

BOZU, Zoia (Enero/Julio 2011). Profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 919-948
url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

RESUMEN

El propósito de este artículo es ofrecer una revisión teórico-reflexiva acerca de la temática de la formación pedagógica inicial del profesorado universitario. El escrito da por supuesto que la formación inicial del docente universitario es necesaria e imprescindible en la Universidad actual y se plantea, a parte de demandarla y argumentar el por qué de la demanda, analizar los modelos y las tendencias actuales a nivel internacional e nacional. Actualmente, en el ámbito internacional, destacamos muchas iniciativas, por parte de las instituciones de educación superior, en diseñar e implementar programas para formar inicialmente al profesorado universitario novel para la docencia universitaria. Y en España, aunque la preocupación por la formación en la docencia del profesorado universitario no tiene un respaldo legislativo, se constata un cambio en este sentido y cada vez son más las universidades que ofrecen programas y acciones formativas dirigidas a la formación pedagógica de su profesorado novel.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, profesorado universitario novel, programas de iniciación a la docencia, experiencias de formación inicial, revisión de tendencias.

ABSTRACT

The purpose of this article is to provide a revision theoretical-reflective about the initial teacher training of the university teaching. In this paper, it is taken for granted that inicial training and the subsequent up-dating of professors is necessary at Univerity level. Rather than discuss this necessity, to analyze the models and the current trends to national and international level. To international area, we stress many initiatives in designing and implementing programs to train initially to the new lecturer university the university teaching. However in Spain, though the worry as the formation in the teaching of the professors does not have a legislative support, a change is stated in this respect and every time they are more the universities that offer programs and formative actions directed the pedagogic formation of his new lecturer professor.

KEY WORDS: Professor Formation, new lecturer university, initial teachers training, experiences of beginning teacher, trends review.

PROFESIONALIDAD Y FORMACIÓN INICIAL EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

PROFESSIONALISM AND INITIAL TRAINING AT THE UNIVERSITY TEACHING

Zoia Bozu¹

INTRODUCCIÓN

Hoy más que nunca la profesión de la docencia universitaria enfrenta diversos retos. Y uno de ellos es el de la formación del *Profesorado Novel*.

En las últimas décadas se ha manifestado mucho interés por el estudio de la problemática del profesorado novel y de su proceso de iniciación en la docencia mediante la formación, y prueba de ello son los múltiples estudios, investigaciones y experiencias que se han producido o se están produciendo y analizando en el campo universitario.

Preocuparse por la formación de los profesores noveles es fundamental para el sistema educativo porque en estos primeros años se forman y se consolidan la mayor parte de los hábitos y de los conocimientos que utilizarán en el ejercicio de la profesión docente.

¹ Zoia Bozu, doctora en pedagogía, es profesora contratada postdoctoral del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona, España. Desarrolla sus trabajos de investigación en el ámbito de la formación del profesorado de cualquier etapa educativa. Pertenece al grupo consolidado de Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP). Correo electrónico de contacto: zoiabozu@ub.edu

Asimismo, la complejidad de la función docente en la universidad reclama una sólida formación teórica, pero reclama también una capacitación didáctica así como la adquisición de determinadas habilidades básicas, bien de carácter personal como de índole técnica, directamente relacionadas con la actividad docente. Por ello, la existencia de los programas de iniciación puede ayudar a los profesores a enfrentarse de modo más efectivo a la profesión, funcionando como mecanismos prácticos de socialización del profesor.

En España, la preocupación por la formación en la docencia del profesorado universitario no tiene un respaldo legislativo. Parece que se presuponga el hecho de que el conocimiento de la materia hace al profesor competente para impartirla, sin la necesidad de una preparación psicopedagógica previa. Como afirman BENEDITO, FERRER y FERRERES², curiosamente, y también desgraciadamente, en España, el profesorado de mayor nivel académico y científico es el peor formado pedagógicamente.

Debido a esta falta de formación para la docencia el profesor universitario ha ido elaborando su propia teoría pedagógica personal a través de otras fuentes alternativas de información procedentes principalmente de: su propia experiencia como estudiante, su experiencia personal como profesor y del intercambio de opiniones con otros colegas.

En consecuencia, podemos afirmar que el profesorado universitario aprende su función docente a través de un proceso de

² BENEDITO, Vicente; FERRER, Virginia.; FERRERES, V. (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamientos de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

socialización que es en parte intuitivo, autodidacta y que sigue la rutina de los experimentados.

A pesar de ello, algunos profesores y profesoras logran convertirse en excelentes profesionales y docentes competentes, otros, en cambio, repiten las mismas pautas pedagógicas que aprendieron y que sufrieron como estudiantes, centrando su actividad pedagógica en el dictado de apuntes y en el examen memorístico tradicional, de esta forma perpetúan los mismos principios pedagógicos que utilizaron sus profesores, sin plantearse que la enseñanza puede realizarse de otro modo.

A pesar de todas las deficiencias mencionadas, desde hace algunos años se constata un cambio en este sentido tanto en el ámbito nacional como internacional.

Prueba de ello, es el hecho de que en muchas universidades, tanto de España como del extranjero, se están desarrollando iniciativas para potenciar la función docente poniendo en marcha programas para formar inicialmente y de forma continuada al profesorado.

