

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO FACTOR DECISIVO DE LA EXCELENCIA EDUCATIVA

Grau Company, S.
Gómez Lucas, C.
Perandones González, T. M^a

La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por él y por su acción. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad y el aprendizaje autodirigido. Y también pueden degradar la calidad de la educación merced al error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación.
(Clark, 1995, p.3)

Es indiscutible el papel del profesorado como elemento determinante de la calidad educativa. Esta consideración pone de manifiesto la necesidad de todo sistema educativo de atender a la formación y actualización de sus docentes. La Educación Superior se encuentra en un momento de cambios de gran relevancia, donde el profesorado adquiere un protagonismo especial (Knight, 2005); cambiando planes de estudios y metodologías docentes, renovando estrategias pedagógicas, aunando esfuerzos y estableciendo nuevos cauces de participación y diálogo entre profesores y estudiantes, entre directivos y servicios. Los profesores son los responsables básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende, de la aplicación correcta de los procesos de innovación metodológica.

El profesorado, por tanto, se convierte a la vez, en director y ejecutor, de toda reforma propugnada desde la Administración Educativa. Como proponen Martínez y Carrasco (2006), éste papel protagonista del docente hace imprescindible su preparación ante los retos e innovaciones que se están produciendo

en el ámbito universitario. Como apuntan Medina y Domínguez (1989), es fundamental proporcionar al profesorado una formación, centrada en su lugar de trabajo, donde se le capacite para analizar el sistema educativo y desarrollar su práctica como una labor de innovación.

Hemos de fomentar, desde las instituciones responsables de la formación permanente del profesorado, la capacidad de innovación, reflexión y crítica del trabajo diario, de manera que el docente se conciba como diseñador y planificador y se comprometa con el cambio. Se trata de fomentar aquellas capacidades que nos ayuden a superar los factores que obstaculizan la renovación metodológica y pedagógica, como pueden ser, la falta de incentivos al reconocimiento de la labor docente, la escasa valoración de la docencia para la promoción, la falta de formación, la rutina, el miedo al cambio, el envejecimiento del propio profesorado y el desconcierto que provoca todo el proceso del EEES.

En esta línea y siguiendo a De Miguel (2006) y Escudero (2003), la preparación del profesor ha de estar encaminada hacia aspectos muy concretos como: el análisis de las bases y criterios que fundamentan el proceso de reforma y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la comparación de distintas reformas en otras universidades nacionales y europeas y la adquisición de una metodología de diseño, desarrollo e innovación del currículum.

La formación permanente es un buen recurso para acercar al profesorado hacia un modelo docente *reflexivo, indagador y creativo*, capaz de responder a su realidad educativa y atender eficazmente a todo el alumnado. Pero sólo es un recurso, que, aunque al alcance de todos (aunque no todos lo alcancen), no tiene el poder suficiente para producir cambios, si no se da una transformación de la mentalidad docente. No basta con la adaptación, hay que creérselo.

1. RASGOS DEL PROFESOR EFICAZ

El profesor eficaz es aquel que *“consigue que sus alumnos finalicen el periodo de instrucción con el conocimiento y las destrezas que se juzguen apropiados para ellos”* (Berliner, 1987).

Existen multitud de trabajos centrados en la identificación de las cualidades y características de los profesores eficaces (Goddard, Hoy y Hoy, 2000; Teddlie, Stringfield y Reynolds, 2000). Las investigaciones en esta área muestran la existencia de un conjunto especial de características, así como de habilidades en diferentes contextos, por lo que un profesor puede ser muy eficiente para un tipo de estudiantes, y puede no serlo para otro tipo (Brophy y Good, 1986). Genovard y Gotzens (1990) realizan una síntesis de las cualidades del profesor eficaz. Los rasgos fundamentales son:

- a) El profesor eficaz es flexible, mentalmente abierto, adaptable, capaz de alterar el marco de referencia.

- b) Es sensible, capaz de dar respuesta a los cambios que se dan en su entorno personal y social.
- c) Empático, comprensión empática.
- d) Objetivo. Tiene una *flexibilidad cognitiva*, capaz de observar desde una posición distanciada o neutral lo que está ocurriendo en el contexto instruccional.
- e) Auténtico. Es capaz de actuar abiertamente sin esconderse detrás del papel o el estatus profesional.
- f) No es dominante ni directivo, intenta no influir, directa o indirectamente, en la vida y comportamiento del alumno; permite que el alumno inicie las actividades, errores incluidos, que le pueden conducir a un aprendizaje positivo.
- g) Actitud positiva hacia todo cambio. Es aceptado, es afectuoso.
- h) Posee una serie de destrezas comunicativas que le permite transmitir de forma clara y ordenada cualquier elemento, situación o proceso en el contexto instruccional.

Conocer las aportaciones de los trabajos acerca de la eficacia docente es relevante para el diseño de programas de formación, ya que las características que hacen que un docente desarrolle su tarea de manera eficaz pueden ser susceptibles de ser enseñadas y aprendidas, contando, claro está con la necesaria predisposición del profesor sin la cual es imposible adquirir un determinado tipo de destrezas.

Genovard y Gotzens (1990), en esta misma línea, nos ofrecen una síntesis de las características del profesor experto:

- Formulan inferencias sobre los objetos o situaciones en lugar de obtener perspectivas literales como hacen frecuentemente sus colegas considerados no expertos.
- Los profesores expertos poseen niveles de categorización más altos de los problemas que deben resolver, mientras que los profesores no expertos tienden a clasificarlos en relación a sus características más superficiales.
- Los expertos poseen destrezas rápidas y exactas de reconocimiento de modelos; así por ejemplo, saben reconocer de forma rápida y exacta qué tipo de alumnos tendrán problemas. Frente a ello, los profesores no expertos no son tan diestros reconociendo modelos y, cuando lo hacen, no saben realizar las inferencias oportunas que les facilitarían una interpretación correcta de lo que ocurre en su clase.
- Los profesores expertos son sensibles a la información perceptual tanto auditiva como visual y la utilizan para comprender, interpretar y evaluar los acontecimientos que ocurren en sus clases.
- Los expertos son más lentos que sus colegas no considerados expertos en

los estados iniciales de la resolución de problemas e igualmente se muestran sensibles a la estructura social y a las características de la situación de trabajo.

