

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN LA UNIVERSIDAD DE LEÓN: ANÁLISIS DE CASO

RAQUEL POY CASTRO; DELIO DEL RINCÓN IGÉA
Universidad de León (España)
E-mails: etcrpc00@estudiantes.unileon.es; dfcdri@unileon.es

1. INTRODUCCIÓN: OBJETO DEL PRESENTE TRABAJO

La sociedad actual está inmersa en un proceso de continua transformación y cambio. Una transformación que tiene su reflejo en la Universidad como institución encargada de formar a nuevos profesionales, y en algunos casos de formar a los futuros formadores.

Una de las características de la sociedad actual es que exige tanto a los profesionales como a los formadores una permanente actividad de formación y aprendizaje. Por ello, la relación entre Universidad y Sociedad es una relación de búsqueda mutua y, a menudo, de incompreensión, entre una organización y el entorno en el que ésta se desarrolla.

En este sentido, las políticas públicas en materia de educación superior se han venido preocupando por la relación entre formación e impacto social. El desarrollo de análisis institucionales de la educación superior, promovido por los gobiernos desde principios de la década de 1960, como el ya histórico *Informe del Comité Robbins sobre el sistema de educación superior en el Reino Unido*, supuso la aparición de exhaustivos análisis globales de la institución universitaria en los países desarrollados. Estos informes coincidieron en alertar acerca de la necesaria expansión de las Universidades en paralelo al desarrollo económico y social de su entorno (Robbins, 1963). Cuatro décadas después, el Informe del Comité Dearing retomó el análisis en dicho ámbito británico para constatar la profunda transformación efectuada en el sistema universitario y, en general, en el conjunto de los países desarrollados. Tan importante como los propios cambios, se enfatiza la rapidez de los mismos. En esta línea cabe enmarcar las presupuestas que en el análisis del caso español se realizaron a cargo del *Informe Bricall*.

Los gobiernos de las Sociedades desarrolladas, a través de las políticas públicas en materia de educación, han tratado de afrontar los crecientes retos introduciendo dinámicas de cambio en las organizaciones universitarias y en su sistema de relaciones con el entorno. Como rasgo principal, en las últimas cuatro décadas se ha promovido una creciente autonomía gubernativa en el ámbito institucional universitario.

Por otro lado, desde el propio ámbito universitario y su entorno se han incrementado asimismo las voces que reclaman una mayor responsabilidad de la Universidad frente a la Sociedad, lo que se ha evidenciado en la profusión, en las últimas décadas, de foros y proyectos destinados a reflexionar sobre este aspecto (Bricall, 1997).

Precisamente, esa mayor responsabilidad de la Universidad se ha traducido en un interés por mejorar la calidad de la institución universitaria, para ello, entre otras medidas, se adopta la mejora de la formación del profesorado universitario, previa evaluación de la docencia para detectar las necesidades formativas y proponer líneas de mejora. De esta manera, se pretende averiguar qué cambios hay que incluir en su formación para que sean realmente líderes de un cambio que la sociedad esta demandando.

Se trata de asegurar que la formación de los formadores consolide un tejido de profesionales de la docencia a través del uso de redes de profesores que faciliten el aprendizaje flexible a las necesidades particulares de formación, una formación en definitiva que contribuya a reprofesionalizar de modo continuo la docencia, dada la caducidad de los conocimientos adquiridos en la etapa de formación inicial. Se requiere que los formadores tengan una actitud de constante y permanente aprendizaje para perfeccionar su práctica docente, y por ende su formación.

Conceptualmente, la Profesionalización relativa a la formación de formadores, alude a la formación de expertos que reciben a su vez formación, en este caso a través del Centro de Formación Avanzada e Innovación Educativa de la Universidad de León (CFAIE), y para que a su vez impartan formación según los criterios de eficacia y buena práctica docente que se establecen en el centro.

En nuestro estudio de caso tratado en esta comunicación, se atiende de forma específica a la formación inicial de los formadores, aunque en el CFAIE también se contempla la vertiente expuesta más arriba.

