

Resumen de los trabajos realizados en la reciente reunión de la REDU (*Red Estatal de Docencia Universitaria*) en la Universidad Politécnica de Valencia, (Valencia, España). Bajo la propuesta temática de **Repensar la formación del profesorado universitario hoy**, las jornadas de trabajo tuvieron lugar los días 27 y 28 de Noviembre de 2013. Más información en <http://www.red-u.org/images/jornada-redu-noviembre-2013/programa-jornadas-noviembre-2013.pdf>

El siguiente texto del prof. Javier Paricio, Secretario de las Jornadas, presenta un resumen analítico de lo que en ellas se trató.

## **¿Repensar la formación del profesorado? ¿Por qué habríamos de hacer tal cosa?**

La práctica totalidad de las universidades acumula ya una experiencia significativa en programas de formación del profesorado. En algunos casos, esta experiencia se extiende incluso más de dos décadas. En términos generales, estos programas funcionan bien o muy bien, si atendemos a la satisfacción manifestada por los que participan en ellos. En la mayoría de los casos, gozan además de buena demanda y se encuentran bien asentados en los esquemas de trabajo de las universidades. Así entonces, ¿por qué tendríamos que repensar una formación del profesorado universitario cuyos datos parecen tan positivos?

La propuesta de reflexión lanzada por la Red Española de Docencia Universitaria (RED-U) en las Jornadas celebradas en la Universidad Politécnica de Valencia en noviembre de 2013 parte, sin embargo, de una cuestión mucho menos auto-complaciente: ¿hasta qué punto toda esa inversión, mantenida durante años, ha servido para transformar la realidad educativa de nuestras universidades? Y es aquí donde las respuestas resultan más difíciles de construir y, según algunos de los participantes, mucho menos positivas. La primera y más inmediata conclusión de las Jornadas, como señaló Teresa Pagés (Universidad de Barcelona)(1) en su intervención en la primera de las mesas de trabajo, es la necesidad de investigar y tener datos más precisos de ese impacto de la formación en la transformación de lo que ocurre en las aulas.

## **Entre los programas de formación y la transformación de la realidad educativa de la universidad**

En cualquier caso, comprender mejor la relación entre formación y cambio de las prácticas educativas se dibuja como un reto esencial para la mejora de los programas de desarrollo profesional docente del profesorado. Conforme se van desgranando las

distintas ponencias e intervenciones resulta evidente que no es posible pensar en una relación directa o sencilla entre formación y transformación de la práctica docente. Más bien, lo que la investigación pone en evidencia, como señala Ignacio Pozo (Universidad Autónoma de Madrid), es la existencia de barreras tanto extrínsecas como intrínsecas entre ambos términos.

Pozo, centrándose en los frenos intrínsecos, destaca el papel determinante que las creencias implícitas juegan en el proceso de cambio. De forma inadvertida y a partir de su propia experiencia y práctica, cada profesor ha ido desarrollando una serie de concepciones epistemológicas sobre su materia y ciertos modelos implícitos sobre lo que es aprender y enseñar que pueden actuar como frenos de cualquier cambio. Tan sólo planteando las actividades de formación con una orientación "experiencial", empujando al profesorado a repensar desde nuevas posiciones esa experiencia y esa práctica, es posible que se produzca un cuestionamiento crítico explícito de esos modelos y creencias implícitas, abriéndose el camino para nuevas visiones y nuevas formas de práctica.

Pero los factores interpuestos entre la formación y la transformación de la actividad educativa son mucho más amplios y diversos, como explica bien la investigación presentada por Mónica Feixas (Universidad Autónoma de Barcelona). A través de un cuestionario en el que se implica a participantes de 81 actividades formativas, esta investigadora extrae conclusiones sobre los factores que potencian o limitan la transferencia de la formación a la práctica del aula, organizándolos en factores relativos a las cualidades de la propia formación, factores individuales y factores de entorno. Aún cuando los participantes consideran mayoritariamente que la formación está generalmente bien diseñada y orientada hacia la práctica, otros factores que condicionan esta aplicación efectiva, como son el apoyo de los responsables docentes, la cultura educativa del equipo de profesores, el feedback de los estudiantes, el reconocimiento institucional, los recursos del entorno, la predisposición al cambio del contexto o la organización personal del trabajo no alcanzan siempre una valoración positiva. De hecho y a juicio de los participantes, algunos de estos factores limitan de forma importante esta transferencia y alguno de ellos, como el de la organización personal del trabajo (carga de trabajo, tiempo y prioridades laborales), se acerca mucho a constituir una barrera para la transferencia.

Todo ello pone de manifiesto la importancia del contexto, de todo aquello que rodea la actividad docente de cada profesor individual, al considerar el impacto de la formación en el cambio efectivo de las prácticas educativas. O, dicho de otro modo, esta visión de la complejidad de factores -intrínsecos y extrínsecos- que convergen en la transformación de las prácticas educativas universitarias obliga a superar una percepción ingenua de los programas de formación del profesorado como agente causal del cambio educativo, para re-situarlos como un elemento más dentro de una estrategia institucional de transformación. En este sentido, fueron numerosas las voces que en las Jornadas señalaron la importancia del liderazgo y la estrategia institucional como factores clave del cambio. Ernesto de los Reyes (Universidad Politécnica de Valencia), en esta misma línea, señalaba con acierto la necesidad de que, desde ese liderazgo institucional, se "desconfirme" la cultura docente dominante, como paso previo para avanzar hacia una nueva cultura educativa dentro de las universidades.