- Los profesores expertos muestran estrategias autorreguladoras y metacognitivas que no se observan en sus compañeros; entre las estrategias metacognitivas destaca la utilización y planificación del tiempo.
- Los expertos no muestran gran interés por obtener información previa de sus alumnos. Parecen intuir el tipo de alumnos a los que enseñarán, intuición que se supone basada en sus experiencias instruccionales con numerosos alumnos.
- Muchos profesores expertos aseguran que comienzan el proceso instruccional estableciendo reglas y rutinas al comienzo del curso.
- Los profesores expertos parecen poseer imágenes selectivas de cómo deben ser y funcionar las cosas en sus clases. Esta característica parece poseer un valor funcional, ya que libera a la atención humana, dirigiéndola exclusivamente a los acontecimientos que merecen la pena.
- Los profesores expertos se muestran muy orientados hacia la tarea, el trabajo de clase y las actividades de enseñanza-aprendizaje que permiten lograr los objetivos propuestos en el proceso instruccional.
- Los profesores expertos muestran un nivel alto de acuerdo con relación a lo que deciden comentar como más significativo de las situaciones y con el tipo de comentarios que realizan al respecto.
- La actuación de los profesores *efectivos* se caracteriza por: a) El currículo se da con suficiente amplitud y es coherente con los objetivos deseados. b) Se proporciona a los alumnos la oportunidad de adquirir los conocimientos y destrezas considerados importantes. c) Se logra un paralelismo entre los objetivos del proceso instruccional, el currículo que se ofrece y las pruebas o evaluaciones que pretenden medir el rendimiento conseguido en el proceso. Al proporcionar el currículo a los alumnos, se logran dos cosas; por una parte, se consigue dedicar tiempo suficiente al aprendizaje de las diversas tareas y, por otra, se consigue que los alumnos tengan éxito en la adquisición de las mismas.

Las tres ideas generales que aparecen en los distintos trabajos realizados sobre los profesores expertos (Dunkin y Biddle, 1974; Medley, 1982; Díaz-Aguado, 1985; Beltrán, García-Alcañiz, Moraleta, Calleja y Santiuste, 1987; Grau, 1995) son:

- a) Los profesores inteligentes son más respetados por los alumnos que aquellos que sienten o consideran que no lo son.
- b) Las características personales de los profesores influyen más en el rendimiento de los alumnos que la cantidad de conocimientos o la formación

académica que puedan poseer e incluso el modelo instruccional que utilizan; en este último caso el éxito de dicho modelo depende más de la personalidad del profesor que del contenido del modelo.

- c) Que las expectativas del profesor sobre el alumno y las características de este último están directamente interrelacionadas y se influyen de forma cíclica.

Si bien es cierta la dificultad de encontrar al “profesor ideal” que se identifique totalmente con las características señaladas, si estamos atentos y observamos bien la realidad educativa que nos rodea, resulta más sencillo identificar profesionales excelentes preocupados por mejorar su práctica, sin que sean óbice las condiciones adversas (elevada ratio, falta de coordinación, individualismos, etc.). A pesar de la indudable presión social, y ante el desconcierto que supone todo cambio educativo, como es el proceso de convergencia europea, observamos a profesionales que están preocupados por la realidad educativa, profesionales que reflexionan sobre su práctica diaria, que intentan aprender continuamente, que procuran realizar una labor coordinada y en equipo con el resto de la comunidad educativa con el objetivo de romper con la clásica dinámica del trabajo individual; encontramos a profesores y equipos que fomentan y unifican criterios de actuación conjuntos, que reflexionan y se coordinan sobre aspectos metodológicos, didácticos y organizativos (por ejemplo, el Programa Redes de la Universidad de Alicante, es una buena prueba de ello); encontramos a profesores que intentan que sus alumnos participen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; que crean un clima abierto, comprensivo y gratificante en sus aulas. En fin, encontramos a unos profesionales dispuestos a mejorar, a aprender y a interiorizar que la mejora de la calidad de la enseñanza, depende en gran medida, de su adecuada preparación personal.

El profesor de la universidad del siglo XXI necesita disponer de recursos, técnicas, información y apoyo que le ayude a identificarse con las necesidades renovadas de nuestra sociedad. *¿Qué tipo de profesor necesita la universidad actual?*

En primer lugar, necesita de profesores comprometidos con el proceso educativo, que lo comprendan, estimulen y centren sus objetivos educativos hacia la consecución de una mejora de su calidad de enseñanza.

En segundo lugar, el alumnado necesita profesores mediadores y orientadores en el proceso de aprendizaje, que identifiquen sus peculiaridades y singularidades, con el fin de poder ofrecerles las experiencias y recursos que requieran. Wallace (1988) concibe al docente como un “*agente de cambio*”, como impulsor de los alumnos ante los procesos de experimentación, y estimulador de los posibles retos e incertidumbres que el aprendizaje lleva consigo, profesores reflexivos, críticos, flexibles, seguros de sí mismos, comunicativos,

cooperantes, que centren su actividad en el aula como lugar de perfeccionamiento continuo.