2. BASES TEÓRICAS DE LA FORMACIÓN DE FORMADORES Y SU EVALUACIÓN

La formación de formadores hay que contextualizarla primero dentro de un Modelo Universal de Universidad, dado que los diferentes modelos de universidad confluyen en un nuevo modelo Universal de la Universidad (Clark 1998; Mora 1999). A grandes trazos, se podría caracterizar el nuevo *modelo universal de Universidad* por una estructura organizativa autónoma, progresivamente orientada a una gestión basada en el modelo de mercado, manteniendo sus valores y misión tradicionales.

Esta autonomía administrativa habría sido un componente definitorio de las instituciones universitarias y, en general, de todas las que han impartido enseñanza superior, no sólo las Universidades propiamente dichas (Sánchez Ferrer, 1996). Esta libertad, ha pretendido ser limitada en ocasiones por los diferentes poderes públicos, de modo extremo en el caso de los regímenes totalitarios y autoritarios. No obstante, la tendencia en la mayoría de las democracias occidentales ha sido a conceder más competencias organizativas y de gestión a sus Universidades, aunque con un progresivo mayor control de la eficiencia.

3. PARAMETRIZACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DEL PROFESORADO

La cualificación y la formación de los profesionales de la docencia e investigación universitarias han sido objeto también creciente de las políticas públicas y de la gestión de las instituciones en general. La profusión de fórmulas de evaluación destinadas a garantizar la permanente actualización de los profesionales, amparados en general por la libertad de cátedra, habría llevado a dos tipos de estrategias:

- La evaluación de la satisfacción de los estudiantes con el profesor o la asignatura que imparte, fórmula adaptada de forma extensiva en el caso de las Universidades, como principal herramienta de discriminación en la evaluación de la productividad, si bien ha sido una práctica con frecuencia criticada por los colectivos afectados.

- La evaluación meritocrática de los avances en el curriculum de cada profesional, que se realiza de oficio en los sistemas de evaluación institucional, en los procesos de concurso a plazas de profesorado o personal investigador, y a solicitud de los interesados en virtud de la consecución de determinados tipos de retribución en forma de incentivos académicos.

Los intentos por responder a la necesidad de cualificar al profesorado universitario se han orientado hacia las políticas de formación universitaria, siendo especialmente destacables los esfuerzos realizados por las instituciones universitarias, en el caso español, marcado por una cierta insuficiencia en el apoyo prestado por las administraciones educativas no universitarias en esta materia. Estos esfuerzos universitarios por el desarrollo de herramientas de apoyo a la formación del profesorado a menudo han tenido que superar ciertas objeciones hacia la formación continua, especialmente desde aquellos que consideran que vulnera la libertad de cátedra individual, entendida también como autodidactismo.

En cualquier caso, la generalizada tendencia de las universidades hacia la extensión de estas políticas de formación continua se ha reforzado con una mayoritaria buena acogida por las comunidades docentes. Para uno de los más reconocidos expertos en formación de los formadores universitarios, el profesor José M^a Manso Martínez de la Universidad de Valladolid, la necesidad de profesionalización del profesorado es una consecuencia indispensable a la cultura de la calidad y el análisis del proceso docente en la Educación Superior, siendo los requisitos que deben cumplir las actividades de formación del profesorado universitario los siguientes (1997):

- Una selección y promoción del profesorado no exclusiva ni preferentemente basada en los méritos investigadores, que no garantizan la cualificación docente.
- La necesaria adquisición de actitudes, habilidades y conocimientos de carácter pedagógico.
- Un aprendizaje sistemático y reglado, no sólo fundado en la experiencia personal rutinaria ni imitando los modelos que experimentó como alumno.
- La evaluación de las actividades docentes debe ser acompañada inexcusablemente de formación del profesorado para poder dar lugar a una mejora de la calidad.
- La formación del profesorado debe formar parte de la cultura interna de la Universidad, y no debe imponerse como obligación, sino como oportunidad de mejora.
- La competencia docente del profesor en su campo debe ser valorada en la selección y en la promoción.
- Las actividades de formación han de ser coherentes en su metodología, poco normativas, nunca dogmáticas, fomentando el *descubrimiento personal*, ayudando al profesional docente a descubrir, funcionalizar y estructurar sus propios conocimientos y experiencias.

