

FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

M^a Cruz Sánchez Gómez y Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso

Facultad de Educación
Universidad de Salamanca

RESUMEN

El artículo aborda la profesionalización docente y la formación pedagógica del profesorado universitario, en base a un estudio empírico sobre las características profesionales de los docentes de Castilla y León. A pesar de la escasa formación pedagógica que posee el profesorado universitario, la mayoría de los docentes considera necesario recibir formación pedagógica para desempeñar su profesión adecuadamente. Las actividades formativas llevadas a cabo por los profesores difiere en función de los centros, la categoría profesional, etc. pero en general, se podría decir que este colectivo demanda una mayor profesionalización docente y más ofertas de formación desde los ámbitos institucionales. Los temas de mayor interés formativo-pedagógico son la motivación, la participación del alumnado, los métodos de enseñanza y didáctica específica de la materia que imparten.

Palabras claves: Formación del profesorado, profesionalización docente, pedagogía universitaria, enseñanza superior.

ABSTRACT

This article deals with the professionalisation and pedagogical training of university lecturers and it is based on an empirical study of profiles of lecturers in Castilla y León. Although university lecturers receive only very little teacher training, the majority of them consider teacher training very important for them to be able to perform their duties satisfactorily. The training activities offered to the teachers differ in type according to centres, professional status, etc., but in general we can say that there is a collective demand for greater professionalisation among

lecturers and for a greater range of training options at an institutional level. The themes which have attracted most teacher training interest are: motivation, student participation, teaching methods and specific teaching methodologies for the subjects taught.

Key words: *Teacher training, pedagogical training, university lecturers, higher education.*

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. 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 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» (Marcelo, 1995: 445). Esto se puede relacionar con la falta de prestigio social del docente frente al investigador (Tejedor y otros, 1998). 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 con 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.

Teniendo en cuenta las anotaciones citadas nos planteamos como objetivo de este artículo el dar respuesta a los siguientes interrogantes sobre la formación y profesionalización docente del profesorado universitario de Castilla y León presentando los resultados del trabajo llevado a cabo sobre las *Características profesionales de los docentes universitarios de Castilla y León*¹ en lo que se refiere a actividades de formación y profesionalización:

1 GRUPO HELMÁNTICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1999), dirigido por F. Javier Tejedor: *Características profesionales de los docentes universitarios de Castilla y León*. Informe de investigación. Convocatoria BOCYL, número 19, 26-enero-1996. Salamanca.

- ¿Es necesario recibir una formación pedagógica inicial?
- ¿Con qué frecuencia se asiste a actividades de formación sobre la disciplina?
- ¿Con qué frecuencia se asiste a actividades de formación pedagógica? ¿Manifiestan interés en realizar dichas actividades?
- ¿Qué temas son de interés para la formación pedagógica de los profesores?
- ¿Qué estrategias de formación prefiere el profesorado universitario?
- ¿Qué se entiende por profesionalización docente?

El modelo de investigación utilizado para dar respuesta a estos interrogantes fue de tipo descriptivo inferencial, basado en la aplicación de un cuestionario diseñado ad hoc por el equipo de investigación. A través de esta encuesta, enviada a todos los docentes de las universidades públicas de Burgos, León, Salamanca y Valladolid, se pudo recoger la opinión de este profesorado sobre su actividad profesional.

La población estudiada la constituyen el conjunto de personal docente adscrito a las universidades públicas de Castilla y León, durante el curso académico 1997-98. El total de profesores es de 5.651. La muestra que respondió a la información requerida estuvo constituida por 1.205 docentes (9,9% Burgos, 16% León, 34,5% Salamanca, 39,6% Valladolid). Esta muestra representa el 21,32% de la población total, lo que supone un porcentaje elevado en este tipo de estudios.

El cuestionario, de carácter cerrado, con ítems en forma de escala se estructura, según el contenido abordado, en los siguientes bloques:

- a) características personales y profesionales
- b) trabajo docente
- c) formación para el desempeño de la función docente
- d) motivación para la actividad docente
- e) satisfacción con su situación profesional, expectativas y actitudes hacia la docencia universitaria.

En esta presentación nos centraremos exclusivamente en los resultados obtenidos en el análisis del punto c, que a continuación pasamos a comentar, manteniendo la estructura de los ítems del cuestionario.

¿ES NECESARIO RECIBIR UNA FORMACIÓN PEDAGÓGICA INICIAL?