En tercer lugar, los profesores deben propiciar y crear un ambiente de clase gratificante, donde todos los integrantes se sientan partícipes, donde la diversidad individual sea una ayuda y estímulo mutuo, donde cada uno sea valorado por lo que vale y pueda alcanzar, donde las diferencias sirvan para unir y conseguir la misma meta: valorar a la persona individual según su propia personalidad, reconociendo y potenciando las capacidades singulares que todos tenemos.

Por último, en el Espacio Europeo de Educación Superior, el énfasis se pone en una educación centrada en los procesos de aprendizaje, más que en una educación centrada en la enseñanza, por esta razón, se precisa de un profesor que sepa programar y planificar una educación orientada al aprendizaje de competencias.

2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CALIDAD Y EFICACIA

La mejora de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje pasa inevitablemente por el profesorado. El rápido crecimiento de los conocimientos y el nuevo paradigma educativo europeo, la adaptación a las nuevas tecnologías, los cambios metodológicos y didácticos que requiere la universidad actual, obliga al profesor a una constante formación y actualización.

El rasgo más destacado de la formación del profesorado de universidad ha sido –y continua siendo– su desarrollo desde una concepción de los profesores como transmisores de conocimientos, reforzada por su socialización como especialistas en disciplinas, miembros de una cultura profesional que podría caracterizarse de “balkanizada” (de acuerdo con la tipología propuesta por Hargreaves, 1996; 1997). Una situación históricamente consolidada que, probablemente, funcione como un obstáculo poderoso tanto ante expectativas de cambio de ese papel profesional –especialmente visible en la Educación Superior– como de mayor coordinación y trabajo en equipo entre profesores.

Por ello, la formación del profesorado, necesita estar muy presente en el ámbito universitario. Esta presencia la encontramos a través de los programas de formación que ofrecen los Institutos de Ciencias de la Educación o proyectos específicos, como es el caso de la Universidad de Alicante, a través de las Redes de Investigación en Docencia Universitaria.

El concepto de formación tiene que ver con la capacidad de formación, así como con la voluntad de perfeccionamiento. Es decir, el profesor, será el protagonista y, por lo tanto, responsable de su proceso formativo. Valorando sus procesos autoformativos, será mediante la interformación cuando los profesores encuentren el camino adecuado para su perfeccionamiento profesional y, también, personal (Marcelo, 1994).

2.1 Principios de la formación del profesorado

La aproximación al constructo de la formación docente, presenta diversos enfoques. Así, por ejemplo, Berbaum (1982) concibe la acción de formación como aquella en la que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez del formado y formador de conseguir un objetivo explicitado. Por su parte, Ferry (1991) entiende la formación como un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades. Este autor diferencia la formación del profesorado de otras actividades formativas. En primer lugar, señala que se trata de una formación doble, en la que se ha de combinar la formación académica con la formación pedagógica. En segundo lugar, la formación del profesorado es un tipo de perfeccionamiento profesional, es decir, forma profesionales. En tercer lugar, la formación del profesorado es una formación de formadores, lo que influye en el necesario isomorfismo que debe existir entre la formación de profesores y su práctica profesional. Y González (1995), nos dice que se puede hablar de formación del profesorado como una acción o conjunto de actividades que se desarrollan en contextos organizados e institucionales a través de las cuales las personas adultas interaccionan e interiorizan conceptos, procedimientos y actitudes que les capacitan para intervenir en la enseñanza.

Otra perspectiva es la que ofrecen Medina y Domínguez (1989) al considerar la formación del profesorado como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común. Estos autores plantean la necesidad del profesor como un sujeto reflexivo e innovador, cuya formación se desarrolle en el contexto de su trabajo, junto con el resto de sus compañeros; abogan, también, por el trabajo colaborativo entre los profesores de una misma área o centro, como mejor camino de formación profesional.

Siguiendo esta línea, Marcelo (1994), alude a que la formación del profesorado es un campo de conocimiento e investigación centrado en el estudio de los procesos a través de los cuales los profesores aprenden y desarrollan su competencia profesional. Cabe destacar ciertas apreciaciones de esta afirmación. En primer lugar, la formación del profesorado se considera como un *proceso*, que en modo alguno es asistemático, puntual o fruto de la improvisación, de ahí que podamos destacar su carácter de *sistemático* y *organizado*. En segundo lugar, se entiende que la formación del profesorado es un concepto que puede referirse tanto a los sujetos que están realizando estudios para convertirse en profesores, como a aquellos docentes que llevan ya algunos años en la docencia. El concepto es el mismo, lo que cambiará será el contenido, el enfoque, la

metodología de dicha formación. En tercer lugar, destaca la doble perspectiva: individual y en equipo de la formación del profesorado. De esta forma, la formación del profesorado puede ser entendida como una actividad en la que se implica un sólo profesor (formación a distancia, asistencia a cursos específicos, etc.) o un grupo de profesores para realizar actividades de desarrollo profesional centradas en sus intereses y necesidades.

Estas aproximaciones al constructo de la formación del profesorado, evidencian que la formación docente, es una de las vías para alcanzar la calidad educativa. En palabras de Gimeno (1982), la formación del profesorado representa una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo.

Si queremos que la formación del profesorado sea efectiva, tendremos que realizar una planificación. Para ello, adoptaremos una serie de estrategias o principios que harán que el proceso formativo se desarrolle con total normalidad. Los conceptos de educación, enseñanza, currículum, aprendizaje de la enseñanza, diversidad del alumnado, etc., se van a traducir en la búsqueda de un modelo de profesor, en un modelo de docente para el que, en coherencia, se tiene que establecer un programa determinado de formación. Cómo señala Grau (1995), en el esquema que se presenta a continuación, adaptado de Marcelo (1994), para el desempeño de una actividad concreta, o para la actualización del profesorado en un tema específico, necesitaremos un modelo formativo que responda a las necesidades concretas del docente. Por este motivo, tendremos que prestar especial atención a una serie de principios que deben estar presentes en el proceso formativo de los profesores. Éstos son:

1.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO SE DEBE CONCEBIR COMO UN CONTINUO

La formación del profesorado es un proceso que, aunque compuesto por fases claramente diferenciadas por su contenido curricular, ha de mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes independientemente del nivel de formación del profesorado a que nos refiramos.