Los conocimientos, destrezas y habilidades que deben encontrarse en un profesor universitario, así como los que demandan los estudiantes, se reflejan en diversos modelos, contemplados en el cuadro 1, que coincidirían básicamente en un perfil pedagógico más acentuado del que tradicionalmente se asociaba al mismo.

Tabla 1: Conocimientos, destrezas y habilidades del profesor universitario

Modelo del buen profesor universitario de Elton (1987)	<p>Bien organizado Bien preparado Interesado y entusiasta por la materia Amigable Flexible Servicial y comprometido Creativo y sistemático Claro Interesado y abierto con los estudiantes</p>
Modelo del buen profesor universitario de Ericksen (1984)	<p>Selecciona y organiza el material del curso Gusta a los estudiantes en una enseñanza adaptada Es competente en los procedimientos y métodos de su disciplina Mantiene la curiosidad intelectual de sus alumnos Promueve el aprendizaje independiente</p>
Modelo del profesor eficiente de Brown (1988)	<p>Conoce en profundidad su asignatura Mantiene una comunicación fluida con sus alumnos Conoce los estilos de aprendizaje de cada alumno Conoce la didáctica universitaria</p>
Modelo del profesor profesional de Ramsden (1992)	<p>Poseen un amplio repertorio de habilidades docentes específicas Recuerdan que sus metas son el aprendizaje de los estudiantes Escuchan y aprenden de sus alumnos, con preocupación y respeto Evalúan constantemente su actuación docente Enseñan con entusiasmo Fomentan la autonomía del estudiante en el aprendizaje Enseñan al estudiante a aprender activa y cooperativamente Enseñan los conceptos claves de la materia sin sobrecargar el trabajo</p>
Modelo del profesor profesional de Manso (1997)	<p>Orienta su actividad al aprendizaje crítico, racional y funcional de los alumnos Asume que no basta con enseñar para que otros aprendan Es responsable de la pertinencia de lo que enseña en su aplicabilidad futura Es garante ante la Sociedad de la adquisición real de ciertas competencias por los alumnos Es capaz de ser gestor de su propia práctica docente Es capaz de investigar sobre su propia práctica docente y aprender de ella</p>
Modelo del profesor de calidad de Meade (1997)	<p>Esfuerzo y dedicación Motivación y compromiso Disciplina Divergencia y diversidad en la producción intelectual Autodesarrollo Uso de las tecnologías de la información Actualización e investigación Colaboración con compañeros y colegas Reflexión y rigor científicos Congruencia en su actuación Uso de metodologías variadas Experto en su disciplina y en pedagogía Atento a lo que aprende mientras enseña Sensibilidad para captar y responder a los problemas de su entorno</p>
Demandas que hacen los estudiantes a sus profesores (Cruz Tomé 1995)	<p>Dominan la asignatura Usan métodos apropiados de enseñanza Interactúan con sus estudiantes Muestran entusiasmo por la materia y la docencia Son justos en la evaluación</p>

Elaboración propia a partir de Meade 1997; Cruz Tomé 1995; y Manso 1997.

3. ESTUDIO DE CASO DE UN PROGRAMA UNIVERSITARIO DE FORMACIÓN DE FORMADORES. EL PROGRAMA CAP DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

Se ha procedido a realizar un análisis de caso a partir de un programa de formación de formadores tan tradicional y exclusivo de las Universidades españolas como el que facilita la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

Este tipo de programa, habitualmente impartido desde los Institutos de Ciencias de la Educación y Facultades de Educación de la práctica totalidad de las Universidades españolas, sigue manteniendo su estatus tras casi tres décadas de historia, al continuar siendo un requisito para el acceso a la función pública como docente entre los titulados universitarios.

