



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

La formación permanente del profesorado universitario

RUFINO CANO GONZÁLEZ & CLARA REVUELTA GUERRERO

RESUMEN

Partiendo del papel que desempeñan las universidades en las sociedades contemporáneas, nos hemos planteado dos interrogantes cuya contestación constituye el objetivo de esta comunicación: ¿en qué medida la política universitaria da respuesta a la necesidad de formación permanente del profesorado universitario?, y ¿en qué medida esa formación es contemplada por los estudiosos de la educación?.

Para responder a la primera cuestión, los autores han partido de plantear las consideraciones que el estudio del tema exige. La primera relativa a los factores básicos de incidencia en la eficacia docente. Y la segunda, la de su presencia en los cauces a través de los cuales se realiza esa formación permanente del profesorado universitario.

Para el estudio de la primera cuestión los autores se han apoyado en las publicaciones ad hoc, en la legislación vigente y en su propia observación. Para la segunda, se ha realizado un análisis cuantitativo del tratamiento que la formación del profesorado ha recibido en una muestra de cuatro revistas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesores, Formación continua, Política de la educación, Análisis estadístico.

Las universidades desempeñan un papel crucial en las sociedades contemporáneas. PHILIP G. ALTBACH (1991, 205-220), nos pone de relieve algunos de los procesos que definen ese rol: controlan la creación y distribución de conocimientos; son indispensables para la formación de un número cada vez mayor de profesionales; y

sirven con frecuencia de centro de pensamiento y, a veces, de acción política¹. A esos procesos podríamos añadir otros, como los de facilitar la investigación básica que las empresas necesitan para contribuir al progreso económico de los países desarrollados o en vías de desarrollo. Es, por ese papel y esas funciones, por lo que interesa asegurar su rendimiento y pretende someterse a evaluación.

Desde esta perspectiva, no podemos olvidar que en los procesos de evaluación institucional en el ámbito universitario, la formación permanente del profesorado puede ser considerada como un indicador de rendimiento, en cuanto constituye un factor importante de su profesionalización. Es por ello por lo que nos hemos planteado dos interrogantes: ¿en qué medida la política universitaria da respuesta a la necesidad de formación permanente del profesorado universitario?, y ¿en qué medida es contemplada por los estudiosos de la educación?

Para responder a la primera cuestión, no podemos olvidar que la formación permanente del profesorado universitario supone: por un lado, la consideración de los factores básicos de incidencia en la eficacia docente. Por otro, la de su presencia en los cauces a través de los cuales se realiza esa formación permanente del profesorado universitario.

Por lo que respecta a lo primero, en términos genéricos, la eficacia docente universitaria es producto de múltiples factores. Unos, personales -capacidades, formación, actitudes hacia los alumnos, la propia materia objeto de enseñanza, la institución, etc.-; otros, circunstanciales - ya sean derivados de la circunstancia inmediata que integra la vida universitaria, ya de otras realidades sociales y políticas-. De todos ellos, nos interesa destacar aquí, dos que consideramos importantes:

56

- ◆ Uno, la formación del profesor en el área de conocimiento o en la materia específica, objeto de su docencia; formación que lleva implícita la preparación para la investigación en los ciclos superiores de su formación inicial, uno de los cuales (el tercero o de doctorado) tiene como objetivo específico esa preparación según el artº 31 de la Ley de Reforma Universitaria de 1983.
- ◆ Otro, su formación para la función docente; su preparación psico-socio-pedagógica² que, a diferencia del anterior, no tiene presencia directa en la LRU (indirectamente, sí, a través del proyecto docente que se exige a todo concursante a plazas de docencia universitaria).

Si examinamos los planes de estudio de las diversas especialidades de proyección docente universitaria, y para las que forma la Universidad, nos encontramos que esos planes, salvo los que se orientan a preparar para la docencia en Ciencias de la Educación -donde los contenidos curriculares coinciden en ocasiones con las problemáticas psico-socio-pedagógicas de la docencia universitaria, o al menos facilitan al estudiante de esas especialidades la inferencia de principios y de normas de actuación pedagógica universitaria -, responden a la primera exigencia y olvidan la segunda.