En el contexto español se destacan muchas iniciativas para potenciar la formación docente poniendo en marcha programas para formar inicialmente al profesorado universitario.

JUSTIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Todo lo expuesto anteriormente releva la necesidad de implementar programas de formación pedagógica del profesorado

universitario en general, y del profesorado universitario novel en particular. Las razones o los motivos que sostienen la necesidad de poner en marcha dichos programas son múltiples.

En primer lugar, así como lo hemos analizado y expresado en los apartados anteriores, el profesor universitario necesita de una formación pedagógica general y sobre todo de una formación didáctico- metodológica básica que les permita ejercer la función docente.

No basta solo con tener una formación científica, de especialidad y con dominar los conocimientos propios de esa área curricular sino que, para ejercer el papel de docente dentro de un marco de calidad de la enseñanza y conforme con los nuevos enfoques en los que enmarca los procesos de enseñanza – aprendizaje, se requiere otro tipo de profesional con una sólida formación psicopedagógica.

El nuevo enfoque, el de profesor práctico-reflexivo nos muestra un tipo de profesional que posee conocimientos que aplica a la práctica, que reflexiona sobre los resultados de su acción, para confirmar o bien rechazar aquellos puntos de su teoría que no concuerden con los resultados, que busca nuevas interpretaciones y que, en suma, investiga sobre su práctica docente.

Esta nueva concepción de profesor es la que se debe impulsar y construir. Una concepción que viene avalada por las últimas investigaciones realizadas en el marco de la psicología y ciencia de la educación. En estas investigaciones, se constata que el profesor debe

pasar de ser un "gestor adiestrado"³ a convertirse en un sujeto que planifica su actividad, toma decisiones⁴ y reflexiona sobre la misma (SCHÖN⁵; ZEICHNER⁶) con el fin de progresar en su actividad docente.

Pero los programas de inducción no sólo surgen de pensar en el profesorado principiante como tal y en su formación psicopedagógica diferente, sino de la necesidad de mantener o retener a los profesores en sus puestos de trabajo. Es decir, que estos programas sean pensados como mecanismos (modalidades) para evitar la deserción y el abandono de la profesión docente.

GOLD⁷, en su revisión de investigaciones sobre profesores principiantes afirmaba que, en los estudios llevados a cabo en Estados Unidos, el 25% de los profesores principiantes no enseña más de dos años y que cerca de 40% deja la profesión en los primeros cinco años.

Según la autora, ello se debe también a que no se cumplen las expectativas que los profesores tienen respecto a la carrera: falta de movilidad, baja retribución, escaso interés y apoyo, etc. Por ello, como plantea esta autora, *proporcionar apoyo personal y profesional*

³ LACASA, P. (1994). *Aprender en la Escuela, aprender en la Calle*. Madrid: Visor.

⁴ CLARK, S.; PETERSON, M. (1990). Perspectives on the professional socialization of women Faculty. *Journal of Higher Education*, n. 57, vol. 1, pp. 20-43.

⁵ SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje de los profesionales*. Madrid: Paidós-MEC.

⁶ ZEICHNER, K. M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, n. 220, pp. 44-52.

⁷ GOLD, Y. (1997). Beginning teacher support. Attrition, mentoring and induction. In SIKULA, J.; BUTTERY, T y GUYTON, E. (Org.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, New York: Macmillan, pp. 548-594.

se ha convertido en un factor clave para la retención de los nuevos profesionales. Ofrecer un apoyo de calidad es crucial porque se ha demostrado que la falta de apoyo es el factor más importante de abandono de la docencia por los profesores principiantes.⁸

HULING- AUSTIN⁹ justifica los programas de iniciación a la docencia universitaria por las siguientes razones:

- Los profesores noveles asumen las mismas responsabilidades que los profesores experimentados.
- Han de aprender por ensayo-error ya que no disponen de otro soporte.
- Repiten las rutinas observadas con los alumnos.
- Tienen dificultades de acceder al "consejo" de los profesores experimentados y toman decisiones conjuntas por falta de experiencia, etc.

Según VEENMAN¹⁰, no se puede pretender que los programas de inducción resuelvan todos los problemas de los principiantes, pero, si que pueden contribuir a la mejora de la actuación en la enseñanza de los principiantes que tienen capacidad, aumentar la retención de los nuevos profesores prometedores durante los años de iniciación en la docencia; promover su bienestar profesional y personal, orientarlos en sus propios contextos de trabajo y desarrollar su autoestima.

⁸ GOLD, Y. (1997). Beginning teacher support. Attrition, mentoring and induction. In SIKULA, J.; BUTTERY, T y GUYTON, E. (Org.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, New York: Macmillan, p. 561.

⁹ HULING-AUSTIN, L. (1990). Teacher Induction Programs and Internships. In: HOUSTON, R (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 535-548.

¹⁰ VEENMAN, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Org.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 39-68.

Consideramos que todos los programas de iniciación han de contar con un diseño planificado (objetivos, contenidos, estructura y destinatarios, etc.), con formadores experimentados, que sepan guiar a los profesores noveles y contestar a sus preocupaciones, crear expectativas y motivaciones positivas hacia la profesión, propiciar oportunidades de debates y reflexiones sobre la propia actividad y práctica docente.

CARACTERIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL

Los programas de iniciación a la docencia universitaria cuentan con una breve historia, pues empezaron a generalizarse a principios de los años ochenta. Es entonces cuando en algunos países de Europa y en Norteamérica fueron surgiendo una serie de programas destinados a ofrecer, durante los primeros años del trabajo docente y en el mismo escenario habitual de éste (la institución), un apoyo y acompañamiento sistemático e intensivo de profesores experimentados, para ayudar a iniciarse de modo progresivo en el quehacer docente.

Existen una multitud de programas de iniciación con diversidad de contenido y variedad en cuanto a su extensión temporal.

La duración y contenidos es muy variable, van desde apenas una semana hasta el tiempo de un curso o dos académicos. Los cursos de mayor extensión en el tiempo se presentan por lo general en los países del norte de Europa, Australia y Nueva Zelanda

(FUGLEM¹¹; EKMAN¹²), en tanto que en Estados Unidos, Reino Unido o España su duración es habitualmente muy inferior.

Su contenido es muy variable, pero, por lo general, están centrados en suministrar técnicas y métodos didácticos centrados exclusivamente en la actividad del aula. Con todo, se debe señalar que se da una preocupación creciente por estas cuestiones y, cada vez con mayor frecuencia, las agencias nacionales de acreditación toman en consideración estas cuestiones, este es el caso de la ANECA (Agencia Nacional Española para la Calidad y Acreditación) en España o de la SEDA (Staff and Educational Development Association) en Inglaterra.

Las formas que pueden tener los programas de inducción también varían mucho. GIBBS¹³ realiza una síntesis de las diversas formas que puede coger la formación del profesorado universitario novel. La clasificación incluye variables como el formato del curso (tiempo), tipología (orientación didáctica), objetivos, organización y audiencia.

¹¹ FUGLEM, M. (1996). Preparing university teachers in engineering and architecture at the Norwegian University of Science and Technology. In: INTERNATIONAL CONSORTIUM FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION. Vasa.

¹² ECKMAN, B. (1996). Compulsory pedagogical training as a requirement for an Associate Professorship. In: INTERNATIONAL CONSORTIUM FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION. Vasa.

¹³ GIBBS, G. (1996). Supporting educational development within departments. *International Journal of Academic Development*, n. 1, pp. 27-37.

CUADRO N° 1.

**Clasificación de los programas de formación del profesorado
novel universitario (adaptado de GIBBS¹⁴ y citado por
FEIXAS¹⁵).**

1. FORMATO	2. TIPOLOGIA	3. OBJETIVOS	4. ORGANIZACIÓN	5. AUDIENCIA
<ul style="list-style-type: none"> - De un día - Curso inicial breve - Sesiones alternativas - Curso integrado - Curso que conduce a una calificación - Jerarquía de cursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos sobre docencia - Talleres y procesos experienciales - No presenciales - Orientados a la práctica reflexiva - Basados en portafolio - Orientados a da soporte - Orientados al desarrollo profesional - Orientadas a las experiencias de aprendizaje - Basados en la investigación 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientados a la vida académica universitaria - Desarrollo de competencias docentes básicas - Desarrollo de competencias no docentes - Desarrollo de docentes reflexivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Comisión - Individual - Organización centralizada - Organización descentralizada 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores noveles - Profesores ayudantes - Profesores noveles inexpertos (asociados) - Profesores noveles expertos - Profesores visitantes

A continuación, no pretendemos desarrollar toda esta clasificación, sino presentar algunas características o notas definitorias de los objetivos de los programas de iniciación a la

¹⁴ Id., GIBBS, 1996, pp. 27-37.

¹⁵ FEIXAS, Monica (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis (Doctorado Ciencias de la Educación). Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Pedagogía. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

docencia universitaria y de los tipos posibles que pueden llegar a presentar esos cursos.

SARRAMONA et al.¹⁶ realiza una síntesis de los *objetivos* de los programas de iniciación a la docencia universitaria, distinguiendo entre objetivos de tipo cognitivo, de habilidades y de actitudes.

CUADRO N° 2
Objetivos de los programas de formación inicial
(Sarramona¹⁷ et al. en Feixas¹⁸).

OBJETIVOS DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN	
Objetivos de tipo cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la estructura de la universidad y de sus órganos de gobierno (universidad, facultades, escuelas, institutos, departamentos). - Conocer el plan o planes de estudio en que participa el propio departamento. - Conocer las funciones y las tareas docentes, investigadoras, de tutoría, etc. de los profesores universitarios. - Distinguir los diferentes tipos de situaciones didácticas y sociales que pueden tener lugar en el aula.
Objetivos de Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar los diferentes métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje en el aula (técnicas expositivas, trabajo en grupo, seminario, estudio de casos prácticos, etc.). - Saber como afrontar situaciones típicas y críticas en la clase (puntualidad, atención, falta de preparación, como resolver problemas de comunicación, que se ha de hacer si fallan los

¹⁶ SARRAMONA, J.; COLOM, A.; VÁZQUEZ, G. (1999). *Formació i actualització de la funció docent*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

¹⁷ Id., SARRAMONA, 1999.

¹⁸ Id., FEIXAS, 2002.