Concretamente el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) consta de dos ciclos cada uno de ellos de 150 horas.

- El I Ciclo es de carácter teórico; consta de dos partes, por un lado los módulos generales y por otro las didácticas específicas.
- El II Ciclo es de carácter teórico práctico.

3.1. Análisis exploratorio del caso descrito de Evaluación de los módulos del CAP en el Centro de Formación Avanzada e Innovación Educativa de la Universidad de León

Se trata de un Modelo sencillo de evaluación de contraste a partir de un cuestionario compuesto de 28 ítems, de los cuales 25 relativos a valoraciones subjetivas, y los otros 3 ítems son de codificación (número de cuestionario), grupo en el que se aplicó el cuestionario y profesor, y que están distribuidos en cuatro dimensiones:

- Competencias y destrezas docentes
- Metodología didáctica
- Interacción con los alumnos y motivación de los mismos
- Organización del módulo para la mejora

Gráfico 1: Distribución de variables evaluadas en la formación de formadores



La metodología empleada da relevancia a las dimensiones relativas a la práctica y destreza formales del formador, la percepción del aprendizaje por el alumno, y los aspectos didácticos específicamente realizados en el módulo.

La fiabilidad de esta herramienta depende del sentido o enfoque adoptado. Por fiabilidad se entiende la precisión de las medidas, en el sentido de constancia o estabilidad, equivalencia y

consistencia o coherencia. Un instrumento es fiable cuando aplicado varias veces en circunstancias similares permite obtener medidas consistentes (Del Rincón et al. 1995).

Se ha procedido a comparar los resultados correspondientes a los dos grupos de alumnos, descartando diferencias globales, que sí se manifiestan en cambio, como resulta previsible, en las diferencias de valoración por profesor.

Como principal conclusión del análisis, podemos afirmar que el modelo analizado se corresponde mayoritariamente con los modelos predominantes de perfil formador descritos en el Cuadro 1., si bien el mayor peso de la evaluación acerca de las metodologías didácticas empleadas por los formadores del profesorado se ajusta a la necesidad de contemplar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Atendiendo a los resultados del cuestionario, en el cuadro siguiente se observa la distribución de resultados de la evaluación de formadores en el programa de Formación de la Universidad de León, en función de los ámbitos de evaluación.

ÁMBITOS DE EVALUACIÓN

COMPETENCIAS Y DESTREZAS DOCENTES	<p>A.1. Alta valoración del dominio del contenido de la materia impartida por el profesorado</p> <p>A.2. Importancia asignada a la confección de guiones y apuntes sistemáticos, y su entrega por parte del profesorado.</p>
ASPECTOS DIDACTICOS	<p>B.1. Se da especial importancia a la aplicabilidad de los contenidos transmitidos</p> <p>B.2. En general se valora la formación práctica de modo más relevante.</p> <p>B.3. El recurso a la participación y el debate, así como el trabajo en casos, tiene una mayor relevancia que la formación práctica.</p> <p>B.4. El empleo de materiales complementarios y recursos no tienen gran demanda, siendo escasa la importancia asignada al uso de nuevas tecnologías.</p> <p>B.5. Sin embargo, se demuestra una mayor satisfacción del alumnado cuando se recurre a técnicas complementarias como las anteriores en la impartición de las materias.</p> <p>B.6. Se enfatiza la importancia del interés, motivación y disponibilidad del profesorado, si bien no se controla la actitud del alumnado hacia el curso, habida cuenta de que se trata de una certificación académica necesaria para la presentación a oposiciones al cuerpo de profesorado de educación secundaria en España.</p>
ORGANIZACIÓN	<p>C.1. Se valora la posibilidad de reducir el número de alumnos por grupo.</p> <p>C.2. Se valora la ampliación de las horas de curso, particularmente para la mayor dedicación a las prácticas.</p> <p>C.3. Apenas se entra por los alumnos a valorar aspectos relativos a medios de soporte o instalaciones.</p>

