

# UNA EXPERIENCIA ESPAÑOLA: EL PLAN DE FORMACION DEL ICE DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FLORENTINO BLAZQUEZ ENTONADO

## RESUMEN

Después de ciertas consideraciones que pretenden contextualizar la formación del profesorado universitario en España y de realizar las especificaciones necesarias sobre la formación inicial y el desarrollo profesional de dicho profesorado, se presentan las acciones que comprende el Plan de Formación del Profesorado Universitario que desarrolla el ICE de la Universidad de Extremadura en esta Universidad, como muestra de una experiencia española en este ámbito.

Se relacionan, además, algunas medidas consideradas adecuadas para la optimización de la formación de profesores en el nivel de enseñanza universitaria.

## ABSTRACT

After some considerations that aim to contextualize the training of University teachers in Spain and to carry out the necessary specifications about the initial training and professional development of the aforementioned University teachers, we present the actions included in the Plan for the training of University teachers developed by the ICE of the University of Extremadura in this University as an example of a Spanish experience in this field.

Furthermore, some measures that are considered as appropriate for the optimization of teacher training at university level are also included.

## PALABRAS CLAVE

Formación de profesores, Enseñanza Universitaria.

## KEYWORDS

Teacher Training, University Teaching.

## INTRODUCCION

Las Universidades de más prestigio de nuestro entorno, que valoran cumplidamente la importancia de las tareas docentes, invierten cuantiosos recursos en promover la mejora de su enseñanza. Resulta cada vez más evidente que la formación de los profesores es uno de los mejores recursos para incrementar los índices de calidad de enseñanza en la Universidad. El porcentaje del presupuesto destinado a la formación y desarrollo de su profesorado es considerado, justamente, como un índice de su nivel de calidad. Así lo reconoce el Programa Europeo de Calidad de las instituciones de enseñanza superior y lo corrobora, entre nosotros, el Proyecto que promueve el Consejo de Universidades para la evaluación de la calidad de las universidades españolas, al que muchas de nuestras universidades se encuentran adscritas.

Todo ello está influyendo para que en el contexto universitario comience a hablarse de la docencia universitaria, cuya mejora supone al menos cierta atención a la formación de los profesores como variable determinante para la mejora de la enseñanza que imparten a sus

alumnos. Algo se mueve, por tanto, en la actualidad y no es poco comenzar a ver el tema como problema, camino que Zabalza (1996, p. 17) ya considera un primer paso.

Pero ni la formación pedagógica inicial ni el desarrollo profesional docente forman parte de la cultura universitaria de nuestro país, por una serie de motivos que se han analizado en otros y en este mismo foro y que tienen que ver con una concepción y un modelo determinado de universidad y, como consecuencia de eso, con una dilemática identidad profesional, construida en un complejo entramado de causas históricas, relaciones sociales, laborales, etc.

A su propia pregunta sobre qué es un profesor universitario, A. de la Orden (1987, p. 6) respondía que las funciones que tradicionalmente se le han asignado han sido las de docencia e investigación. Aunque realicen otras tareas (gestión administrativa, extensión universitaria, etc.), el profesor universitario, en cuanto profesor, es:

1. Una persona *profesionalmente dedicada a la enseñanza*, con unas funciones básicas orientadas a que otras personas (los estudiantes) aprendan.
2. Un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la *capacidad de investigación* que le permita ampliar las fronteras de su rama del saber.
3. *Miembro de una comunidad académica*, lo que supone la aceptación de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida.

Investigación y docencia son las dos principales funciones que deben conjugarse en este profesional, por lo que las relaciones entre ambas, entre la producción del conocimiento y su comunicación, deberían, en buena lógica, ser fluidas y estables. Sin embargo, como muestra Marcelo (1994, p. 441), se observa un divorcio entre investigación y docencia que puede estar teniendo repercusiones más bien negativas en la calidad de la docencia que reciben los alumnos universitarios.

Aparicio (1991), por ejemplo, resaltó en su momento la baja correlación (0.21) encontrada en diferentes investigaciones entre las valoraciones que los estudiantes hacen de sus profesores y la producción científica de éstos, concluyendo que las relaciones entre productividad científica y eficacia docente son escasas, "y esencialmente independientes una de otra".

Por otro lado, la investigación sobre la propia docencia, la que debería nacer de la misma actividad docente, ejerciendo de vínculo entre una y otra y pudiera ayudar a innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, no sólo ha sido y es prácticamente nula, sino que es absolutamente minusvalorada en la universidad. Porque el prestigio profesional lo proporciona exclusivamente la actividad investigadora, lo que explica bastante la desconsideración que la práctica docente tiene en el ámbito universitario.

Sin ser el momento de analizar las causas que históricamente pueden haber dado lugar a esta situación, es claro que nuestra universidad prefiere pertenecer al sistema científico más que considerarse parte del sistema educativo, como alguna vez se ha dicho.

## 1. LA FORMACION DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

No existe regulación alguna en España sobre la formación pedagógica del profesorado universitario. Se trata, además, de una realidad que no es exclusiva de nuestro país. Y, salvo excepciones, la formación del profesorado a nivel universitario es una actividad asistemática y con escaso rigor. Por otro lado, al ser tan escasos los estudios sobre la enseñanza de este profesorado, como se constata por todos los especialistas (Gewerc y Montero, 1996, p. 68), a veces se realizan propuestas de formación para un profesor universitario que apenas se conoce, ignorando cómo se desarrollan los procesos de enseñar y aprender en el seno de una institución, cuya cultura poco estudiada, por otra parte, tampoco sabemos bien cómo influye en dichos procesos, ni cómo ha sido el proceso histórico de tales configuraciones.