	<p>recursos, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber desarrollar estrategias específicas para diversos alumnos. - Saber utilizar las tecnologías de la información en el aula. <ul style="list-style-type: none"> - Dominar diversas técnicas evaluativas.
Objetivos de actitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar actitudes positivas respecto a la docencia universitaria. - Afrontar la docencia (tutoría, evaluación, etc.) como a un objeto de investigación y desarrollo de la función profesional propia. - Adoptar una actitud de compromiso respecto a la cualidad de la docencia universitaria. - Valorar la formación inicial como el principio de un proceso de formación permanente. - Tener la disposición favorable respecto a la innovación educativa y la investigación aplicada a la docencia.

Con respecto a la tipología de los cursos, las experiencias existentes sobre la formación del profesorado universitario novel evidencian lo siguiente:

- *Cursos sobre docencia*: Toman forma de sesiones magistrales o seminarios y algunos exigen trabajos finales. Estos tipos de programas se consideran apropiados si se utilizan como soporte en un proceso de investigación-acción, pero por si solos no ofrecen garantía de preparar a los profesores adecuadamente. Son cursos “sobre” docencia universitaria y no implican las destrezas y el comportamiento del profesorado novel o su experiencia previa sobre la docencia universitaria.
- *Talleres y procesos experienciales*: Es uno de los tipos más comunes de programas de iniciación en la docencia

universitaria y consisten, el contrario que la tipología anterior, en practicar destrezas y gravar las sesiones de clase con el video. El punto de partida es la experiencia previa de los profesores noveles y ejercicios que puedan generar nuevas experiencias o comentarios de videos u otras vivencias. No se pone énfasis en la teoría, sino en la experiencia de inicio y final de la sesión.

- *Cursos no presenciales*: Son cursos destinados a profesores que se pueden formar a distancia con materiales y tutores *on-line* y obtener un certificado de docencia en la enseñanza superior.
- *Cursos orientados a la práctica reflexiva*: con el objetivo de formar profesionales reflexivos, este tipo de cursos ponen énfasis más en el proceso que en el contenido. La filosofía de trabajo o los elementos de estos cursos son los diarios reflexivos, los procesos de investigación-acción sobre la propia práctica docente, el feed-back con el tutor o los compañeros, etc.
- *Cursos basados en portafolios*: Pueden ser un primer paso para presentar evidencias de la mejora docente en el momento de concursar por una plaza fija u otro tipo de promoción. Se trata de un instrumento de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes adquiridos durante un período formativo y que se ha incorporado también en los programas de formación del profesorado, ya que permite mostrar evidencias sobre la efectividad de la propia actividad profesional y reflexiones entorno a ella.

- *Cursos orientados a ofrecer soporte*: Algunos programas de educación superior ayudan al profesorado a gestionar mejor algunas situaciones problemáticas o difíciles, como sería por ejemplo, la gestión del tiempo, el control de los alumnos, la motivación, etc. Este soporte se ofrece mediante profesores mentores en los propios departamentos de trabajo.
- *Cursos orientados al desarrollo*: Estos cursos pretenden ofrecer una preparación a largo plazo, más que alcanzar competencias específicas en la docencia; la finalidad más importante es que se estimule a los profesores a que piensen sobre como mejorar su enseñanza y que lo encuentren importante y motivador.
- *Cursos orientados a experiencias de aprendizajes concretas*: estos cursos se suelen planificar en las áreas de conocimiento específico de cada profesor, de manera que se incite a la reflexión sobre situaciones de aprendizaje concretas.
- *Cursos basados en la investigación*: son cursos o programas que se desarrollan en los Estados Unidos y que utilizan la investigación-acción o los proyectos de investigación sobre la docencia (adaptado de Feixas¹⁹).

Aunque en muchos países existen programas de inducción que más adelante presentamos brevemente y que este tema ha sido investigado dentro del campo de formación de profesores

¹⁹ Id., FEIXAS, 2002.

encontramos una serie de limitaciones, apuntadas por YARGER²⁰ en los siguientes términos:

- a. Falta de responsabilidad institucional para dichos programas.
- b. La respuesta pública para mejorar la enseñanza parece centrarse más en pruebas de competencias que en programas de formación.
- c. El poder político excluye de los programas de desarrollo los programas de iniciación.
- d. Consideraciones teóricas.
- e. Falta de recursos, incluyendo los financieros.

A este listado hemos de añadir que existe una evidencia muy limitada acerca de la relación entre el desempeño durante la formación inicial y el desempeño durante la carrera subsiguiente, en cualquier profesión, aunque en Australia se ha comprobado que los profesores universitarios que tienen un certificado de docencia obtienen mejores puntuaciones en las evaluaciones de los estudiantes que aquéllos que no tienen este certificado (NASR et al.²¹ en GIBBS²²).

Explicamos estas limitaciones por dos motivos: primero, la falta de reconocimiento de un proceso práctico de aprender como etapa

²⁰ YARGER, N. (1992). Summary of analysis for lack of recognition of the importance of induction in U.S. teacher education. In: *THE ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION*.

²¹ NASR et al. (1996). The relationship between performance between university lecturers' qualifications in teaching and students ratings of their teaching performance. In: *INTERNATIONAL CONSORTIUM FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION CONFERENCE*. Vasa.