2.- INTEGRAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO CON LOS PROCESOS DE CAMBIO, INNOVACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR

La formación del profesorado debe contemplarse en relación al desarrollo curricular, y debe ser concebida como una estrategia para facilitar la mejora de la enseñanza.

3.- CONECTAR LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO CON LAS DEMANDAS DEL PROFESORADO

Es necesario adoptar una perspectiva organizativa en los procesos de desarrollo profesional de los docentes. Es evidente la potencialidad que posee el centro educativo como entorno favorable para el aprendizaje de los profesores.

4.- INTEGRACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO RESPECTO DE LOS CONTENIDOS PROPIAMENTE ACADÉMICOS Y DISCIPLINARES, Y LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES

Este conocimiento didáctico del contenido debe ser destacado por su importancia como estructurador del pensamiento pedagógico del profesor.

5.- NECESIDAD DE INTEGRACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

La formación del profesorado, tanto inicial como permanente ha de tener en cuenta el discurso de la epistemología de la práctica, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso en el que conocimiento práctico y conocimiento teórico puedan integrarse en un currículum orientado a la acción.

6.- BUSCAR EL ISOMORFISMO ENTRE LA FORMACIÓN RECIBIDA POR EL PROFESOR Y EL TIPO DE EDUCACIÓN QUE POSTERIORMENTE SE LE PEDIRÁ QUE DESARROLLE

En la formación del profesorado resulta de gran importancia la congruencia entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento pedagógico transmitido, y la forma cómo ese conocimiento se transmite.

7.- PRINCIPIO DE LA INDIVIDUALIZACIÓN

El principio de individualización ha de entenderse no sólo referido al profesor como individuo, como persona, sino que se amplía para abarcar unidades mayores como pueden ser los equipos de profesores o los grupos de investigación. El principio de individualización conecta con la idea de la *formación clínica* de los profesores, entendiendo que la formación del profesorado debe estar basada en las necesidades e intereses de los participantes, debe estar adaptada al contexto en el que estos trabajan, y fomentar la participación y reflexión.

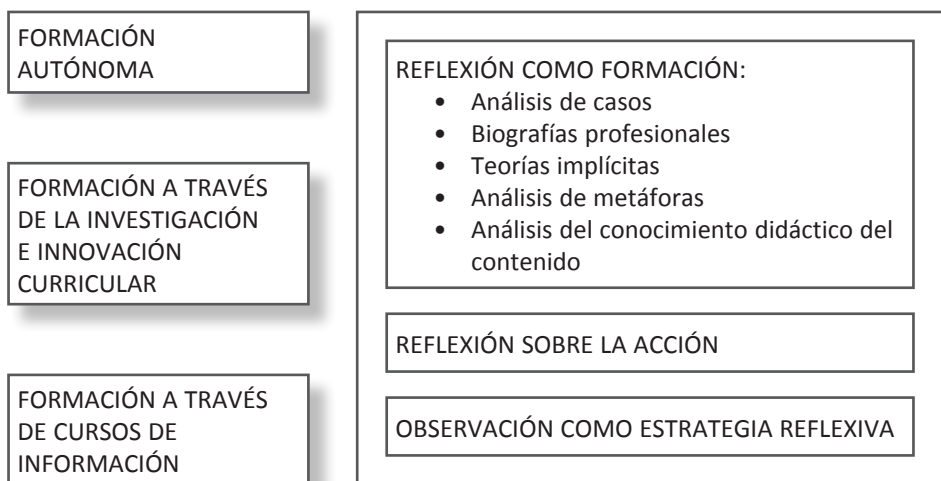
3. FORMACIÓN DE PROFESORES EN EJERCICIO

La preocupación por la formación del profesorado universitario ha experimentado en los últimos años un protagonismo especial, cómo así se puede apreciar en la literatura producida al respecto. La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha obligado a adaptar los planteamientos didácticos, metodológicos y organizativos siguiendo las directrices marcadas por este proceso de convergencia europea.

Cualquier programa destinado a la formación de los profesores, tal y como refleja Torres (1995), tiene que tener en cuenta los aspectos legales, los modelos de instituciones educativas existentes y, por supuesto, el contexto político, económico, cultural y social en el que se enmarcan. La formación y actualización del profesor no solamente se limita al aprendizaje de unos contenidos o aspectos técnicos o teóricos que favorezcan a los posteriores procesos de enseñanza, además de todo esto, la formación del profesorado debe profundizar en la consecución de un estilo determinado de trabajo que se acerque a las necesidades propias del alumnado, de la Facultad o de la misma Universidad.

La formación de los profesores en ejercicio se ha denominado bajo distintas formas: *perfeccionamiento, formación en ejercicio, formación continua, reciclaje, formación permanente, desarrollo profesional o desarrollo del profesorado*. Marcelo (1994) prefiere el término **desarrollo profesional de los profesores**, porque se adapta al concepto actual del profesor como profesional de la enseñanza, también, porque el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad que parece que supera la tradicional yuxtaposición entre la formación inicial y perfeccionamiento de los profesores. Del mismo modo, el término, desarrollo profesional de los profesores, presupone un enfoque en la formación del profesorado que valora su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio, así como, ofrece un marco de implicación y resolución de problemas académicos desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado.