Por todo ello, la *formación inicial*, propiamente dicha, no existe en España para el profesorado universitario, si por ella entendemos la que se desarrolla en una institución específica de formación de profesores, en la cual el futuro profesor aprende los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para enseñar. Existen experiencias en algunos Institutos de Ciencias de la Educación o instituciones análogas, que promueven actividades de reflexión sobre las cuestiones cruciales de la docencia para los noveles, que incluso han establecido un diploma o posgrado para los jóvenes profesores, con valor en los habituales concursos a los que se puede optar en la carrera docente universitaria, e imparten cursos o seminarios en plan voluntarioso con ánimo de romper una inercia centenaria.

Frente a esas inapreciables experiencias, los programas de doctorado funcionan de modo generalizado como una especie de formación inicial del profesorado universitario en su rol o función investigadora, pero no se podrá afirmar que la calidad de los conocimientos que le puede proporcionar la elaboración de su investigación garantice los conocimientos a transmitir a los estudiantes (Benedito, 1998, p. 60). Además de este componente formativo no existe un modelo estandarizado o más o menos normalizado de formación, lo cual, además, creemos, no sería demasiado viable en la institución universitaria.

No porque no sea necesaria la formación pedagógica del profesorado universitario, ni porque sea la investigación el único campo en que el profesor universitario debiera formarse. Se trata, en nuestra opinión, de una cuestión cultural que implicará, si es que se consigue, una lenta y difícil mutación. El profesor universitario suele aprender a serlo, aunque no siempre de la mejor manera posible, a través de un proceso autodidacta o siguiendo la rutina de los mayores.

Entre las experiencias que revisó Marcelo (1994, p. 446) casi todas ellas entienden la formación inicial como un conjunto de actividades, caracterizadas por su brevedad y concreción, para profesores que ya han sido seleccionados. Es por tanto una formación selectiva, dirigida a aquellos profesores que efectivamente van a ejercer la docencia universitaria.

En esta línea, cabe destacar el *Postgraduate Certificate Education* británico; el *Faculty Internship Programme* en Estados Unidos y la novedad introducida en Francia a través de la creación de los CIES ("*Centres d'Initiation a l'Enseignement Supérieur*") como las experiencias que más se acercan a un modelo sistemático de formación pedagógica universitaria.

Estos centros, que pueden atender a varias Universidades, forman a futuros profesores de universidad. Los becarios seleccionados realizan tareas docentes de clases prácticas y

dirección de trabajos de alumnos, siendo supervisados por un profesor-tutor pedagógico. Han de realizar, además, cursillos sobre estructuración del conocimiento y elaboración de contenidos didácticos, la función de la Universidad, técnicas audiovisuales, estudio de los sistemas educativos, etc.

A pesar de estimar como muy positivas tales experiencias, no creemos que fuera recomendable establecer por decreto la obligatoriedad de una especie de *Certificado de Aptitud Pedagógica* para el profesorado de Universidad. Al menos a corto plazo y en el contexto actual resultaría un tanto inútil en la universidad española por la arraigada tradición que lo impide, en cuanto la enseñanza y la investigación forman un tandem inseparable y los aprendices de profesor siempre se han formado a la sombra de insignes profesores que han formado equipos en los que se aprendía dicho binomio de un modo práctico o artesanal.

El tema ahora en nuestro país es que los departamentos se han masificado, junto con la expansión del alumnado y muchos de los profesores noveles ni conviven, ni investigan ni "aprenden" a enseñar junto a sus pretendidos maestros. Si no que, por el contrario, en la mayoría de las ocasiones deben enfrentarse a un gran número de alumnos, de diferentes ciclos, en diversos contextos y a veces impartiendo diferentes materias. En estas complejas tareas cuentan muy poco con los responsables del departamento ni con los profesores experimentados del mismo, como ocurría hasta en un pasado reciente.

Cabe suponer que las experiencias previas que los aspirantes a profesor han vivido generalmente como alumnos y que configuran teorías implícitas acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el profesor, etc., poseen en este caso una importancia bastante determinante. Habitualmente el joven profesor universitario acaba de ser alumno en cursos anteriores y puede desarrollar los estereotipos con los que se haya identificado sin ninguna reflexión o instrucción intermedia, lo que puede resultar empobrecedor. De ahí la reciente preocupación por las actividades de formación de los noveles o principiantes.

Sin embargo, aunque resulte paradójico y con uno u otro nombre, la figura del tutor, asesor u orientador, ha estado presente siempre en la enseñanza universitaria. Siempre han existido profesores que han sido "maestros" de generaciones de profesores universitarios, que han actuado como guías de los más jóvenes. Profesores experimentados que han puesto a disposición de los profesores noveles, con los que trabajaban en colaboración, su conocimiento y oficio profesional. Sin embargo, como reconoce Marcelo (1994), esta figura, entre nosotros, se ha limitado una vez más a la orientación y guía al profesor principiante en el campo de la investigación. De nuevo se muestra de forma implícita que la investigación es una actividad para la que sí se requiere tanto un programa formativo como el asesoramiento directo de un tutor, mientras que no ocurre lo mismo con la actividad docente. A pesar del reconocimiento cada vez más extendido de que los mentores proporcionan seguridad a los profesores principiantes durante esos primeros años de enseñanza y reducen el aislamiento que normalmente experimentan.

