferentes, pero valoran con la menor puntuación el ítem relativo a que el dominio de conocimientos teóricos es el componente más importante de las habilidades docentes de un profesor de universidad.

Conclusiones

Para valorar los resultados, nos parece oportuno relacionarlos con el documento de autoestudio del plan de estudios de Psicopedagogía de la Facultad de Educación (Bajo el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidades) en junio de 1998, y que contó con la observación interna de profesores y alumnos, y con un comité de evaluación externa.

Las diferencias de resultados en la valoración de las distintas categorías, entre el estudio del que partimos y éste, y el grado de acuerdo entre nuestras encuestas para profesores y alumnos; pueden deberse a la formulación de los ítems, si atendemos a la puntuación del factor *organización y ecuanimidad*.

Los alumnos están convencidos de que son víctimas de un plan de estudios no orientado primordialmente a su figura y no tienen claro que éste, junto con la instrucción docente, les prepare para un futuro profesional. Los profesores deben reflexionar sobre estas ideas del alumnado y poner de su parte aquello que esté en su mano para solucionarlo, ya que ambos están de acuerdo en que los medios no son los más adecuados. Por otro lado, no parece que los alumnos pongan mucho de su parte, pero piensan que una solución sería buscar alternativas de formación autónoma. Contamos con una alta preparación teórica del profesorado y un buen conocimiento científico de su materia como punto fuerte dentro de la especialidad. Los profesores no creen que éste sea el componente más importante de sus habilidades y valoran la variedad y riqueza de saberes y métodos como algo inherente a la figura de un buen profesor. Aparte de todo esto, el talante del profesional debe ser adecuado. Como hemos visto, tanto profesores como alumnos coinciden en afirmar que existe una buena relación entre ambos, con lo cual ya hay terreno ganado a la hora de emprender cualquier iniciativa conjunta.

Todo esto ha de ser tenido en cuenta por los profesores a la hora de orientar su formación, puesto que ellos sí pueden decidir el tipo de formación que pueden recibir. Ya que tienen una buena preparación científica, su formación debe ir orientada hacia una mejora de sus habilidades didácticas como profesionales, lo cual también se descubrió como un punto débil dentro de la evaluación del plan de estudios de Psicopedagogía.

Si contamos con dos elementos tan trascendentales como son una buena comunicación y disposición a las relaciones entre enseñantes y estudiantes, y el dominio y alta preparación teórico-científica que demuestran los primeros (reconocido por los alumnos), y los alumnos no se perciben formados, hay que pensar que la clave de esa falta de transferencia de conocimientos está en las habilidades didácticas puestas en juego dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto puede tener relación con el hecho de que los profesores, tal y como nos indican los datos formales que ellos mismos han completado en el cuestionario (reuniones científicas, congresos, publicaciones e investigaciones), no llevan a cabo actividades formativas que traten específicamente esas habilidades didácticas; quizás porque desde los departamentos tienen la exigencia de desarrollar también su función investigadora. Hemos de pensar que en éstas y otras reflexiones más o menos argumentadas pueden encontrarse los indicios para identificar una cultura profesional del docente universitario ligada a ciertos valores tradicionales, y que tienen en el tipo de formación que llevan a cabo un ejemplo manifiesto. Podemos concluir que el profesor de Psicopedagogía debe optimizar sus habilidades docentes de forma que revierta en una mejora de la calidad y en una preparación más adecuada del alumno concebido como futuro trabajador y ciudadano de una sociedad de cambio.

Referencias bibliográficas

282

- BLAT, J. Y MARÍN, R. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional* (p. 32). Barcelona: Teide/Unesco.
- DE JUAN, J. Y PÉREZ, R. (1991). *Estrategias didácticas para la enseñanza universitaria*. II Jornadas de Didáctica universitaria. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General. 245-253.
- TÓJAR, J.C. Y MANCHADO, R. (COORDS.). (1997). *Innovación educativa y formación del profesorado. Proyectos sobre la mejora de la práctica docente en la Universidad* (19-20). Málaga: Innovación educativa.
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París: Unesco.
- ARIAS, B., CALLEJA, I. Y GALLEGO, S. *Características del profesor universitario "ideal"*. Universidad de Valladolid. Trabajo inédito.

Dirección

Lourdes Castro Sánchez & Pedro Herrero García

Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.
Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
c/ Hernández Pacheco, 1. 47014-Valladolid.

Tel.: 983 39 26 43

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- CASTRO SÁNCHEZ, Lourdes & HERRERO GARCÍA, Pedro (1999). Formación permanente del profesorado universitario de Psicopedagogía de Valladolid y necesidad de innovación didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].