²² GIBBS, G.; COFFEY, M. (2001). The Impact of training on university teachers' approaches to teaching and on the way their students learn. In: *9 EARLI EUROPEAN CONFERENCE*, Fribourg.

crucial en la carrera de un profesor después de su graduación; segundo, al considerarse al profesor principiante igual a los demás profesores, exigiéndoles las mismas expectativas, tareas y resultados.

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES Y ESTATALES DE FORMACIÓN INICIAL

Los programas de iniciación varían de unos a otros. Pueden citarse, por lo general, cursos específicos de formación inicial destinados a quienes, una vez que han ingresado en el sistema de educación superior de forma permanente o interina, precisan perfeccionar destrezas de enseñanza o tutoriales.

Panorama de las prácticas internacionales y tendencias

Son numerosas las instituciones universitarias en el ámbito internacional que han formalizado la formación inicial pedagógica de su profesorado. A continuación presentamos una breve revisión de las tendencias actuales en relación con la formación del profesorado universitario novel en distintos países del ámbito anglosajón y europeo en general.

Desde un comienzo se ha de mencionar que las universidades, sobre todo las del contexto anglosajón, que cuentan con un programa de formación para los profesores noveles tienen unas características concretas:

- Extensa experiencia en formación del profesorado universitario.

- Programas planificados y contrastados de desarrollo profesional y organizacional.
- Forman parte de redes virtuales o asociaciones de universidades preocupadas por el desarrollo científico y académico de su profesorado, desde donde intercambian experiencias, publicaciones, iniciativas y con las que organizan conferencias presénciales y virtuales regularmente.
- Comparten criterios y planteamientos teóricos comunes, sobre los que basar sus acciones formativas.
- Buscan constantemente informar y persuadir a los líderes educativos del valor del desarrollo instructivo, organizativo y profesional del profesorado en instituciones de educación superior.

Estas instituciones de educación superior, desde los principios de los años 80 ofrecieron a sus profesores noveles programas o cursos de formación e iniciación en la docencia universitaria. A modo de ejemplificación, la Universidad de Oxford tiene un programa de formación obligatorio para todos los noveles universitarios, de un año de duración desde 1982 y la Universidad de Birmingham tiene un programa de formación que tiene que ser realizado para satisfacer el período inicial de prueba.

El Post Graduate Certificate in Education de la Open University ya entrena a un 10 % de los profesores de Reino Unido y ha ganado premios por su calidad. El programa se caracteriza por ser llevado a cabo durante el desempeño profesional (*"in-service"*) y en el seno de las instituciones (*"in-house"*).

La formación en docencia universitaria en el *Reino Unido* es casi genérica y centralizada, la mayoría de las universidades ha empezado a condicionar la promoción en la carrera profesional a la formación. La mayor parte de la formación en docencia ha sido, hasta hace poco, previo al ejercicio de la profesión ("*pre-service*"). Hasta hace dos años, el 30 % de las universidades de Reino Unido habían enviado voluntariamente sus actividades de formación inicial al programa de acreditación gestionado por la Staff Educational Development Association (SEDA) y han obtenido puntuaciones destacadas en Evaluación de la Calidad.

El programa de acreditación de la SEDA especifica objetivos tales como *diseñar un programa de docencia a partir del esquema o resumen de un curso*. Incluye también una serie de valores y principios que deben subyacer al trabajo de los profesores, como por ejemplo: *toda actividad de enseñanza debería procurar activamente una mejor comprensión de cómo aprenden los estudiantes*.²³

En el resto de Europa, los programas más comunes son los que se desarrollan durante el desempeño de la profesión (*in-service*) y que tienen lugar antes de acceder a una plaza o un puesto permanente. Por ejemplo, prácticas similares se están desarrollando en universidades específicas en Suecia²⁴, Holanda²⁵ y Noruega.²⁶

²³ GIBBS, G. (2001). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, Valencia, n.1, vol.1, pp. 7-14.

²⁴ Id., ECKMAN, 1996.

²⁵ WUBBELS, T. (1996). Portfolios in a faculty training program and assessment procedure. In: INTERNATIONAL CONSORTIUM FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION CONFERENCE, Vasa.

²⁶ Id., FUGLEM, 1996.

Todas las universidades de estos países han impuesto programas de formación inicial obligatoria, que deben finalizarse con éxito antes de que los docentes puedan obtener una plaza de profesor titular o de contratación permanente.

En la Universidad de Maastricht (Holanda), cualquier profesor contratado debe superar un curso sobre el aprendizaje basado en problemas, metodología común a todas las titulaciones que ofrece. En cuanto a la duración de estos programas de formación inicial, es muy común que esta sea alrededor de 200-300 horas, incluyendo la práctica docente y el tiempo de reflexión.

En Estados Unidos, la mayoría de los programas de formación inicial de los docentes universitarios están destinados a la formación de ayudantes en docencia (*Teaching Assistant Training*), con la que los graduados ganan experiencia docente antes de incorporarse a su primer puesto académico. Existen en Estados Unidos más de 500 de estos programas de formación de ayudantes y cada año se celebra una conferencia anual dedicada a la formación de los docentes ayudantes.²⁷

Como ejemplo, mencionamos el programa de la Universidad de Texas en Austin, en el cual el énfasis recae en torno a la docencia o la práctica en el aula y a las calificaciones, más que en aspectos relacionados con la planificación del curso o del currículum dado que las responsabilidades docentes de los ayudantes son limitadas.