## 2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

El concepto de desarrollo profesional, tal como hoy se entiende, no sólo implica mejorar conocimientos y destrezas sino también actitudes personales y de grupo, una mejora en el clima de trabajo y un aumento de la satisfacción en la labor profesional de los profesores.

De ello trata la ponencia del profesor Escudero que imagino considerará el Departamento como el espacio natural para el desarrollo del profesorado universitario. Teóricamente, debería ser el departamento el eje vertebrador del desarrollo profesional de sus componentes, pero somos conscientes de algunos de los vicios con los que pervive la estructura departamental en nuestros centros, particularmente los referidos a tareas relacionadas con la docencia.

Algunos de ellos los caricaturiza Ferreres (1996, p. 50) de modo tan plástico como el siguiente:

- El Departamento sólo se reúne cuando hay problemas. Las reuniones sobre docencia e investigación sobre la docencia, coordinación de programas, análisis de las evaluaciones realizadas sobre los alumnos, estudio de las estrategias de evaluación que cada profesor utiliza, etc., son asuntos que no interesan ni están presentes.
- En los programas, es suficiente con que consten los contenidos a impartir y los exámenes que se llevarán a cabo.
- Sólo se evalúa a los alumnos. Esta evaluación se lleva a cabo parcialmente, cada periodo de tiempo o al final. Los exámenes son casi el único sistema de evaluación. Las evaluaciones deben hacerse en unas épocas determinadas que marcará el calendario que determine la Universidad.
- Entre investigación y docencia es mejor dedicarse a la investigación que es lo que cuenta a la hora de la estabilidad laboral, aunque se hable de lo importante que es la docencia...

Estos y otros muchos acontecimientos van construyendo un tipo de racionalidad que dificulta cualquier avance hacia las posiciones que una institución formadora debe defender.

Desde que Maasen y Potman la catalogaron como una burocracia profesional, la universidad parece legitimar la fuerte diseminación de las estructuras de poder y el claro predominio de las acciones individuales sobre las colectivas, por ello no sólo se hace difícil la coordinación entre sus elementos, sino hasta innecesaria, como ironiza Zabalza (1996, p. 29). Lejos, por tanto, de la cultura de la colaboración, primordial para un desarrollo profesional que se precie.

Nuestra experiencia en el intento de animación para la configuración de estos grupos nos enseña a esperar escasos y lentos frutos, como estimamos debe ser en similares experiencias que en este Congreso tendremos oportunidad de contrastar. No obstante, continuamos dirigiéndonos a los departamentos solicitando la relación de sus necesidades formativas y priorizando los proyectos de innovación respaldados por ellos.

Porque, a pesar de todo, estamos convencidos de que cualquier propuesta de formación, para ser efectiva, deberá contar con la aceptación de los departamentos, mediante un proceso de sensibilización y de convencimiento; es más, su colaboración y participación resulta imprescindible tanto en la definición de necesidades de formación como en la posterior concreción de éstas en planes y proyectos.

Poco a poco habrá que ir creando un clima de implicación en la mejora de la docencia, en el cual los apoyos institucionales han de jugar un importante papel. Serán

necesarios apoyos e incentivos, al modo como se estimula la investigación, para ir creando en su seno equipos docentes y grupos de trabajo que trabajen en proyectos de innovación y reflexión sobre su propia práctica.

### 3. LAS ACCIONES DEL I.C.E. DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

Entre las sugerencias que realiza el Informe para el Ministerio de Educación sobre el Profesorado universitario, coordinado por Benedito (1992, p. 60), tendentes a crear apoyos institucionales para facilitar a los profesores un trabajo dirigido a la mejora de la calidad de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, además de solicitar la potenciación de la dimensión formativa de los departamentos universitarios, se encuentra la iniciativa de promover Institutos universitarios de desarrollo profesional e Investigación educativa. Según dicho Informe estos deberían tener las siguientes funciones:

- Impulsar experiencias docentes
- Asesorar proyectos
- Publicar informes
- Organizar iniciativas
- Crear grupos de reflexión didáctica.
- Elaborar y difundir materiales de apoyo a la docencia.

Dentro de esta filosofía y consciente de la importancia de su cometido en el marco de los Estatutos de la Universidad de Extremadura, el Instituto de Ciencias de la Educación, gestionando de la mejor manera sus limitados recursos, logra ir multiplicando de año en año la oferta a todo el profesorado en una variada gama de aspectos tendentes todos a mejorar la labor docente.

Nos atrevemos a denominarlo *Plan de Formación* porque consta de un conjunto de acciones planificadas al fin de tratar de mejorar la calidad de la docencia universitaria y para que todo profesor o profesora disponga de diversas posibilidades de elección para enriquecer su tarea docente en la Universidad.

Si lo hubiéramos de decir técnicamente, nuestro proceso de planificación de actividades se hace desde un enfoque *deliberativo*, que supone el reconocimiento de la existencia de diferentes puntos de vista o concepciones que se deben tener en cuenta para que se pueda producir una identificación y compromiso de los sujetos con el proyecto (Marcelo, 1994, p. 393).