A pesar de la situación expuesta, caracterizada por la prácticamente nula formación pedagógica del profesorado universitario, la gran mayoría (82%) de los docentes encuestados en esta investigación (tabla 1), considera necesario recibir formación pedagógica inicial para desempeñar su profesión, demandan una formación pedagógica específica que les ayude a desarrollar su labor docente adecuadamente. No obstante, también se debe señalar que una parte del profesorado (14%) no considera necesaria esta formación inicial.

Realizados análisis estadísticos inferenciales, vemos que aparecen diferencias significativas según «tipo de centro», «categoría profesional» y «años dedicados a la docen-

TABLA 1
NECESIDAD DE RECIBIR FORMACIÓN PEDAGÓGICA INICIAL

Formación inicial	N	%
SI	984	81,7
NO	167	13,9
NS/NC	54	4,5
TOTAL	1205	100,0

cia». Los profesores de centros de Ciencias Sociales (93%), los Titulares de EU (93%) y los que llevan entre 5-20 años en la universidad (88%) son más partidarios de la formación pedagógica inicial.

En 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).

Respecto a 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 resultados obtenidos en este estudio indican un muy superior 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.

¿CON QUÉ FRECUENCIA SE ASISTE A ACTIVIDADES DE FORMACIÓN SOBRE LA DISCIPLINA?

En relación a las actividades formativas relacionadas con la disciplina que enseñan los profesores, si bien hay que decir que el 29% del profesorado asiste una vez, durante el curso, a alguna actividad, el 37% asiste a dos o tres actividades, y que el 9% asiste a cuatro o más actividades por curso, no es menos cierto que el porcentaje de profesorado que tiene escaso interés en este campo es significativo (tabla 2). Así, observamos como un 15% de los profesores universitarios sólo asiste a algún Congreso, Jornada o Curso relacionado con su/s asignatura/s una vez cada dos o tres años; igualmente es de destacar que casi uno de cada diez profesores universitarios encuestados (9%) no asiste nunca a actividades formativas relacionadas con la disciplina que enseña.

Agrupando las respuestas, sí podemos resaltar un aspecto positivo del tema que estamos analizando: prácticamente tres cuartas partes del profesorado (74%) asiste una vez, al menos, durante el curso a alguna jornada, curso o congreso relacionado con la disciplina que imparte.

ACTIVIDADES FORMATIVAS RELACIONADAS CON LA DISCIPLINA QUE ENSEÑA

Actividades de Formación	N	%
Ninguna	106	8,8
Una cada 2 ó 3 años	185	15,4
Una por curso	345	28,6
Dos o tres por curso	442	36,7
Cuatro o más por curso	106	8,8
NS/NC	21	1,7
TOTAL	1205	100,0

Aparecen diferencias estadísticamente significativas en las variables «tipo de centro» y «categoría profesional», de modo que los profesores de Ciencias Sociales realizan más actividades formativas que los profesores de Ciencias y los Titulares tanto de EU como de Universidad son los que menos realizan más de una actividad por curso.

¿CON QUÉ FRECUENCIA SE ASISTE A ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA?

En consonancia con la demanda de formación pedagógica planteada por el profesorado, el déficit de esta formación se ve de nuevo reflejado en las contestaciones a esta pregunta (ver tabla 3). Así, es de destacar que una parte mayoritaria del profesorado universitario encuestado (62%) no asiste a ninguna actividad de formación pedagógica, lo que denota una seria deficiencia formativa en este campo, teniendo en cuenta, además, que sólo un 22% de los profesores universitarios dice asistir, al menos una vez en el curso, a alguna actividad formativa de este tipo.

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA A LAS QUE ASISTE

Actividades de formación pedagógica	N	%
Ninguna	751	62,3
Una por curso	184	15,3
Una cada 2 ó 3 años	147	12,2
Más de una por curso	88	7,3
NS/NC	35	2,9
TOTAL	1205	100,0

Igual que en el aspecto anterior, aparecen diferencias en las variables «tipo de centro» y «categoría profesional», constatando que los que menos actividades de formación pedagógica realizan son los Asociados de 3 h. (el 81% de los profesores ninguna) frente a los Asociados de 8 h. (51% en esta categoría). Los profesores de Ciencias son los menos interesados en la formación pedagógica (77% ninguna) frente a los de Ciencias Sociales que dicen asistir con mayor regularidad (38% ninguna).

¿MANIFIESTAN INTERÉS EN REALIZAR ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA?