²⁷ LAMBERT, L.; TICE, S.T. (1992). *Preparing Graduate Students to Teach: a guide to programs that improve undergraduate education and develop tomorrow's faculty*. Washington: American Association for Higher Education.

En cuanto a duración, estos programas de ayudantes son muy cortos, a pesar de que son muy vastos en cuanto al número de docentes involucrados.

Existen evidencias que estos programas aumentan la probabilidad de obtener una plaza y reducen el tiempo dedicado a acceder a esta plaza.²⁸

En Australia, muchos programas de formación inicial permiten alcanzar un certificado extendido que los profesores deben realizar antes de convertirse en profesores titulares; estos cursos normalmente no tienen lugar en el primer año, cuando sólo puede haber una breve inducción o un curso sobre habilidades docentes básicas.

Sin embargo, a pesar del aumento en número de programas de formación inicial en muchas universidades y de los cambios en sus políticas formativas sobre los requisitos para llevarlas a cabo, el impacto de la formación inicial de los profesores sobre la efectividad de la escolarización no se libra de ser cuestionada. Como bien entiende la Sociedad de Derecho (*Law Society*), la seriedad y la responsabilidad que se otorga a los procesos de formación inicial por parte de aquéllos que desean incorporarse a la profesión docente parece depender parcialmente de "tasas de fracaso". En Reino Unido es difícil de hablar de "fracasar" en la formación inicial y verse incapaz de ocupar una plaza de profesor titular como consecuencia de

²⁸ COX, M. (1995). The preparation of new and junior faculty. In W.A. Wright (Ed.) *Teaching improvement practices*. Anker.

la mera incompetencia como profesor o por no tomarse la docencia seriamente²⁹).

Prueba de ello, es la investigación realizada por Gibbs y COFFEY³⁰ sobre el impacto de la formación inicial en 22 universidades de ocho países distintos que culmina un importante proceso de búsqueda de evidencias y puede finalmente justificar la contribución de las actividades de formación inicial a la mejora de la enseñanza de los docentes y sobre todo a la de los aprendizajes de los estudiantes. Dicha investigación se ha llevado a cabo con un grupo experimental (profesores noveles que han recibido formación) y un grupo control (profesores noveles sin formación) estudiados al inicio y al cabo de un año del estudio con el objetivo de conocer hasta qué punto:

1. El enfoque docente de los profesores es *centrado en el docente y su enseñanza o centrado en los estudiantes y su aprendizaje*, y
2. los estudiantes de estos profesores adoptan un *enfoque de aprendizaje superficial o profundo*.

La investigación muestra evidencias claras de cambios positivos en los profesores del grupo experimental (con formación) y en sus estudiantes, mientras que el grupo control mostró cambios negativos.³¹

En conclusión, la formación de los profesores universitarios noveles está en plena expansión y desarrollo en todo el mundo y las

²⁹ Id., GIBBS, 2001.

³⁰ GIBBS, G.; COFFEY, M. (2001). The Impact of training on university teachers' approaches to teaching and on the way their students learn. In: 9 EARLI EUROPEAN CONFERENCE, Fribourg.

³¹ Id., GIBBS, 2001.

universidades parecen preparadas para la formación inicial extensiva y obligatoria de sus profesores. A modo de ejemplificación, recordamos que en el año 1996, el Internacional Consortium for Educational Development (ICED) organizó, en Finlandia, una conferencia titulada "La preparación de los profesores universitarios", en la cual se constató, a evidencia de 13 países, un movimiento mundial para la mejora de la formación de los profesores universitarios.

Experiencias nacionales

Actualmente disponemos de estudios e investigaciones sobre enseñanza universitaria y formación del profesorado universitario que aporten el bagaje teórico e instrumental necesario para la implementación de los programas de formación inicial del profesorado universitario. Además, existen centros o servicios de Pedagogía Universitaria y Unidades de Soporte a la Docencia Universitaria y de Desarrollo profesional (véase, SADU de la Universidad Autónoma de Madrid, USE- Unidad de Soporte Educativo de la Universidad Jaume I de Castellón, etc.) que pueden servir de modelo para iniciar nuevas experiencias es este campo.

En España todavía son escasas las experiencias de programas de formación inicial para el profesorado universitario, aunque cada vez son más las universidades que preocupadas por la calidad de la docencia universitaria, están proponiendo programas concretos de iniciación en la docencia universitaria. Existen algunas propuestas interesantes de formación inicial, a destacar: la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Sevilla, la Universidad Jaume I de Castelló, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universitat

Politécnica de Catalunya, la Universidad de Alcalá, la Universidad de Extremadura, la Universidad de Málaga entre otras. En la mayoría de casos, los programas de formación que se llevan a cabo siguen una secuencia de actividades a desarrollar en dos años. Otro tipo de actuaciones son los estudios de postgrado en docencia universitaria como, por ejemplo, el Postgrado de Iniciación en Docencia Universitaria de la Universitat de Barcelona o el Diploma en Innovación y Nuevas Tecnologías de la Universidad Autónoma de Madrid.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Los programas de iniciación profesional, como se ha ido diciendo y descrito a lo largo de este trabajo, varían en amplitud, contenidos y calidad. Cada país debe acomodar el programa de iniciación en función de sus propias necesidades y posibilidades.