Junto a cada *Plan de Formación* -que se remite a todos y cada uno de de los profesores universitarios-, se adjunta cada curso un cuestionario para recoger sus intereses y valoración de los planes, como sujetos destinatarios implicados. Esta concepción de la planificación *deliberativa o colaborativa*, como también se le denomina, la entendemos al modo de Beare y otros (1992) como un proceso continuo que relaciona la definición de metas, la elaboración de políticas, la planificación a corto y a largo plazo, el presupuesto y la evaluación, de tal manera procura la adecuada implicación de las personas según sus responsabilidades y proporciona el marco para la planificación, así como el ciclo de evaluación.

Las consultas dirigidas a los departamentos solicitando sus necesidades formativas, al objeto de centrar la formación en sus problemas y en su horario, lograr una mayor permanencia de la acción, a la vez que hacerla extensible a sus miembros, con el fin de aprovechar las ventajas de la formación colaborativa, considerando al departamento como eje del desarrollo profesional, están teniendo en nuestro caso escaso eco.

Hemos de conceder la razón a quien caracteriza la cultura de los centros universitarios por un fuerte predominio de lo individual (Zabalza, 1996, p. 30), por lo que somos conscientes que cualquier tipo de innovación que tienda a superar la acción más o menos individual se hace verdaderamente difícil en este medio.

Por otro lado, no entendemos los Planes como cerrados, pues además de las acomodaciones que realizamos durante su ejecución, si se estima procedente para atender a una necesidad concreta, entendemos que ni los individuos ni las organizaciones son tan racionales en sus actuaciones, ni los comportamientos deben obedecer a esquemas de objetivos totalmente preestablecidos, pues, como indica Escudero (1992, p. 25), "frecuentemente sus metas no preexisten a su acción, sino que son interpretadas retrospectivamente y generadas en el curso de la misma".

### 3.1. Tutorización de Profesores principiantes

La época de crecimiento acelerado que vive nuestra universidad de Extremadura, en un proceso de incorporación gradual de veintiocho títulos nuevos en un corto espacio de tiempo puede suponer un cierto inconveniente para mantener la debida calidad de la docencia. Bien es verdad que la mayoría de tales títulos suponen crecimientos naturales de centros o titulaciones que no implican áreas de conocimiento nuevas y por lo tanto existen profesores expertos que van a respaldar a casi todas ellas. Pero también es cierto que la incorporación de numerosos profesores jóvenes que necesitan una cierta experiencia para rendir con madurez y enriquecer su docencia con la indispensable práctica investigadora podría tener consecuencias negativas si no se arbitran otras fórmulas que posibiliten mantener el buen nivel que siempre nos debe ser exigido.

Precisamente en el presente curso académico, tanto por el motivo señalado, como porque los procesos de supervisión en programas formativos para profesores universitarios comienzan a ser bastante usuales, hemos iniciado una experiencia de *Tutorización de profesores principiantes*, con la colaboración de los colegas expertos de sus mismas áreas que se presten a ella, recogiendo resultados positivos de prácticas realizadas en diferentes contextos universitarios.

El programa se dirige a docentes universitarios que lleven como máximo 3 años de docencia universitaria y pretende fomentar la creación de grupos de formación en el entorno de los Departamentos, compuestos por un profesor mentor y varios (entre 3 y 5) profesores principiantes, incluyendo asociados y becarios. Estos grupos de formación reciben apoyo didáctico y formativo para facilitar su desarrollo, de forma que, por una parte los tutores o mentores y por otra los profesores principiantes asisten a sesiones de formación complementarias y referidas a aspectos didácticos (observación, análisis de clases, lección magistral, aprendizaje de los alumnos, tutorías, medios audiovisuales, etc.).

El proyecto que hemos tomado de la positiva experiencia que en la Universidad de Sevilla han llevado a cabo C. Mayor y M. Sánchez intenta contribuir -como en su caso- no

sólo a la preparación pedagógica de los profesores recientemente incorporados a nuestra universidad, sino también a mejorar la de aquellos docentes experimentados que lo estimen conveniente.

"A pesar de la creencia asumida por muchos de que aprendemos de otros, este programa intenta demostrar que en la enseñanza universitaria los profesores pueden aprender con otros" (Mayor y Sánchez, 1998).

Pensamos que la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria requiere una especial atención a la formación de este profesorado.

Entre las fases del proceso de formación docente, es el periodo de iniciación el que tiene mayor importancia porque son los años en los que los profesores aprenden a enseñar. Tal como han comprobado nuestras colegas, los profesores principiantes son personas abiertas y predispuestas a recibir formación, siempre y cuando ésta responda a sus necesidades y posibilidades.

El análisis y la reflexión sobre la práctica constituye el hilo conductor de este programa de formación de profesores principiantes de universidad que pretende, a partir de la reflexión y la discusión como componentes básicos, poner en relación a profesores de diferentes áreas de conocimiento para que conjuntamente puedan mejorar como docentes.

### **3.2. Proyectos de Innovación**

Con la convocatoria de *Proyectos de innovación* tratamos de estimular a grupos de profesores que consideren la clase como un laboratorio en el que puedan someter a estudio su práctica a través de un análisis crítico y reflexivo sobre sus problemas y los de sus compañeros, a la vez que tomen conciencia de la importancia del análisis y reflexión sobre su propia tarea docente, como elemento determinante de su desarrollo personal y profesional.