A pesar de que la mayor parte del profesorado universitario no asiste nunca a actividades formativas pedagógicas, sí parece existir un importante interés por participar en las mismas (tabla 4). Así, el 80% del profesorado universitario manifiesta interés en realizar alguna actividad de formación pedagógica, quedando en minoría los profesores que manifiestan cierto desinterés (17%).

El análisis conjunto de los ítems que abordan esta temática, parece poner de manifiesto una situación en la que los datos no concuerdan del todo: si más del 80% del profesorado manifiesta interés por realizar actividades formativas pedagógicas, ¿por qué más del 62% no realiza ninguna? ¿Falta oferta de formación pedagógica para satisfacer la demanda del profesorado? ¿O será que esta demanda es sólo virtual (en las contestaciones a la encuesta) y no se concreta posteriormente en demandas de acciones formativas por parte del profesorado?

TABLA 4

INTERÉS POR LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES FORMATIVAS PEDAGÓGICAS

Interés en formación pedagógica	N	%
Si	968	80,3
No	202	16,8
NS/NC	35	2,9
TOTAL	1205	100,0

Existen diferencias en las variables «tipo de centro», «categoría profesional» y «años dedicados a la docencia». Son los profesores de Letras y Ciencias, los que más años llevan como docentes y los Catedráticos de Universidad, los menos interesados en la realización de actividades de formación pedagógica.

¿QUÉ TEMAS SON DE INTERÉS PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES?

Los temas sobre los que el perfeccionamiento docente va a versar serán 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.

En nuestro estudio (tabla 5), los temas con mayor interés formativo-pedagógico para los profesores universitarios son la motivación y participación del alumnado (45%), los métodos de enseñanza en la Universidad (43%) y la didáctica específica de una materia (40%).

Por otra parte, los temas que menos interés suscitan son aquellos relacionados con los estilos de aprendizaje de los alumnos (17%) o la enseñanza en pequeños grupos (13%).

Como resultado de los análisis estadísticos inferenciales realizados, se observa que apenas existen diferencias en cuanto a los temas de interés formativo-pedagógicos por parte de los docentes universitarios de nuestra comunidad autónoma, en función de la «Universidad» a la que pertenecen, ni «años de docencia».

TABLA 5
TEMAS DE INTERÉS FORMATIVO-PEDAGÓGICO

Temas de interés	N	%
Métodos en enseñanza en la Universidad	522	43,3
Didáctica específica de una materia	487	40,4
Enseñanza en pequeños grupos	153	12,7
Habilidades de comunicación	332	27,5
Interacción profesor alumnos	399	33,1
Motivación y participación del alumnado	541	44,9
Estilos de aprendizaje de los alumnos	204	16,9
Recursos didácticos y nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza	434	36,0
Informática aplicada a la educación	288	23,9
Evaluación de los aprendizajes	264	21,9
Diseño de las prácticas	304	25,2
Trabajo colaborativo entre profesores	316	26,2
* TOTAL de respuestas emitidas (no excluyentes)	4244	
* TOTAL de sujetos	1205	

Por el contrario, encontramos ligeras variaciones en las opiniones según el «tipo de centro» en que imparten sus clases y la «categoría profesional» a la que pertenecen.

a) Diferencias por tipo de centro:

Los centros de Tecnológicas están más interesados que el resto en los métodos de enseñanza en la Universidad, las habilidades de comunicación, la motivación y participación del alumnado y la evaluación de los aprendizajes; a los profesores de Económico-Jurídicas les preocupa más que a otros, la interacción profesor-alumnos y los estilos de aprendizaje de los alumnos; en Ciencias Sociales se inclinan por la informática aplicada a la educación, el diseño de las prácticas y el trabajo colaborativo entre profesores; y en Biomédicas se siente interés por la informática aplicada a la educación.

b) Diferencias por categoría profesional:

Los Catedráticos de E.U. sienten un interés especial en la didáctica específica de la materia; los Titulares E.U. se inclinan por los recursos didácticos aplicados a la enseñanza, la informática en la educación y el diseño de las prácticas; los Asociados 8 h. están más interesados por los métodos en enseñanza en la Universidad, la didáctica específica de la materia, la motivación y participación del alumnado, los recursos didácticos y nuevas tecnologías y la evaluación de los aprendizajes; los Asociados 3 h. prefieren las habilidades de comunicación y los estilos de aprendizaje de los alumnos; y los Ayudantes se interesan especialmente por la informática aplicada a la educación.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR 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).