A continuación, se presentan, de manera sintética, los modelos de formación que proponen Sparks y Loucks-Horsley (1990). Estos autores señalan cuatro modelos de formación del profesorado, clasificados por Marcelo (1994) del siguiente modo: 1) autónomos; 2) basados en la reflexión, observación y supervisión; 3) formación a través de la investigación e innovación curricular 4) a través de cursos de información. Quedan sintetizados en el siguiente esquema:



3.1 La formación autónoma del profesorado

En este modelo de formación, los profesores deciden aprender por sí mismos los conocimientos o destrezas que creen necesarios para su desarrollo personal o profesional. Se considera que los profesores, como personas adultas que son,

son individuos capaces de iniciar, planificar y seleccionar procesos de aprendizaje o formación que incidan en su desarrollo profesional. Normalmente, esta modalidad es elegida por los profesores que no consideran apropiados para ellos, la oferta formativa que tienen a su alcance. Ejemplos de esta modalidad podrían ser cursos a distancia que profundicen sobre un tema determinado, o cursos de especialización no directamente dirigidos a formar docentes: cursos universitarios, de doctorado, cursos de verano.

También tiene su cabida en esta modalidad de formación del profesorado, lo que se conoce como seminario permanente. Podríamos definirlo como el encuentro entre profesores con diferentes grados de formación, en el que debe primar el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica. Los seminarios permanentes tienen un carácter principalmente de estudio, análisis y reflexión sobre un tema seleccionado por los propios profesores para adquirir un conocimiento más profundo acerca del mismo.

3.2 Modelo de Formación basado en la reflexión, observación y supervisión

En este apartado se reseñan tres tipos: a) la reflexión como formación; b) la formación basada en la reflexión sobre la acción, y c) la observación (supervisión clínica) como estrategia reflexiva.

3.2.1. La reflexión como formación

La reflexión es una actividad inherente en la actividad docente, mediante ella se pretende que el profesor desarrolle destrezas metacognitivas que le ayuden a conocer, analizar y evaluar su práctica docente. Entre los distintos tipos de estrategias, la reflexión es el eje coordinador de la formación docente. Éstas estrategias se pueden clasificar en dos grupos: en primer lugar, aquéllas que requieren la observación y análisis de la enseñanza y en segundo lugar, aquéllas otras que pretenden potenciar la reflexión del profesor a través del análisis del lenguaje, de sus constructos personales, o conocimiento; entre ellas, Marcelo (1994) destaca:

- 1) *La redacción y análisis de casos.* Se ha evidenciado que el conocimiento de los profesores se organiza y transmite en base a historias o casos que poseen, realismo, viveza, significación personal e implican no sólo componentes cognitivos, sino también afectivos. Tal como señala Gudmundsdottir (1991) las clases son lugares donde se cuentan historias. Estas historias son narraciones que organizan el currículum y se comunican a la clase a lo largo del curso. El conocimiento de casos está ligado, fundamentalmente, a la acción, en la medida en que emerge y se almacena con claves relacionadas con personajes y situaciones vividas por el profesor de forma particular. La utilización de esta estrategia en la formación del profesorado, se lleva a cabo bajo dos modalidades. En la primera de ellas

los profesores leen, analizan y discuten casos ya elaborados. En la segunda, se solicita a los profesores que redacten un caso relacionado con su propia enseñanza, posteriormente se analiza y discute en grupo.

- 2) *Análisis de biografías profesionales.* Esta modalidad de formación de profesores consiste en la redacción y comentario de biografías de profesionales de reconocida experiencia o profesionalidad. La redacción de biografías es un paso oportuno para un proceso más amplio de colaboración. Los profesores ante una biografía relevante tienen que responder a preguntas sobre la realidad en que trabajan, sobre la forma de pensar y actuar en la clase, sobre los aspectos a mejorar en su práctica. La posterior discusión entre los profesores sobre aspectos de su pensamiento e historia, puede ayudarles a facilitar un clima de confianza y mutua comprensión entre el grupo de profesores (Townsend, Butt y Engels, 1990).
- 3) *Análisis de los constructos personales y teorías implícitas.* Los constructos, según Yaxley (1991) son objetos mentales que permiten “ordenar” el mundo y establecer relaciones con él. Los profesores, a medida que van teniendo experiencias, modifican sus constructos, bien como consecuencia de una autorreflexión o mediante la reflexión en grupo. Este autor plantea una propuesta de formación de profesores utilizando como punto de partida el análisis de los constructos personales y elementos de los profesores.
- 4) *Análisis del pensamiento a través de las metáforas.* Berliner (1990) piensa que las metáforas son fuerzas poderosas que condicionan el modo en que pensamos de nosotros mismos y de los demás, de los sucesos e incluso de los conceptos. Las metáforas impregnan el lenguaje cotidiano y, lógicamente, el lenguaje empleado dentro del ámbito educativo. El análisis de las metáforas de los profesores es útil para revelar y comunicar conocimientos sobre la enseñanza; para expresar emociones; para aproximarnos a la realidad de la vida del aula, y para representarla. Para describir la actividad mental que requiere la enseñanza y para reflejar concepciones sobre la misma; para ilustrar problemas, etc. El análisis de las metáforas puede ayudar a los profesores a repensar sus concepciones y teorías implícitas. El uso de las metáforas, dice Carter (1990), puede facilitar el diálogo entre profesores y alumnos, al estimular un tipo de análisis que puede conducir a mejorar la enseñanza.
- 5) *Análisis del conocimiento didáctico del contenido.* El conocimiento didáctico del contenido permite conocer las formas de representación utilizadas por los profesores para comprender el contenido que enseñan, y para transformarlo en conocimiento enseñable. Una de las vías de análisis la constituyen los llamados “árboles ordenados” (Marcelo, 1994). Éstos sirven como inicio de un proceso de diálogo con los profesores en el que se

les pide que justifiquen sus decisiones y que piensen cómo transformar un árbol de contenido en esquema de enseñanza. Para su elaboración, se pide a los profesores que redacten una lista amplia de palabras sobre un tópico seleccionado, ya sea por el profesor, o por el encargado de su formación. Después, el profesor agrupa las palabras en categorías, poniéndole título a cada una de ellas, para al final conseguir una especie de árbol genealógico.