Al tiempo que estimamos que las convocatorias públicas de proyectos pedagógicos innovadores, pueden conseguir el doble efecto de la mejora de la docencia y de la autoformación, este programa quiere ser una respuesta a las innovaciones científicas y tecnológicas que se multiplican de modo vertiginoso en el mundo de hoy, a las que habría que acompañar de las pertinentes innovaciones docentes si no queremos dar lugar a unas clases a las que no acudan nuestros alumnos por poseer alternativas de aprendizaje mucho más atractivas y acomodadas a las formas de ser y de estar en la sociedad de hoy.

En la programación del 95/96 iniciamos el programa de Proyectos de innovación docente al que, aunque lentamente cada curso, acude un mayor número de solicitudes, como demostración del ánimo emprendedor e innovador de la enseñanza en nuestra universidad.

A través de esta convocatoria se ofrece a los profesores asesoramiento y soporte económico a las iniciativas individuales y colectivas que supongan o generen innovación en las aulas. Las iniciativas del profesorado en esta línea constituye una de las muestras más evidentes de la innovación y el progreso en las clases.

La variedad temática de proyectos presentados es muy plural, aunque en el cincuenta por ciento de los casos demuestran no conocer qué supone una innovación en su práctica

docente individual o colectiva. En otros casos, lo conciben como una vía de dotación de algún tipo de material, lo cual se impide en la propia convocatoria.

Aunque se concede prioridad a las peticiones de los departamentos o de grupos de profesores dentro ellos, es preciso constatar la escasa presencia de los mismos institucionalmente considerados, sino que más bien predominan los pequeños grupos de profesores unidos por afinidad de la materia que imparten o simple amistad para solicitar apoyo a propuestas innovadoras.

### **3.3. Publicación de manuales de apoyo para la docencia universitaria**

La confección de materiales curriculares de diverso tipo es una tarea de gran importancia para la constante mejora de la calidad docente en cualquier nivel educativo.

Con esta iniciativa se pretende promover la confección de textos por los profesores para que no sólo faciliten a los alumnos el estudio de los contenidos específicos, sino que, además, permita a los propios docentes disponer de más tiempo para aclarar, debatir, trabajar en grupo, plantear problemas y, en definitiva, practicar una docencia menos directiva.

Así mismo, queremos estimular la capacidad de estructuración y secuenciación de contenidos, fijar tareas prácticas para las clases, delimitar criterios de evaluación, etc., para lo que se les instruye en un seminario al efecto.

A menudo, el profesor universitario se encuentra limitado a la hora de orientar el trabajo autónomo que sus alumnos deben realizar fuera del aula ante la ausencia de materiales bibliográficos o de otro género que se adecúen específicamente a cada contenido de enseñanza y que, al mismo tiempo, sea accesible a grupos de alumnos, frecuentemente muy numerosos. Por su parte, los alumnos no tienen más remedio que recurrir a la fotocopia casi como única alternativa de material de apoyo al estudio.

Con el programa de elaboración de manuales de apoyo a la docencia universitaria el I.C.E. pretende:

1. Ofrecer al profesorado universitario coordinación, asesoramiento y recursos materiales para la edición de textos con un valor didáctico que sirva de apoyo al aprendizaje de los alumnos.
2. Facilitar la confección de materiales de clase con una utilidad directa para el aprendizaje de los contenidos específicos de las diferentes asignaturas.
3. Estimular la reflexión, la innovación didáctica y el trabajo colaborativo entre el profesorado universitario.
4. Propiciar específicamente la coordinación de criterios didácticos entre los profesores de un mismo área de conocimiento, y en la universidad en general.
5. Discutir y evaluar colaborativamente nuevos enfoques y estrategias didácticas en el ámbito universitario, teniendo como punto de referencia los contenidos y la práctica real de la enseñanza.

Como queda reflejado en los anteriores objetivos, la participación de los docentes interesados en este proyecto supone algo más que la redacción de una obra de divulgación científica. Y por parte del Instituto se ofrece, además de financiación, el oportuno asesoramiento con el fin de que la edición de los materiales se realice con el rigor didáctico suficiente para promover un aprendizaje activo por parte de los alumnos.

La orientación eminentemente didáctica de la tarea, enmarcada en el Plan de Formación del Profesorado Universitario, exige la participación en un seminario de información sobre la estructura y orientaciones didácticas fundamentales a seguir en todo los textos, así como para proponer y discutir diferentes estrategias metodológicas para selección y secuenciación de contenidos.

La selección de los proyectos presentados se realiza atendiendo, entre otras, a las propuestas de innovación didáctica que pretende recoger el material.

### 3.4. Facilitación de materiales de enseñanza

Sabemos que una medida claramente reconocida por la investigación sobre los procesos de cambio y la innovación en el ámbito de la enseñanza es la que se refiere a la facilitación al profesorado de la más amplia gama posible de materiales que le ayuden a contrastar sus teorías sobre la misma, a diseñar propuestas originales relativas a la docencia de su materia, a iniciar experiencias de innovación en sus aulas, etc...

Por todo ello, editamos cada año algunos de los talleres de contenido docente realizados respectivamente en el curso anterior, aún conscientes de la dificultad que supone lograr una documentación susceptible de ser publicada con cierto primor. Sin embargo, nuestro interés se ha reforzado ante la excelente acogida que ha tenido entre los colegas esta acción formativa.