4. POSIBLES ASPECTOS OPTIMIZABLES Y POSIBLES VÍAS DE ACTUACIÓN

Las posibles vías de actuación que quedarían pendientes de un análisis más exhaustivo, el cual no tiene cabida dentro de la presente comunicación, podrían incluir las siguientes:

- Proceder a un análisis estadístico en profundidad sobre la fiabilidad y capacidad de medición del conjunto de variables medidas por el cuestionario.
- Analizar mediante el empleo de técnicas cualitativas tales como la entrevista en profundidad y técnicas de grupo como los Grupos de Discusión, la incidencia de actitudes y expectativas en las valoraciones de profesores y alumnos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Realizar entrevistas individualizadas y grupos de discusión con los diversos responsables de los programas de formación de formadores, esto es tanto con personal de gestión y administración, como con personal académico responsable de la docencia del CAP, con el objetivo último de establecer propuestas de mejora tanto a nivel de gestión del Programa CAP como académico.

- Recurrir a análisis estadísticos mediante el trabajo con grupos de alumnos que permitan medir la eficiencia de la formación de formadores recibida.
- Contrastar los programas de formación de formadores, como los orientados a la obtención del CAP con otros tales como los programas de Formación del Profesorado Universitario, con el fin de comparar los modelos teóricos y metodológicos subyacentes, incluyendo la diferenciación previsible entre la formación básica o inicial y la formación continua.
- Comparar niveles de eficiencia entre las técnicas didácticas elegidas para, particularmente en lo que a formación práctica se refiere, discernir la metodología más efectiva, pero también más eficiente, habida cuenta de la limitación de recursos como el tiempo y el coste de la formación.
- Comparar resultados de la Evaluación de la Formación de Formadores entre instituciones diferentes.

BIBLIOGRAFÍA

- BRICALL, J. M^a. (1997): "Principios de calidad en la Universidad: El reto de la Universidad del siglo XXI", en *I Jornadas sobre Calidad y Universidad*. Burgos: Universidad de Burgos, 11-12 de noviembre.
- BROWN, G. (1988): *Effective teaching in higher education*. London: Methuen.
- CLARK, B.R. (1998): *Entrepreneurial universities*. Oxford (U. K.): Pergamon.
- CRUZ TOMÉ, M. A. de la (1995): "Formación pedagógica de los profesores universitarios en la Universidad Autónoma de Madrid: 1989-1995", en *Calidad de la Enseñanza Universitaria y Formación del Profesorado en Castilla y León*. Jornadas sobre Experiencias, 22-25 de noviembre. Medina del Campo (Valladolid): Junta de Castilla y León.
- DEARING COMMITTEE REPORT (1997): *Higher Education in the Learning Society*. The National Committee of Inquiry into Higher Education. London: HMSO.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A. y SANS, A. (1995): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- ELTON, L. R. B. (1987): *Teaching in Higher Education: Appraisal and training*. London: Kogan Page.
- ERICKSEN, S. C. (1985): *The essence of good teaching. Helping students to learn and remember what they learn*. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass Publ.
- MANSO MARTÍNEZ, J. M^a. (1997): "Docencia en la Universidad: Lo que es y lo que debe ser". En: *I Jornadas sobre Calidad y Universidad*, Burgos: Universidad de Burgos, 11-12 de noviembre.
- MEADE, D. (1997): "El profesor de calidad". En: APODACA, P. y LOBATO, C. (eds.), pp. 206-152.
- MORA RUIZ, J. G. (1999): "Los sistemas de gobierno de las Universidades: una perspectiva internacional", en Sáenz de Miera, A. (Ed.): *Sistemas de gobierno de las Universidades españolas: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, pp. 135-175.
- RAMSDEN, P. (1992): *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- ROBBINS COMMITTEE REPORT (1963): *Higher Education*. Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins. London: HMSO.
- SÁNCHEZ FERRER, L. (1996): *Políticas de reforma universitaria en España 1983-1993*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales-Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.