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. Éstos 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... Este 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 pro-

fesores 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 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

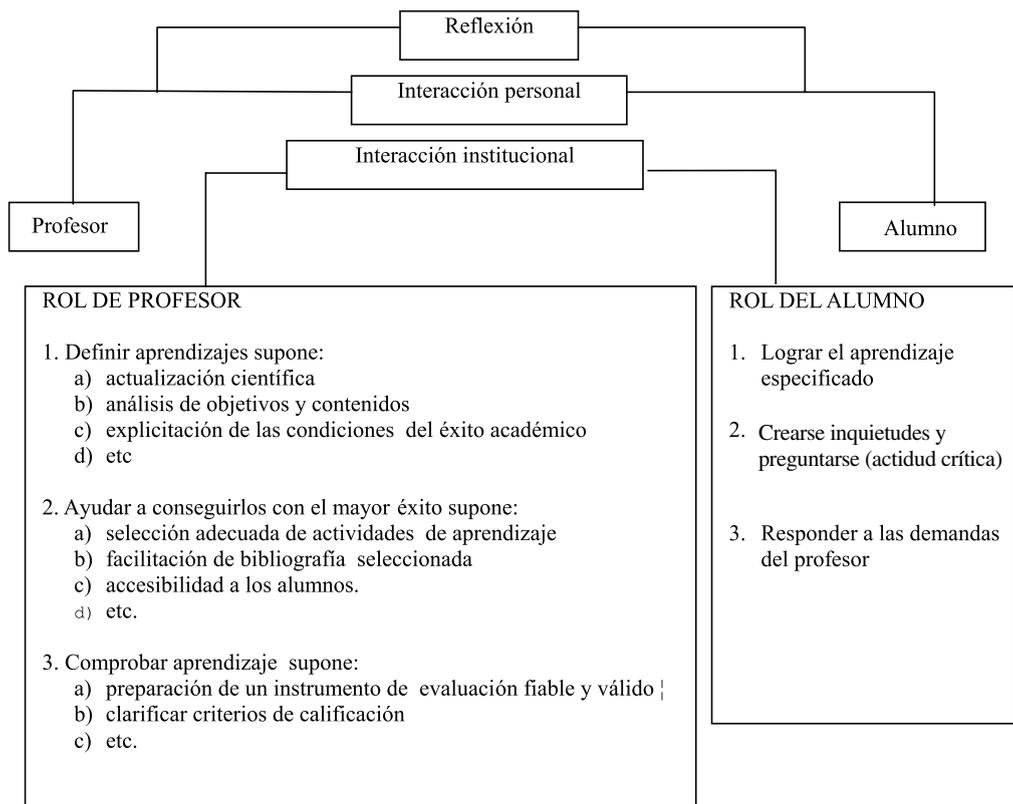


Figura 1
Reflexión del profesor sobre su práctica educativa.

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.

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. 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 la última idea expresada, 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:

- A 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: 99).

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».

¿QUÉ ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN PREFIEREN LOS PROFESORES?

Estos principios de formación-profesionalización que priman la reflexión colaborativa sobre las condiciones reales de la docencia, son confirmados por los propios profe-

sores (tabla 6) cuando encontramos que la actividad preferida es aquella en que la experiencia formativa se realiza a través de reuniones con colegas (43%). Aunque esta formación es más concreta y ceñida, en principio, al área de conocimiento de cada profesor, tampoco se descartan otros tipos de procesos de carácter más tradicional, como la asistencia a cursos sobre cuestiones de pedagogía universitaria (37%), coloquios, debates y mesas redondas sobre la docencia universitaria (36%).

TABLA 6
ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Actividades de formación pedagógica	N	%
1. Conferencias sobre temas pedagógicos	192	15,9
2. Coloquios, Debates, Mesas Redondas sobre la docencia universitaria	432	35,8
3. Cursos sobre cuestiones de pedagogía universitaria	450	37,3
4. Seminarios, Talleres	292	24,2
5. Congresos, Jornadas, etc. sobre enseñanza	221	18,3
6. Reuniones con colegas para intercambiar experiencias	518	43,0
7. Lecturas sobre aspectos didácticos	193	16,0
8. Confección de materiales didácticos	338	28,0
9. Otras (especificar)	15	1,2
* TOTAL de respuestas emitidas (no excluyentes)	2651	
* TOTAL de sujetos	1205	