Remitimos a todos y cada uno de los profesores de la universidad los materiales docentes que preparamos cada año reuniendo varios de los temas, objeto de los seminarios y talleres de pasadas ediciones. Los colegas pueden recurrir a sus contenidos para comprobar, verificar o experimentar aspectos de su práctica docente.

Como ejemplo, hemos publicado los talleres sobre *Elaboración de un Proyecto docente* que, si bien en su forma de curso fue seguido por un buen número de profesores noveles, nos han reconocido su utilidad tanto los que lo van a necesitar con inmediatez como otros profesores experimentados que se ven en la necesidad de orientar a los más jóvenes en la confección de un Proyecto.

Una de las más reiteradas ofertas que realiza el ICE a través de sus programas, es la reflexión sobre los métodos de enseñanza. Así en *Estrategias didácticas para la enseñanza universitaria* se abordan diferentes métodos, como el estudio dirigido, el método de proyectos o el estudio de casos, que han interesado a determinadas áreas de enseñanza, particularmente las técnicas.

Otro tema que se presenta con la intención de que los profesores conozcan los componentes que deben conformar y pueden enriquecer los programas de las asignaturas es el del taller sobre *Estrategias de secuenciación de contenidos* en la enseñanza universitaria.

La comunicación oral continúa siendo el principal vehículo de transmisión en nuestras aulas. Ese es el principal motivo de incluir las *Técnicas de apoyo a la comunicación oral*, que repasa aspectos tan interesantes como las exigencias de hablar en público, la persuasión, el lenguaje corporal, o los procedimientos para memorizar o improvisar.

Las sugerencias que presentan todos estos temas no pretenden en ningún caso corregir las decisiones de cada profesor, sino que intentan suministrar pautas y criterios de reflexión para mejorar su intervención pedagógica.

Nuestra experiencia al respecto, es que los materiales llegan a una mayoría de universitarios que, no acudiendo tal vez por principio a las actividades presenciales de formación, revisan esta documentación en privado y, curiosamente, declaran sin ambages su interés por la misma.

### 3.5. Seminarios y Talleres

Conscientes de las críticas que continúan recibiendo las estrategias de formación tipo curso que propicia sobre todo la transmisión de información verbal a los profesores, relegando otros componentes formativos de mayor relevancia, a todos los responsables de los talleres y seminarios se les previene apartarse del excesivo teoricismo, de la debida flexibilidad a la hora de adaptar los contenidos a los participantes y de partir siempre que sea posible del conocimiento práctico de los profesores...

En cualquier caso es a este tipo de actividades a la que mayor número de profesores accede con el fin de mejorar sus destrezas docentes participando individualmente en actividades de formación seleccionadas libremente por cada uno.

Dentro de un amplio abanico, variable en temática cada curso, no olvidamos las que tratan de optimizar los procesos de enseñanza en la universidad, con un acento especial en los procesos de evaluación, que consideramos continúan siendo una de las tareas más necesitadas o susceptibles de reflexión en el ámbito de nuestra gestión académica.

Dado que pretendemos que el profesorado universitario sea capaz de analizar su práctica consideramos prioritario los cursos o seminarios que incorporan una combinación razonable de teoría y práctica.

Hemos aumentado el número de actividades relacionadas con la informática y su uso con fines docentes o investigadores, debido a la considerable demanda que hemos tenido en anteriores convocatorias. Su programación es producto, así mismo, de un estudio realizado por el ICE sobre el dominio de la informática en nuestra universidad y las necesidades de formación sobre el tema manifestadas por el profesorado, que son muy elevadas, por cierto, lo que parece lógico en una universidad contemporánea, la mayoría de cuyas actividades están íntimamente relacionadas con el manejo de información.

Si la universidad de hoy está obligada a cambiar -como lo ha estado siempre-, para investigar más y enseñar mejor, es indudable que una de las claves de este cambio deben ser las formidables potencialidades ofrecidas por las tecnologías de la información, ámbito a cuya difusión y conocimiento debe y desea contribuir nuestro Instituto en la medida de sus

posibilidades. No podría ser de otro modo si deseamos preparar a docentes de una universidad que responda a las solicitudes de la sociedad de la información

### **3.5.1. Seminarios para la formación de profesores noveles**

Nos parece necesario que al igual que los departamentos universitarios desarrollan *formación del personal investigador*, consideramos que debemos ofrecer oportunidades de reflexión a los profesores noveles sobre temas como la planificación de la enseñanza, metodología, comunicación con los alumnos, gestión de clase, evaluación del alumno y del propio profesor, labor tutorial, etc., siempre presentados por personal con experiencia en la Universidad, con conocimientos científicos y didácticos y actitudes favorables a comunicar su conocimiento práctico.

Estos seminarios se prolongan por un espacio de dos cursos académicos para cada alumno.

Además, aunque los recién convertidos en profesores hayan asumido como alumnos patrones determinados de enseñanza, desconocen la cultura de la compleja y contradictoria institución a la que acceden. Y todos conocemos las dificultades que tienen los profesores en los primeros pasos de su nueva profesión para generar estrategias de formación a partir de su propia y a veces traumática experiencia.

Y si bien es importante el ámbito de la práctica pedagógica que ya conocen, no ocurre lo mismo con los ámbitos profesional y sociocultural en los que no han participado, siendo el proceso de socialización tan importante o más que el pedagógico, a nuestro juicio, por lo que se reflexiona y trabaja sobre dichos procesos.