Esta conclusión importante de que los programas de formación, para tener un impacto profundo sobre las prácticas educativas, deben comprenderse como parte de una estrategia institucional encabezada por los propios equipos de gobierno, se concreta en la propuesta formulada por Amparo Fernández (Universidad Politécnica de Valencia) y Mónica Feixas de que cada universidad formule, a nivel institucional y bajo el liderazgo explícito de sus responsables al más alto nivel, un modelo educativo propio, entendido como el horizonte hacia el que desea avanzar la organización y el marco de todas las acciones e iniciativas relacionadas con el desarrollo profesional de su profesorado y la calidad de las titulaciones.

En torno a ese modelo educativo es posible desplegar, como señala en su ponencia Joan Rué (Universidad Autónoma de Barcelona), estrategias "intensivas" de transformación. Frente a programas de cursos o actividades generales y "extensas". Rué aboga por concentrar el esfuerzo en puntos concretos en los que pueda ofrecerse un impulso y apoyo contextualizado en los objetivos y condiciones específicas. Para este autor, son las titulaciones concretas y su desarrollo curricular y organizativo, en donde debe centrarse esta atención "intensiva", planteándola como desarrollo educativo de "equipos" docentes completos. La superación de modelos curriculares acumulativos, la coordinación e integración curricular, la orientación decidida hacia el desarrollo del estudiante y sus competencias, son algunos de los retos de una transformación que, lejos de ser meramente técnica e individual, tiene una dimensión cultural e institucional y afecta directamente a la identidad académica y profesional del profesorado.

En síntesis, y a la luz de todas las aportaciones realizadas, las claves de ese "repensar la formación del profesorado" para mejorar su impacto en la transformación de las prácticas educativas en la universidad podrían formularse del siguiente modo: avanzar, desde el tipo de formación genérica y extensa que ha sido habitual en el formato de cursos y actividades breves, hacia acciones más intensivas y de más largo alcance que impulsen el desarrollo del profesorado desde el cuestionamiento reflexivo y contrastado de su propia experiencia y práctica, en el marco de un liderazgo, una estrategia y un modelo educativo explícito de carácter institucional y en el marco más específico de los retos curriculares y organizativos de la propia titulación y de su equipo docente.

### **Algunas propuestas para diseñar programas de desarrollo profesional docente con mayor impacto potencial sobre la práctica educativa**

La implicación del profesorado en proyectos de investigación-acción es una de las estrategias de desarrollo profesional que mejor encaja con el propósito de transformar las concepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje y superar las barreras intrínsecas en los procesos de innovación y mejora. La indagación estructurada y sistemática sobre la propia práctica permite fusionar, como señala en su ponencia Antonio Latorre (Universidad de Barcelona), formación, investigación y acción educativa: la transformación de la práctica no es ya un potencial efecto de la formación, sino el objeto mismo de un proceso investigador que se inicia y termina en esa misma práctica y que da como resultado una transformación tanto de la práctica,

como de las propias concepciones educativas del profesorado implicado.

El rigor del método, con sus fases de planificación, acción, observación y reflexión, permite la construcción de un conocimiento práctico que constituye la esencia misma de la profesionalidad docente. Es decir, el problema de la disociación entre formación teórica (recibida desde el exterior) y práctica educativa (generada desde el interior) se resuelve aquí con la generación de un conocimiento propio y contextualizado. El diagnóstico, la hipótesis-acción o la evaluación/reflexión final, momentos clave del método, exigen un diálogo intenso entre la teoría educativa y la situación específica. El resultado es la construcción de un conocimiento propio y situado que está ligado directamente a la práctica y a la transformación progresiva de esa práctica.

En cualquier caso, como señala Latorre, los programas de investigación-acción deben estar liderados institucionalmente para tener un impacto profundo: ningún proyecto de transformación puede fructificar en un contexto que no esté preparado para ello. Esta necesidad de coherencia entre los niveles micro y macro, entre la transformación de las concepciones individuales y la transformación de la organización y la cultura docente de la institución en su conjunto, fue argumentada de forma brillante por Idoia Fernández (Universidad del País Vasco). Partiendo de las conclusiones de Gibbs (2) en el ámbito británico, esta autora, remarcó como la mejora general de la experiencia de aprendizaje que ofrecen las titulaciones individuales no se logra sumando los esfuerzos individuales del profesorado en pequeñas innovaciones aisladas, sino a través de una estrategia institucional coherente que enmarque y ampare esos procesos.