Realizados análisis estadísticos inferenciales, apenas aparecen diferencias significativas en cuanto al tipo de actividades de formación pedagógica que tienen interés en realizar los profesores universitarios, en función de la «Universidad» a la que pertenecen, ni «años de docencia». En cambio, encontramos ligeras diferencias en las opiniones según el «tipo de centro» en que imparten sus clases y la «categoría profesional» a la que pertenecen.

a) Diferencias por tipo de centro:

En lo referente a los temas pedagógicos, los profesores de Tecnológicas prefieren las Conferencias, los Cursos y los Congresos-Jornadas, los de Ciencias Sociales se inclinan por los Seminarios y Talleres, Reuniones con colegas y Confección de materiales didácticos, a los profesores de Económico-Jurídicas les interesan los Cursos y las Lecturas.

b) Diferencias por categoría profesional:

Los Catedráticos de E.U. se muestran más partidarios de las Reuniones con colegas para intercambiar experiencias y la Confección de materiales didácticos; los Titulares E.U. prefieren las Conferencias sobre temas pedagógicos, Congresos, Jornadas, etc. sobre enseñanza; a los Asociados 8 h. les interesa especialmente los Cursos sobre cuestiones de pedagogía universitaria, los Seminarios y Talleres y la Confección de materiales didácticos.

CONCLUSIONES

En este trabajo se han abordado temas esenciales de la actividad docente del profesorado universitario relacionados con los aspectos que tienen que ver con su formación y profesionalización. A la luz de los resultados, podemos hacer las siguientes consideraciones, a modo de conclusión.

A pesar de la escasa formación pedagógica que posee el profesorado universitario, la mayoría de los docentes encuestados, considera necesario recibir formación pedagógica inicial para desempeñar su profesión adecuadamente. Son más partidarios de recibir esta formación los profesores de Ciencias Sociales que los de otros tipos de centros.

Casi las tres cuartas partes del profesorado asiste una vez, al menos, durante el curso a alguna actividad formativa relacionada con la disciplina que enseña (curso, jornada, congreso). Por el contrario, la mayor parte de este profesorado no asiste a ninguna actividad de formación pedagógica, lo que denota una seria deficiencia en este campo. No obstante, parece existir un importante interés por realizar alguna actividad de este tipo, aunque este interés parece disminuir en los profesores de Letras y Ciencias.

Así, parece que se pone de manifiesto el hecho de que, aunque el profesorado muestre interés por realizar actividades formativas pedagógicas, la realidad es que la gran mayoría no las realiza, debido fundamentalmente, en nuestra opinión, a la escasa oferta de este tipo de actividades.

Llegados a este punto, nos podemos plantear las siguientes preguntas: ¿falta oferta de este tipo de formación para satisfacer la demanda del profesorado?, ¿es una demanda sólo virtual y no se concreta posteriormente en peticiones de acciones formativas por parte del profesorado?

Los temas con mayor interés formativo-pedagógico para los profesores encuestados son la motivación, la participación del alumnado, los métodos de enseñanza y didáctica específica de una materia.

Los centros de Tecnológicas están más interesados que el resto en los métodos de enseñanza en la Universidad, las habilidades de comunicación, la motivación y participación del alumnado y la evaluación de los aprendizajes; a los profesores de Económico-Jurídicas les preocupa más que a otros, la interacción profesor-alumnos y los estilos de aprendizaje de los alumnos; en Ciencias Sociales se inclinan por la informática aplicada a la educación, el diseño de las prácticas y el trabajo colaborativo

entre profesores; y en Biomédicas se siente interés por la informática aplicada a la educación.

Las actividades de formación-pedagógica preferidas por el profesorado universitario son las reuniones con colegas para el intercambio de experiencias, la asistencia a cursos sobre cuestiones de pedagogía universitaria, los coloquios, debates y mesas redondas sobre la docencia universitaria.

En lo referente a los temas pedagógicos, los profesores de Tecnológicas prefieren las Conferencias, los Cursos y los Congresos-Jornadas, los de Ciencias Sociales se inclinan por los Seminarios y Talleres, Reuniones con colegas y Confección de materiales didácticos, a los profesores de Económico-Jurídicas les interesan los Cursos y las Lecturas.

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 González, 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 7080 a 8283. 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, pp. 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, pp. 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, pp. 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, pp. 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.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: 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.
- 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. (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 currículum*. 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.

Fecha de recepción: 28 de febrero de 2001.

Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2002.