3.2.2. La formación basada en la reflexión sobre la acción

Este proceso tiene otras denominaciones, como: apoyo profesional mutuo, retroacción de compañeros, supervisión de compañeros, o también, supervisión clínica (Kilbourn, 1990). Todas ellas tienen como intención prioritaria, propiciar en los profesores un proceso de análisis sobre la enseñanza desarrollada. Necesariamente, debe contar con la observación realizada por un compañero.

Garmston (1987) establece tres tipos de apoyo profesional mutuo (retroacción constructiva, “coaching”): apoyo profesional técnico, apoyo profesional de compañeros y apoyo profesional para la indagación. El *apoyo profesional técnico*, denominado tradicionalmente como “cursos de formación”, representa una ayuda para que los profesores puedan transferir a sus clases estrategias de aprendizaje o modelos de enseñanza aprendidos en seminarios. En el *apoyo profesional de compañeros* destaca el elemento de ayuda entre colegas para el desarrollo e integración de nuevos compañeros, incremento del diálogo y reflexión a través de la observación e incluso de la enseñanza de compañeros. El *apoyo profesional para la indagación* se considera como un paso posterior de la modalidad anterior, ya que para su desarrollo se requiere de una cultura y prácticas de colaboración estables y afianzadas en la escuela. Esta estrategia de formación de profesores requiere que los procesos de desarrollo y de cambio no se lleven a cabo a nivel de individuos, sino que puedan tener la posibilidad de afectar la cultura hacia formas de trabajo más colaborativas entre profesores.

3.2.3. La observación como estrategia reflexiva

Cogan (1973) establece que la observación (supervisión clínica) es una estrategia para la formación y el perfeccionamiento de los profesores, en la que se analizan los datos y características de la actuación del profesor en su clase como elemento de retroacción. Por su parte, García (1987) asegura que la supervisión clínica puede aplicarse para la formación, así como para el perfeccionamiento de los profesores, puesto que su objetivo es la mejora instruccional a través de un proceso de observación colegiada y de retroacción focalizada.

Esta modalidad de formación tiene la dificultad derivada de la reticencia que suelen mostrar los docentes a la hora de abrir las puertas de sus clases para ser objeto de análisis por parte de otros docentes.

3.3 Formación de profesores a través de la investigación e innovación curricular

Este modelo de formación incluye aquellas actividades en las que los profesores desarrollan o adaptan un currículo, o diseñan un programa o se implican en procesos de mejora de la enseñanza.

Es una de las modalidades de formación de profesores más utilizadas en la actualidad, ya que la reforma educativa propone desde la práctica docente, innovaciones metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización. Esta estrategia formativa concibe a la formación como una constante tarea de reflexión sobre la práctica docente.

Desde este punto de vista formativo, se concibe al profesor como una persona que es capaz de reflexionar sobre su propia actividad docente, que puede identificar y diagnosticar problemas de su práctica diaria, mediante la investigación constante de su práctica educativa. La imagen del profesor como investigador aparece unida al movimiento denominado “investigación-acción” (Elliot, 1990).

Al reflexionar sobre su propia práctica, al identificar y diagnosticar problemas surgidos en ella, al plantearse intencionalmente la posibilidad de intervenir en dicha situación utilizando metodologías apropiadas, es cuando el profesor, en palabras de Gimeno (1983), se convierte en investigador de su propia práctica y desarrolla, eficazmente, su profesionalidad.

Este modelo de investigación-acción está centrado en los aspectos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Elliot (1990) opina que esta estrategia contribuye a la formación del profesorado, en la medida en que lucha por un profesor autoconsciente, comprometido con la educación y su profesión, capaz de generar conocimiento a través de su propio análisis y reflexión, ya sea de una forma individual o colectiva.

3.4 Formación del profesorado a través de cursos de información

Es el modelo, por excelencia, de la formación de los profesores. Los cursos, al igual que el resto de modalidades de formación, tienen como fin desarrollar determinadas capacidades y actitudes del profesorado para contribuir a la profesionalidad docente y mejorar la calidad educativa.

Se estructuran en un tiempo predeterminado y con un grado de planificación previa, en función de unos objetivos, y de unos posibles participantes que condicionarán, según la complejidad del proceso formativo y el grado de vinculación con la práctica, una secuencia del proceso de formación que podrá subdividirse o no en distintas fases, incluso presenciales y no presenciales.

A esta modalidad formativa se le puede achacar que, solamente atiende a la transmisión de información verbal y que, puede tener una escasa incidencia en la práctica real de los profesores.

4. NUESTRO MODELO DE FORMACIÓN

Dos son las líneas por las que apostamos: Programa de Formación y Redes de Investigación en docencia universitaria.

El Programa de Formación Docente responde a los objetivos estratégicos de la Universidad de Alicante de conseguir la mejora de la calidad docente y disponer de unas plantillas de personal docente e investigador, con la formación y experiencia adecuadas al EEES. Compete al Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad la formación permanente del profesorado, que para su desarrollo cuenta con el Instituto de Ciencias de la Educación que coordina este proyecto. Una de las áreas fundamentales de trabajo del ICE es la de proporcionar y coordinar la formación del profesorado. Dentro de esta área pretendemos, como objetivo básico, proporcionar al PDI de la Universidad de Alicante la posibilidad de una formación que dé respuesta a sus inquietudes y necesidades. Para ello hemos establecido como referente trabajar temas relacionados con las demandas educativas universitarias actuales de innovación y adaptación metodológica, atendiendo de forma prioritaria las demandas específicas, pero también ofreciendo una oferta formativa que desde nuestro punto de vista pueda ser útil al PDI en el desarrollo de capacidades y competencias docentes.