Como señala Ferreres (1996, p. 46) estos procesos poseen unos *contenidos* tales como actitudes, valores, creencias, hábitos y formas de llevar a cabo las tareas propias de este tipo de instituciones, que son compartidos por el grupo, que junto a la *forma* (patrones de relaciones, estructuras organizativas y formas de asociación entre sus miembros) hacen que el grupo desarrolle una vida propia, un tipo de cultura que lo caracteriza.

Este tipo de cultura, que aparece en las diversas tareas del grupo (procedimientos de reuniones, organización de horarios, participación en comisiones, ...) son elementos que el novel va a tener que "aprender" para sentirse miembro del grupo. Y es difícil que lo haga si no es apoyado por un experto. Por ello, queremos que los procesos de reflexión sobre la práctica constituyan uno de los ejes de desarrollo profesional de los noveles ayudados por los experimentados.

### **3.6. Servicio de apoyo de Tecnología Educativa**

En la misma línea de realizar una oferta variada, continuamos prestando también el Servicio de Tecnología Educativa para la elaboración de recursos audiovisuales o el préstamo de equipos para su uso en distintas actividades docentes.

La creación y/o potenciación de centros de recursos, información y documentación sobre desarrollo profesional figura entre las acciones que pueden potenciar la innovación y las iniciativas de formación y progreso docente.

#### 4. OTRAS MEDIDAS QUE CONSIDERAMOS NECESARIAS

Estimamos, pues, que la oferta de actividades debe ser variada y sugerente con el fin de que cada profesor/a pueda encontrar atendida de algún modo su demanda formativa. En nuestro caso, creemos conforman un programa de formación coherente, que debe continuar ampliándose en el futuro, a partir de una valoración de los recursos invertidos y los procesos de mejora puestos en marcha.

Es cierto que va iniciándose una cierta preocupación por la formación del profesorado universitario por parte de las autoridades académicas, lo que no sucede aún es que ésta constituya una prioridad.

Por eso apuntamos algunas medidas que, en nuestro caso y probablemente en todos los demás, fortalecerían la formación inicial y el desarrollo del profesorado universitario y, en definitiva, consolidarían los procesos de mejora de la docencia en la universidad:

1) Sería imprescindible el reconocimiento por parte de las administraciones central o autonómica de la formación pedagógica del profesorado y, especialmente, de las autoridades académicas para que institucionalmente apoyen las iniciativas y proyectos de innovación docente de colectivos, equipos y profesores en general, que darían veracidad a un interés manifestado permanentemente, pero no apoyado con la debida coherencia, pues las instituciones pueden hacer mucho para crear ambientes que estimulen al profesorado.

Se trataría de crear un estado colectivo de implicación en la mejora de la docencia y de la formación del profesorado, otorgando, por ejemplo, el mismo estatus a enseñanza e investigación a través de las medidas oportunas. Los programas y estrategias basados en la formación de los noveles, así como los programas de apoyo a la mentorización, a la investigación y a la enseñanza, y a la formación en los departamentos sería importante situarlas en un lugar preferente.

2) No abogamos por algún tipo de regulación que sirviera de elemento coactivo que pudiera pervertir las acciones innovadoras o formativas, sino fórmulas que sirvieran para incitar a la participación orientando y facilitando medios y recursos (materiales y humanos) para que los departamentos, grupos de profesores y los profesores individualmente pudieran tomar iniciativas en este sentido.

3) Debiera reconocerse el protagonismo de los departamentos (como estructuras organizativas básicas de desarrollo profesional), para llevar a cabo actuaciones, facilitando, orientando y haciendo cada vez más fácil el que todos los profesionales tengan la posibilidad de formarse en él o en otros departamentos que destacasen por sus innovaciones en el ámbito docente, tal como ocurre en los temas de investigación.

A pesar de los inconvenientes apuntados, los Departamentos son las estructuras organizativas que reúnen unas condiciones únicas para asumir cierta responsabilidad en la formación, de acuerdo con la normativa vigente: LRU, Estatutos...). En su seno cabrían las siguientes funciones:

- Elaboración de planes y programas de desarrollo profesional de sus docentes.
- La coordinación de los programas del departamento con las actividades que desarrollen los servicios de la universidad y otras instituciones.

- La evaluación de dichos programas como medio de conocimiento y mejora profesional.

4) A propósito de las instituciones responsables de coordinar la formación, que en muchas universidades no existe, creemos que debería existir una infraestructura, no importa cuál (a pesar de que Benedito (1998) no estima conveniente se trataran de Departamentos o Facultades de Educación), que permitiera facilitar y apoyar a todos los profesores y departamentos, no sólo con los recursos (materiales y humanos) para que pudieran trabajar, sino también con toda la información necesaria sobre experiencias, materiales y documentación, posibles contactos con otras universidades o grupos, etc. para que pudieran ser elegidos aquellos centros, departamentos o grupos que destacasen por sus innovaciones docentes.

5) Habría que ligar el desarrollo del profesorado a la evaluación de la docencia. Como señalan Gewerc y Montero (1996) las cuestiones relativas a la formación y el desarrollo profesional de los profesores universitarios se han basado o bien en experiencias pensadas para profesores de otros niveles universitarios o bien a la línea que se preocupa por la calidad de la enseñanza universitaria asociada a la evaluación del profesorado. Sin embargo, como reconocen *nuestras colegas*, la vinculación entre ambos procesos no se produce de manera automática, de manera que a la evaluación del profesorado siga necesariamente su posible desarrollo profesional y éste se proyecte a la mejora de la práctica.