La puesta en marcha de un programa de Formación Inicial para el profesorado Universitario (nos referimos aquí al nuestro contexto) plantea una serie de dificultades, entre las cuales evidenciamos: la ausencia de muchas experiencias nacionales, la falta de cultura y tradición en la formación pedagógica del profesorado universitario novel y la diversidad de las experiencias extranjeras (ajenas a nuestro contexto cultural y administrativo).

Por ello, consideramos que, para pensar e implementar un primer programa de Formación Inicial en Docencia Universitaria se ha de partir desde la revisión bibliográfica y de la detección de necesidades de formación de los profesores. Aceptar la necesidad de esta formación inicial es necesario pero no suficiente. La falta de

“tradición”, de investigación, experimentación y reconocimiento oficial de esta formación pedagógica hace posible la aparición de ciertas “resistencias” a su implementación. Diversos autores (BROWN y DONNAY en M^a ÁFRICA DE LA CRUZ et al.)³² aluden a estas resistencias y proponen estrategias para superarlas. Entre ellas destacamos a las que nosotros también compartimos:

1. Ubicación de esta formación en un marco institucional: implicación de las autoridades académicas, aportación de recursos para el programa, aportación de infraestructura organizativa.
2. Sensibilización previa al profesorado por falta de motivación, tradición, experiencia para dicha formación.
3. Reconocimiento oficial de esta formación.
4. Establecimiento de objetivos realistas en los programas de formación.
5. Focalización de los programas de formación en la resolución de los problemas o dificultades que encuentran los profesores en sus tareas y satisfacción de las necesidades percibidas por estos.
6. Asegurar la calidad de los programas y de su realización.

Y para finalizar la temática de los programas de formación inicial, desde un análisis general y una mirada crítico-analítica a estos

³² DE LA CRUZ, M^a A.; GÓMEZ, E.; MARTINEZ, M. [2001] *El programa de formación inicial para la docencia universitaria de la Universidad Autónoma de Madrid*. Disponible en línea: url: <insertar dirección electrónica> [Acceso en 22/05/06].

programas, evidenciamos los siguientes aspectos que deberían desarrollarse:

1. *El análisis y la reflexión sobre la propia práctica* constituye como hilo conductor del programa que pretende relacionar a profesores principiantes, profesores con experiencia y especialistas.
2. *La figura del mentor*, entendido como la del profesor/a con experiencia universitaria que pone esa experiencia, conocimiento, saber y hacer a disposición de los profesores noveles con los que trabaja en colaboración, constituye un elemento clave para el desarrollo del programa. La figura del mentor/a sirve a los profesores principiantes, por una parte, para tener a alguien con más experiencia en quien poder apoyarse para resolver dudas, encontrar sugerencias, pero sirve también a aquellos profesores en un etapa profesional avanzada para dar a conocer sus conocimientos prácticos, e incluso para replantearse formas de hacer rutinarias.

La mentorización puede llevarla a cualquier profesor experto y experimentado, preocupado por la mejora de la docencia, capaz de redirigir la variedad de necesidades del profesor principiante en áreas como las curriculares, psicológicas, logísticas y de gestión de la clase. Concretamente, en experiencias de mentorización desarrolladas en universidades nacionales e internacionales, el profesor mentor:

- Informa del contenido, estructura y tipo de actuaciones y facilidades en que los profesores acostumbran a estar involucrados;

- Facilita asesoramiento sobre el programa y los temas de las sesiones, las lecturas, el formato y tipo de trabajo escrito que se prescribirá a los alumnos, el tipo de tutoría y asesoramiento a efectuar durante el curso; y
- Aporta su colaboración en la evaluación de los alumnos, si bien el profesor mentor toma la decisión final sobre las calificaciones.

3. La evaluación acreditación a través de la carpeta docente o de un proyecto de innovación educativa. La carpeta permite que cada profesor pueda recoger una serie de datos específicos sobre su propio proceso de aprendizaje y mejora de una forma individualizada: sus avances, aportaciones, reflexiones, innovaciones, y contribuye a la formación de una cultura docente, en la cual el conocimiento docente se construye en la propia practica docente, reflexionando en y sobre ella.

4. Seminarios y talleres prácticos.

En este tipo de actividades, consideramos que se ha de propiciar una formación práctica que servirá para aplicar todos los aspectos teóricos trabajados en las sesiones más teóricas. Por otro lado, se pueden organizar para ser dirigidas por el tutor mentor de la universidad con el que se compartirán experiencias de enseñanza-aprendizaje a lo largo del curso académico. Entre las actividades que se podrán llevara a cabo, destacamos a las siguientes:

- Observación de clases impartidas por profesores de la universidad a elección del mentor.
- Programación de una asignatura y de unidades didácticas para trabajar en el aula.
- Preparación y desarrollo de clases, etc.