Además, el "proyecto docente" que se exige en los concursos de acceso o de méritos a plazas de cuerpos docentes universitarios, se incluye en la legislación que regula esos concursos con una exigencia meramente cognitiva, no práctica³. "Defender el proyecto" supone presentarlo de forma sintética y razonada, para convencer a la comisión que lo ha de juzgar de la calidad y adecuación del mismo; no implica demostrar con hechos su dominio práctico⁴. Esta situación está exigiendo la forma-



ción permanente del profesor universitario desde el mismo día en que comienza el ejercicio de su profesión docente.

Las anteriores consideraciones nos llevan a cuestionarnos las diversas categorías de profesores que pueden derivar de su competencia profesional y que han justificado la evaluación docente e investigadora del profesorado universitario. Cuando analizamos las disposiciones legales que regulan esa evaluación, nos encontramos con el siguiente hecho: así como los méritos docentes que se le reconocen al profesor universitario están en función del criterio tiempo (basta demostrar que se han cumplido los tramos requeridos para superar esa evaluación y que el reconocimiento de los méritos "docentes" sea automático); los méritos en el campo de la investigación conjugan el criterio tiempo con el de que los trabajos de investigación, que se ofrecen a evaluación, cumplan una serie de condiciones. Es evidente que la política universitaria está primando la función investigadora del profesor universitario frente a la función docente, a través de ese reconocimiento implícito de "suponer" la capacidad docente -devaluándola con ello- y exigir la demostración de la capacidad investigadora.

Son sintomáticas las conclusiones a las que llega el profesor JOSÉ ANTONIO IBÁÑEZ MARÍN (Catedrático de Filosofía de la Educación de la Universidad Complutense) cuando al analizar la competencia profesional del profesorado universitario, que nos pone de relieve la incidencia de la formación permanente en su carrera docente, llega a distinguir cuatro tipos de profesor:

- “ • En el primero se encuentran generalmente los que están comenzando su carrera docente. Suelen ser jóvenes profesores que se han visto obligados a explicar una asignatura pero que realmente la conocen sólo en aquellos aspectos unidos a su tesis doctoral, sin que, por tanto, estén al corriente, en su integridad de la discusión científica internacional sobre la materia que imparten.
- En el segundo están quienes han conseguido un razonable conocimiento del conjunto de su asignatura, si bien dentro de los límites de la bibliografía publicada en español, tanto porque no se mueven con soltura en otros idiomas cuanto por los escasos recursos bibliográficos del Departamento en el que trabajan.
- En tercer lugar nos encontramos con los que manifiestan un dominio verdadero de su materia, que conocen rigurosa y profundamente porque se han informado en directo de los términos en que se desarrolla la discusión científica internacional del momento.
- Por último, se encuentran quienes a las características anteriores suman el tomar parte en el foro científico mundial, tanto por su activa presencia en las reuniones internacionales de su especialidad como por la publicación de trabajos científicos que constituyen una colaboración al avance del saber". (IBÁÑEZ MARÍN, J.A., 1990, pp. 239-257)

Aunque, después de describirnos estos cuatro tipos de profesorado universitario, el profesor IBÁÑEZ MARÍN se cuestiona si corren parejas la eficacia docente y la eficacia investigadora; y dejando aparte la correspondencia o no con la realidad de esa tipología, lo cierto es que hace depender la eficacia docente del conocimiento exclusivo de la materia, y no se plantea introducir la formación psico-socio-pedagógica como descriptor de los tipos contemplados.