Hemos instado repetidamente en nuestros órganos de gobierno la urgencia de completar la naturaleza de los procesos evaluadores que se han producido y se producen en nuestra universidad. Entendemos que lo primero sin lo segundo hace perder a aquélla todo su valor. Al estadio de evaluación debe seguir otro de planificación de la mejora docente que revierta en los cambios necesarios en la misma. Y no entendemos a qué conduce una evaluación, sea por parte de los alumnos o los actuales procesos de intención más comprensiva, que no se dirija a tomar decisiones que generen las pertinentes acciones formativas. Pues el modelo basado en la evaluación implicaría el establecimiento de lazos entre la recogida de datos y una fase que trate de mejorar aquellas conductas o declaraciones que se vean deficitarias.

Es cierto que una de las primeras dificultades que tiene este modelo es la localización de los "indicadores de calidad" a través de los cuales se debe medir al docente y a partir de ellos determinar el uso y sentido que debe tener en los procesos de perfeccionamiento o mejora. Porque la mayoría de trabajos de evaluación del profesor universitario toman como referencia únicamente la enseñanza interactiva.

Por poner el ejemplo de las universidades españolas, las dimensiones o factores presentes a lo largo de varios años de evaluación del profesor universitario por los alumnos, que en su día recopilamos (Blázquez, 1990), han sido: dominio de la asignatura, interacción con los alumnos, cumplimiento de obligaciones y horarios, prácticas de evaluación, recursos y materiales utilizados, clases prácticas, etc.

Sin embargo, es claro que la docencia en la Universidad no se limita a las variables interactivas sobre las que casi exclusivamente se cifiere la evaluación, sino que supone un conjunto de actividades anteriores y posteriores a las mismas, las cuales los profesores también han de realizar para asegurar el aprendizaje de los alumnos.

6) Dentro de las decisiones que consideramos aconsejables de cara al profesorado novel, éstos deberían recibir una consideración especial, asignándoles una menor carga docente, facilitándoles el tiempo y los medios para participar en actividades formativas en universidades, empresas y otras instituciones profesionales, públicas o privadas, promover su colaboración en seminarios, grupos de discusión y otras actividades afines y finalmente integrarlos en alguna línea de investigación del departamento, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- APARICIO (1991). "Calidad institucional. la gestión de los centros universitarios". *Congreso Internacional sobre calidad de la educación universitaria*. Cádiz.
- BEARE, H.; CALDWELL, B.J. y MILLIKAN, R. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid: La Muralla.
- BENEDITO, V. (Coord.) (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- BENEDITO, V. (1998). "Hacia un modelo de formación inicial del profesorado universitario". *Congreso Nacional de formación del profesorado: Evaluación y Calidad*. Las Palmas: Departamento de Educación.
- BLÁZQUEZ, F. (1990). "Problemas, métodos y sentido de la evaluación de la docencia universitaria". *Campo Abierto*, (7), 6-25.
- CENTRA, J.A. (1977). *Determining faculty performance*. San Francisco: Jossey Bass.
- DOYLE, W. (1990). "Themes in Teacher Education Research". En Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: MacMillan.
- DUNKIN, M.J. y BARNES, J. (1986). "Research on teaching in higher education". En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York: MacMillan Pub. Co.
- ESCUADERO, J.M. (1992). "La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para el cambio". En J.M. Escudero y J. López (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares* (pp. 19-70). Sevilla: Arquetipo.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Universidad Complutense.
- FERRERES, V. (1996) "El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente". En J.M. Rodríguez (Coord.), *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario* (pp. 43-71). ICE: Universidad de Huelva.
- GEWERC, A. y MONTERO, L. (1996). "Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional". *Enseñanza*, 14, 65-79.
- LEVINSON-ROSE, J. y MENGES, R.J. (1981). "Improving College teaching. A critical review". *Review of educational research*, 51, 403-434.
- MARCELO, C. y SÁNCHEZ, C. (1990). "El profesor mentor: una nueva figura para el desarrollo organizativo". *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- MARCELO, C. (1991). "El perfil del profesor universitario y su formación inicial". *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria 'Evaluación y desarrollo profesional'*. Las Palmas de Gran Canaria.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MAYOR, C. y SÁNCHEZ, M. (1998). "La implicación del profesorado universitario en su desarrollo profesional: la formación de equipos docentes en la Universidad de Sevilla". En *Congreso Nacional de formación del profesorado: Evaluación y Calidad*. Las Palmas: Departamento de Educación.
- ORDEN, A. de la (1987). "Formación, selección y evaluación del profesorado universitario". *Bordón*, 266, 5-30.
- ROTEM, A. y GLASSMAN, N.S. (1979). "On the effectiveness of students'evaluative feed-back to university instructor". *Review of educational research*, 49, 497-511.
- SÁENZ, O. y LORENZO, M. (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Universidad de Granada.
- SORCINELLI, M.D. (1992). "New and junior faculty stress: research and responses". En M.D. Sorcinelli y A.E. Austin, *Developing new and junior faculty*. San Francisco: Jossey- Bass.
- ZABALZA, M.A. (1996). "La enseñanza universitaria: roles, funciones y características". En J.M. Rodríguez (Coord.), *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario* (pp. 17-41). ICE: Universidad de Huelva.