Es desde esta doble lógica individual e institucional desde donde debe pensarse cualquier replanteamiento de las unidades que tradicionalmente han tenido a su cargo la formación del profesorado. La mejora del impacto de su actividad radica en buscar soluciones a ese doble requerimiento de que el desarrollo profesional docente del profesorado se construya desde la reflexión y la investigación sobre su propia práctica y contexto docente y de que ese esfuerzo se enmarque dentro una estrategia institucional liderada desde los más altos niveles de su dirección. Es decir, si el impacto de la actividad de estas unidades sobre la transformación efectiva de las prácticas educativas depende en gran medida de estos dos criterios, la cuestión pasa a ser ¿cómo van a contribuir estas unidades a la conformación e impulso de esa estrategia institucional?, ¿de qué modo, más allá de los programas de cursos tradicionales, estas unidades van a integrarse en los equipos docentes que conducen las titulaciones y ayudar a modificar desde allí las concepciones y las prácticas? En definitiva, repensar la formación del profesorado en las líneas señaladas implica redefinir la organización y pautas de actuación de las unidades que dan soporte al desarrollo educativo de las universidades para "potenciar la capacidad de transformación de la universidad como un todo", como señaló Idoia Fernández.

Los sistemas de calidad puestos en marcha con ocasión de la implantación de las nuevas titulaciones suponen una oportunidad para buscar esa convergencia entre esa doble lógica individual e institucional. Esta propuesta fue analizada en una mesa en la que debatieron el director de ANECA, Rafael van Grieken, Miguel Ángel Zabalza (Universidad de Santiago) y Eduardo García (Universidad de Sevilla), con la conclusión unánime de que es necesario que las estructuras y unidades relacionadas con la

gestión de la calidad y las unidades tradicionales dedicadas al desarrollo profesional docente dejen de ser sistemas con líneas de acción paralelas, para buscar la interacción y el trabajo conjunto. No existe una calidad "técnica" (propia de las unidades técnicas de calidad) y una calidad educativa (encargada a las unidades de formación y centrada en los individuos), sino un único objetivo de calidad que es la mejora de las titulaciones y, en particular, la mejora de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en ellas. En este sentido, el análisis realizado constata la mejora de las titulaciones españolas especialmente en lo relativo a su organización y a la transparencia de sus proyectos y resultados académicos. Sin embargo, y a pesar de que ha aumentado la preocupación por la calidad de la docencia, se siguen observando problemas importantes de carácter educativo, que afectan particularmente a los currículos de las titulaciones y a la coordinación de la actividad docente del profesorado en ellas, como detalló Miguel Ángel Zabalza.

Es necesario hacer un uso más intensivo de ese instrumento que son las estructuras de coordinación y de gestión de calidad de los títulos para afrontar los problemas educativos de fondo que se observan. Combinar el carácter institucional y sistemático propio de las estructuras de gestión de calidad, con el conocimiento y la experiencia en el desarrollo educativo que caracteriza las unidades de formación del profesorado puede permitir abrir una vía de mayor impacto a las acciones de mejora educativa, situándolas en los contextos, experiencias, problemas y retos específicos de los equipos docentes encargados de las titulaciones. En este proceso, como insistió Eduardo García, es imprescindible que las estructuras y políticas de calidad se encuentren guiadas por unos objetivos y un horizonte de calidad hacia el que la institución desea avanzar y, en particular, se haga explícito el modelo educativo hacia el que se desea que se orienten los esfuerzos de innovación y mejora de las titulaciones. En definitiva, el reto se encuentra en orientar los sistemas de calidad mucho más hacia la mejora educativa y orientar la actividad de las unidades de formación mucho más hacia la calidad de las titulaciones y el desarrollo de sus equipos docentes.

Así entonces, ¿por qué habríamos de repensar la formación del profesorado?, ¿hacia dónde? Los debates de las Jornadas organizadas por la Red Española de Docencia Universitaria en la Universidad Politécnica de Valencia han dejado algunas ideas claras que será necesario madurar en forma de criterios y políticas concretas, como señaló su presidenta, Amparo Fernández. La transformación de la práctica educativa en las titulaciones universitarias no puede abordarse únicamente desde la formación del profesorado individual y en programas situados al margen de los problemas y retos específicos de sus titulaciones. Es necesaria una redefinición de las políticas y líneas de acción para la formación del profesorado, comenzando por entenderlas menos como "formación" (desde las ideas de los expertos externos) y más como acciones de apoyo al desarrollo educativo de las titulaciones y sus equipos docentes (desde sus experiencias y retos específicos). Y todo ello en el marco de una estrategia institucional que comience desde un modelo educativo propio y sea liderada por la dirección de la universidad. En definitiva, la reunión de Valencia de RED-U dejó un programa de trabajo ambicioso y complejo que será necesario ir siguiendo atentamente.

## Notas

1. Todas las intervenciones y ponencias citadas pertenecen a las Jornadas RED-U, "Repensar la formación del profesorado hoy", celebradas en la Universidad Politécnica de Valencia, los días 27 y 28 de noviembre de 2013, y pueden encontrarse en el sitio web de la Red Española de Docencia Universitaria (RED-U), <http://www.red-u.org/>

2. Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach of learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87-100.

Javier Paricio Royo

Universidad de Zaragoza, España