Por lo que respecta a la presencia de esos aspectos en los cauces a través de los cuales se realiza la formación permanente del profesorado universitario, queremos poner de relieve que dicha formación se realiza por los cauces de las lecturas espe-



cializadas, el desarrollo de proyectos de investigación comunes al departamento, a varios departamentos o a grupos de investigación extra o suprauniversitarios; la asistencia a eventos de diverso tipo: congresos, simposio, coloquios, conferencias, seminarios; estancias en otros centros universitarios; etc., bien sea relacionadas con la ampliación o conquista de nuevos conocimientos en el ámbito de una materia específica, bien en el de la problemática psico-socio-pedagógica que su docencia implica. Ahora bien, dejando a un lado la consideración de los porcentajes de profesorado universitario que desarrollan alguna o varias de esas prácticas de actualización -y que habría que analizar si nuestro interés se centrara en un estudio global de la formación permanente -, salvo en el campo de las Ciencias de la Educación, basta consultar los catálogos de publicaciones universitarias y las convocatorias a todo ese tipo de eventos para darnos cuenta de los temas que priorizan la atención de formación continua del profesorado universitario.

La propia ordenación legal que regula el funcionamiento de la Universidad, y más concretamente, la propia política universitaria, prima el curriculum investigador en deterioro del docente; a pesar de que, como apuntábamos más arriba, en los concursos de acceso o de méritos a plazas de docencia universitaria la persona aspirante tenga que defender un proyecto docente. En el acceso a Cátedras de Universidad un mérito importante lo constituye los tramos de investigación que le han sido reconocidos al aspirante en la evaluación investigadora. Esto significa que el profesorado universitario preste más atención a la actividad investigadora; que, además, principalmente en el ámbito científico-técnico⁵, le permite acceder a otros sectores de actividad social con repercusión económica como pueda ser el de los proyectos demandados por el mundo de la empresa. De este modo, la función docente, que en muchas ocasiones adquiere carácter de pretexto para ocupar una plaza universitaria, pierde peso en el punto de mira, atención, interés de la formación permanente del profesor universitario⁶.

Por otra parte, de los dos ámbitos que, desde el mundo del conocimiento, se dan cita en la formación permanente del profesor universitario: el de la materia objeto de docencia, o del área a que se adscribe su docencia; y el de la formación psico-socio-pedagógica, derivada de las exigencias del sujeto a que se orienta esa docencia y de la especificidad de la circunstancia universitaria. Éste último sufre un recorte importantísimo para su desarrollo. No podemos olvidar que los procesos de docencia-aprendizaje-evaluación se mejoran con la aplicación de los productos de la investigación educativa, y que en este ámbito juega un papel muy importante la investigación operativa o investigación-acción. No conocemos que en el ámbito universitario, las facultades no psicopedagógicas, y en consecuencia su profesorado, desarrollen proyectos de investigación operativa o de investigación-acción para mejorar sus propios procesos docentes. Por otra parte, basta contemplar la proyección real que en la Universidad está teniendo la evaluación del profesorado realizada por el alumnado, y el espíritu con que se plantea la evaluación de los planes de estudio (meramente orientativo, sin proyección obligada en su realidad).

Por lo que respecta a la segunda cuestión que nos planteábamos al comienzo de esta comunicación relativa al tratamiento que ha merecido el tema, objeto de la misma, a los estudiosos de las problemáticas educativas, hemos realizado un estudio a través de su presencia en cuatro revistas prestigiosas dedicadas a cuestiones pedagógicas y educativas durante las últimas décadas; dicho análisis nos ha puesto de relieve que el tema de la formación del profesor universitario apenas si ha interesado



a los estudiosos de la educación (lo cual no significa que no haya interesado el tema de la educación universitaria desde otros aspectos).

Hemos peinado tres revistas nacionales y una de proyección internacional. Entre las primeras hemos consultado:

- La Revista Española de Pedagogía, editada primero por el Instituto San José de Calasanz, después por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en la actualidad por el Instituto de Estudios Europeos, ha sido consultada desde 1979 a 1985 y de 1989 a 1998.
- La Revista de Educación, del Ministerio de Educación y Cultura, desde 1979 a 1997.