La puesta en práctica de este proyecto se desarrollará en torno a tres unidades formativas complementarias:

1. Programa de formación docente ofertado por el ICE. (Cursos y talleres)
2. Programa de formación docente dentro del plan de formación continua de los empleados al servicio de la administración de la Generalitat Valenciana. (cursos)
3. Seminarios de formación permanentes:
 - Formación y asesoramiento de las redes
 - a) Elaboración de Guías.
 - b) Diseño de materiales y metodología.
 - Formación y asesoramiento a la acción tutorial.

Dentro de estos apartados formativos se trabajan temas como:

- Cursos sobre planificación, metodologías, aprendizaje y sistemas de evaluación en campos y estudios específicos.
- Cursos en competencias de diseño e instrumentación informática que permitan la integración curricular de las TIC. (B.learning / on-line).
- Cursos para la búsqueda de información actualizada.
- Cursos de expresión y comunicación científica: diseño de informes, memorias y proyectos, búsqueda de fuentes, tratamiento, análisis y exposición de datos, redacción de conclusiones, así como revisión y valoración de los estudios.
- Cursos de competencias básicas para el desarrollo profesional como trabajo en equipo, organización de tareas y planificación del tiempo.

- Otros temas de demanda.
- Este programa está dirigido al PDI de la Universidad de Alicante y se organiza en cursos y talleres de formación relacionados con experiencias prácticas de la Universidad y demandas específicas de las Facultades y Escuelas. Desde el Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad, a través de la Comisión de Calidad, se recogen las necesidades de formación permanente de los Centros de la Universidad de Alicante, siendo fundamental para su dinamización y actualización. El ICE coordina de este modo, un sistema de formación basado en demandas y experiencias propias de las distintas unidades universitarias, y se constituye en un elemento de intermediación entre necesidades y aportaciones del profesorado, individualmente y/o en equipo, recogiendo las solicitudes y ofrecimientos y organizando los correspondientes cursos y talleres necesarios. Para hacer efectiva y dinámica la comunicación entre los elementos integrantes del programa, se establece un sistema directo a través del enlace “sugerencias” de la página principal de la web del ICE. Además, la creación de la figura del coordinador/a de Facultad o Escuela.

El Proyecto Redes de Investigación en Docencia Universitaria, impulsado por el Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad y el Instituto de Ciencias de la Educación, tiene como objetivo primordial promover espacios de colaboración y mejora de la calidad docente. Las Redes de aprendizaje contribuyen a mejorar el desarrollo, reflexión y diseño de buenas prácticas docentes siendo una oportunidad para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes impulsando la implicación de los mismos, todo ello, en el marco de la implementación de la arquitectura convergente con el Espacio Europeo de Educación Superior.

Es un momento de cambios, de nuevos retos y obstáculos, la metodología colaborativa de las Redes, pone de manifiesto que esta estrategia de trabajo es un recurso eficaz para responder y facilitar el cambio, buscando y proponiendo soluciones a las clases tradicionales, a los desequilibrios entre clases teóricas y prácticas, a los materiales no funcionales o al desarrollo de competencias. Muchos son los trabajos y estudios que nos demuestran que existen nuevas formas de desarrollo y mejora profesional de los profesores (Cochran-Smith y Lytle, 1993; Darling-Hammond, 1993; Fishman y McCarthy, 2000; Hargreaves, 1996; McLaughlin y Talbert, 1993). Todas estas investigaciones apuestan por el cambio de nuevas metodologías sobre la manera de aprender de los profesores actuales, las redes estimulan el uso compartido del conocimiento, producen nuevas y revitalizadoras formas de apoyo, compromiso y liderazgo.

Tal como recogen las investigaciones colaborativas en el ámbito universitario (Tortosa, MT; Álvarez, JD, 2009) se refleja la importancia del trabajo en grupo,

el diálogo, el compartir la experiencia desde diversos enfoques permitiendo los resultados que en este trabajo se presentan. Se pone de manifiesto la iniciativa del profesorado participante, sus experiencias, sus propuestas de innovación, dejando visible el trabajo y el esfuerzo realizado.

Las redes profesionales tienen una función primordial: luchar contra el aislamiento profesional. El profesorado universitario se encuentra, a menudo, aislado en su Facultad, Departamento o incluso Área, y este aislamiento impide que los demás no conozcan sus iniciativas, sus metodologías o innovaciones. En esta sociedad del conocimiento *compartir* es la palabra clave, compartir para que se realicen los cambios necesarios y que todos deseamos.

Como dice Fernández Enguita (2007), las redes tienen también una importante dimensión expresiva. Aquellos docentes que practican la cultura de la cooperación, impulsados por las redes de aprendizaje: a) se valoran más profesionalmente; b) mejoran su autoestima y seguridad emocional; c) los compañeros se convierten en grandes promotores de buenas prácticas docentes.

Las Memorias de Redes en docencia universitaria de la Universidad de Alicante pretenden ser un recurso eficaz para docentes universitarios y futuros proyectos de investigación. Un punto de partida para iniciar nuevos proyectos que apuesten por la innovación y la búsqueda de la calidad. Un punto y seguido para quienes ya llevan años de trayectoria en la investigación y en el trabajo en redes (Gómez, C.; Grau, S.; Tortosa, MT, 2009).

En definitiva, difundir las nuevas aportaciones de estas investigaciones del conjunto de docentes tiene el objetivo de poder contribuir a la mejora de trabajos futuros, despertar el interés y la motivación de toda la comunidad universitaria y, sobre todo, mostrar el esfuerzo de docentes por unir teoría y práctica que nos hacen plantear nuevos retos para mejorar la calidad de la enseñanza.