A vista de estas sugerencias, evidenciar que la formación del profesorado novel universitario, debe darse como mínimo a dos niveles:

a) Una *formación inicial pedagógica* donde el profesor aprenda el oficio de enseñar. Con ésta se capacita al profesor novel con un conjunto de habilidades docentes básicas para organizar una materia o área de conocimiento, es decir, se enseña a diseñar, desarrollar y evaluar la asignatura; así como fomentar dinámicas de aprendizaje activ-participativo en los alumnos. El doctorado es un período idóneo para desarrollar parte de esta formación inicial, en el caso de que en su planteamiento se incluyen aspectos de formación para la docencia universitaria.

Uno de los objetivos de la formación inicial pedagógica del profesorado universitario es que facilita desarrollar actitudes propias de un profesional reflexivo y crítico, pero además podemos destacar que:

- Proporciona información y recursos a profesores y departamentos para facilitar y mejorar su tarea docente e investigadora.
- Contribuye a la innovación de métodos, técnicas y recursos didácticos empleados en la educación superior.

- Compromete al departamento a mejorar constantemente la calidad de la docencia.
- Enseña a enseñar, promueve la reflexión y el debate sobre la práctica docente (formación, planificación, metodologías, evaluación de la docencia).
- Facilita la solución de problemas docentes específicos.
- Investiga sobre diferentes aspectos de la docencia universitaria.
- Mejora la relación con los alumnos y con los demás compañeros de departamento y facultad.
- Acredita y facilita poder llegar a ser un buen profesor.

b) Un *programa de iniciación* llevado a cabo en los departamentos. Puede contemplar diferentes acciones formativas para el profesorado principiante: planes de acogida, sesiones de debate sobre la materia, creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje o estudios de caso con otros profesores noveles, observaciones en el aula, grabaciones, o tutorización con profesores expertos.

Podemos concluir que en la actualidad, existen muchas experiencias y prácticas sobre la formación del profesorado universitario novel, pero de forma muy desigual. Por lo tanto, creemos que el próximo desafío que se ha de plantear nacional e internacionalmente será establecer unas políticas y un marco general común para hacer la formación del profesorado universitario más universal y más igualitaria tanto en calidad como en sus resultados.³³

³³ Id., GIBBS, 2001.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS

BENEDITO, Vicente; FERRER, Virginia.; FERRERES, V. (1995). *La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamientos de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 1995.

COX, M. (1995). The preparation of new and junior faculty. In W.A. Wright (Ed.) *Teaching improvement practices*. Anker.

ECKMAN, B. (1996). Compulsory pedagogical training as a requirement for an Associate Professorship. In: INTERNATIONAL CONSORTIUM FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION. Vasa.

FUGLEM, M. (1996). Preparing university teachers in engineering and architecture at the Norwegian University of Science and Technology. In: INTERNATIONAL CONSORTIUM FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION. Vasa.

GIBBS, G.; COFFEY, M. (2001). The Impact of training on university teachers' approaches to teaching and on the way their students learn. In: 9 EARLI EUROPEAN CONFERENCE, Fribourg.

LACASA, P. (1994). *Aprender en la Escuela, aprender en la Calle*. Madrid: Visor.

LAMBERT, L.; TICE, S.T. (1992). *Preparing Graduate Students to Teach: a guide to programs that improve undergraduate education and develop tomorrow's faculty*. Washington: American Association for Higher Education.

NASR *et al.* (1996). The relationship between performance between university lecturers' qualifications in teaching and students ratings of their teaching performance. In: INTERNATIONAL CONSORTIUM FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION CONFERENCE. Vasa.

SARRAMONA, J.; COLOM, A.; VÁZQUEZ, G. (1999). *Formació i actualització de la funció docent*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje de los profesionales*. Madrid: Paidós-MEC.

VEENMAN, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Org.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 39-68.

WUBBELS, T. (1996). Portfolios in a faculty training program and assessment procedure. In: INTERNATIONAL CONSORTIUM FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION CONFERENCE, Vasa.

YARGER, N. (1992). Summary of analysis for lack of recognition of the importance of induction in U.S. teacher education. In: *THE ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION*.

PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

CLARK, S.; PETERSON, M. (1990). Perspectives on the professional socialization of women Faculty. *Journal of Higher Education*, n. 57, vol. 1, pp. 20-43.

GIBBS, G. (1996). Supporting educational development within departamentos. *International Journal of Academic Development*, n. 1, pp. 27-37.

GIBBS, G. (2001). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, Valencia, n.1, vol.1, pp. 7-14.

GOLD, Y. (1997). Beginning teacher support. Attrition, mentoring and induction. In SIKULA, J.; BUTTERY, T y GUYTON, E. (Org.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, New York: Macmillan, pp. 548-594.

HULING-AUSTIN, L. (1990). Teacher Induction Programs and Internships. In: HOUSTON, R (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 535-548.

MARCELO, Carlos (1999). *Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa*. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, n. 19.

ZEICHNER, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 220, pp. 44-52.

* * *

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

DE LA CRUZ, M^a A.; GÓMEZ, E.; MARTINEZ, M. [2001] *El programa de formación inicial para la docencia universitaria de la Universidad Autónoma de Madrid*. Disponible en línea: url: <insertir dirección electrónica> [Acceso en 22/05/06].

* * *

TESIS Y TESINAS

FEIXAS, Monica (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis (Doctorado Ciencias de la Educación). Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Pedagogía. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.