4. CONCLUSIÓN

Como se ha tratado a lo largo del trabajo, atender a los aspectos formativos del docente mejora indudablemente la eficacia de sus resultados en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y en definitiva, la calidad educativa.

Cabe señalar que, a pesar de la abundante literatura existente sobre la eficacia del docente y los aspectos formativos de éste, casi de manera exclusiva, se centra en facetas de tipo cognitivo, es decir, estos trabajos adolecen de dejar en el olvido la parte emocional que impregna todo el proceso. Y, como apunta Day (2006) la enseñanza y aprendizaje eficaces se basan, en el fondo, en el ejercicio de la pasión de los profesores en el aula. Los profesores comprometidos apasionadamente, aman lo que hacen, lo que les lleva a estar buscando constantemente formas más eficaces de llegar a su alumnado y de dominar los contenidos y métodos propios de su profesión.

Si, como predica el EEES, es preciso imprimir un giro hacia un modelo de enseñanza universitaria que ponga mucho más énfasis en el aprendizaje de nuestros estudiantes, superando un modelo tradicional obsesionado con los contenidos, ese buen propósito no se podrá alcanzar sin el diseño y buena aplicación de proyectos de formación integral del profesorado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÁN, J, GARCÍA-ALCAÑIZ, E, MORALEDA, M., CALLEJA, F., y SANTIUSTE, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema Universidad.
- BERBAUM, J. (1982). *Etude systemique des actions de formation*. París: Presses Universitaires de France.
- BERLINER, D. (1990). If metaphors fits, why not wear it?. The teacher as executive. *Theory into Practice*, Spring, 85-93.
- BERLINER, D. C. (1987). *Expert and novice interpretations of classroom data*. Washington D.C.: Ponencia presentada al Congreso Anual de la American Educational Research Association.
- BROPHY, J. E., y GOOD, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. C. Wittrock (Ed). *Handbook of research on teaching*. (328-375). Nueva York: MacMillan.
- CLARK, C. M. (1995). *Thoughtful Teaching*. London: Castell.
- COGAN, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. (1993): *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. Nueva York: Teachers College Press.
- DARLING-HAMMOND, L. (1993): Reframing the School Reform Agenda: Developing Capacity for School Transformation, *Kappan* 74 (10), pp.753-761
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DE MIGUEL, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (1985). Estilos de enseñanza. En J. Beltrán. *Psicología educativa*. Madrid: UNED.
- DUNKIN, M. J., y BIDDLE, B. J. (1974). *The study of Teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, J. M. (2003). Pensar i construir la formació del professorat perseguint la coherència. *Revista de Organització i Gestió Educativa Fòrum*, 19-28.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós.

- FISHMAN, S.M.; McCARTHY, L. (2000): *Unplayed Tapes: A personal History of Collaborative Teacher*. Nueva York: Teachers College Press and the National Council for the Teachers of English.
- GARCÍA, J. (1987). *Fundamentos de la Formación Permanente del Profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy: Marfil.
- GARMSTON, R. J. (1987). How administrators support peer coaching. *Educational Leadership*, 44(5), 18-26.
- GENOVARD, C., y GOTZENS, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- GIMENO, J. (1982). La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- GIMENO, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y sociedad*, 2, 52-72.
- GODDARD, R. D., HOY, W. K., y HOY, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- GÓMEZ, C.; GRAU, S.; TORTOSA, M.T. (2009). Redes de aprendizaje: una apuesta por el futuro en el entorno universitario. En Tortosa, M.T. y Álvarez, J.D.: *Investigaciones colaborativas en el ámbito universitario: propuestas para el cambio*. Universidad de Alicante: Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad-ICE.
- GONZÁLEZ, M. (1995). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- GRAU, S. (1995). *La formación de profesores de Primaria con alumnos superdotados*. Murcia: Servicio de publicaciones Universidad de Murcia.
- GUDMUNDSDOTTIR, S. (1991). Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23(3), 207-218.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. En B. Biddle, T. Good, e I. Goodson (Eds.). *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- KILBOURN, B. (1990). *Constructive Feedback*. Toronto: OISE.
- KNIGHT, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- McLAUGHLIN, M.W.; Talbert, J. (1993): *Contexts that matter for teaching and learning*. Stanford, CA: Context Center for Teaching and learning in Secondary Schools.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

- MARTÍNEZ, M., y CARRASCO, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro – ICE.
- MEDINA, A., y DOMÍNGUEZ, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- MEDLEY, M. D. (1982). Teacher effectiveness. En H.G. Mitzel (Ed). *Encyclopedia of Educational Research*. Quinta edición. Nueva York: McMillan.
- SPARKS, D., y LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). Models of Staff Development. En W.R. Houston (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: McMillan.
- TEDDLIE, C., STRINGFIELD, S., y REYNOLDS, D. (2000). Context issues within school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 160-185). London: Falmer Press.
- TORRES, J. (1995). El currículum como práctica reflexiva y la formación del profesorado. En M. González Sanmamed. *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- TORTOSA M.T.; ÁLVAREZ, T. (2009). *Investigaciones colaborativas en el ámbito universitario: propuestas para el cambio*. Universidad de Alicante: Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad-ICE.
- TOWNSEND, D., Butt, R., y Engels, S. (1990). *Collaborative Autobiography Action Research and Professional Development*. Papel presentado en la reunión anual de American Educational Research Association.
- WALLACE, B. (1988). *La educación de los niños más capaces. Problemas y recursos didácticos para la escuela*. Madrid: Visor.
- YAXLEY, B. (1991). *Developing teachers' theories of teaching: A touchstone approach*. Londres: Falmer Press.