La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, editada por la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), desde 1987 a 1998.

Entre las segundas:

- La Revista Perspectivas que la UNESCO edita en ocho lenguas, desde 1983 a 1998.

En el análisis realizado hemos considerado los siguientes factores, descritos cuantitativamente tanto en cifras absolutas como en porcentajes:

- Artículos publicados por cada revista ("A" en la tabla que recoge los resultados del análisis).
- Artículos relacionados con la problemática universitaria, desde cualquier ámbito de su manifestación (político, económico, social, académico, científico, profesional, internacional, etc.). ("B").
- Artículos relativos a la formación del profesorado universitario, desde cualquier perspectiva (general, inicial, permanente). ("C").
- Artículos que tratan el tema de la formación permanente de ese profesorado. ("D").

El resultado del peinado de estas fuentes se ofrece en las tablas I (cifras absolutas) y II (porcentajes intragrupo y respecto del total), relativas a "La formación del profesorado universitario en las revistas pedagógicas".

Del análisis realizado se infiere que:

- ♦ La problemática relacionada con la Educación Terciaria o Superior no es ajena a los estudiosos de la educación.
- ♦ Una aproximación a la problemática docente universitaria la dan los estudios realizados en torno a cuestiones como: "Las actitudes de alumnos y profesores hacia la Universidad", "La reconstrucción de la Educación Superior en Europa", "Indicadores de calidad docente para la evaluación del profesor universitario", "La evaluación de la actividad docente en la Universidad", "La efectividad de la enseñanza en la Educación Superior", "El análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario", "Los diferentes modelos de universidad española en la legislación de 1943 a 1991", etc.

- ◆ El tema de la formación, ya sea inicial o permanente, con inferencia en el contenido de la misma y, principalmente, en el de incidencia en su formación psico-socio-pedagógica, tiene una presencia mínima; que podemos calificar de no significativa, en el conjunto de temas sobre problemáticas educativas.
- ◆ La formación permanente del profesorado universitario no es tema que preocupe a las políticas educativas ni a los estudiosos de la educación.

Ante esta situación nos preguntamos: ¿es que no es necesaria la dimensión psico-socio-pedagógica en la formación permanente del profesorado universitario?, ¿los altos porcentajes de fracaso escolar, que con carácter endémico ofrecen determinadas especialidades universitarias, se deben a la menor capacidad intelectual del alumnado que acude a ellas?. No creemos que sea así, cuando precisamente el conocimiento de la dificultad que entrañan esas especialidades (estamos pensando en Ingeniería de caminos, industriales y otras, que en diversos estudios han aparecido como las de mayor dificultad para el alumnado) supone un factor de autoselección del posible aspirante a las mismas. ¿Se debe entonces a la dificultad que entraña la asimilación del propio "contenido curricular"? Nuestra respuesta es la misma; aún aceptando esa dificultad como un hecho positivo, el aspirante se autoselecciona también en función de ese conocimiento. Entendemos que hay todo un abanico de factores que inciden en ese fracaso: desde "tomas de posición" del profesorado, no ajeno en muchas ocasiones al mundo de la empresa, en el que hay una mentalidad tácita de dificultar el acceso a ese mundo⁷, hasta el "olvido" de las cuestiones psico-socio-pedagógicas que la relación docente exige considerar para asegurar la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

60

TABLA I: La Formación del Profesorado Universitario en las revistas pedagógicas. Cifras absolutas

REVISTAS	NºV	A	B	C	D
REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA.	44	352	42	2	0
REVISTA DE EDUCACIÓN	77	856	97	3	0
I. DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	33	349	1	0	1
PERSPECTIVAS / UNESCO	60	752	38	1	1
TOTALES	214	2309	178	6	2

Siendo «NºV» el número de volúmenes consultados en cada revista

TABLA II: Porcentajes

La columna «A» nos da el porcentaje de artículos publicados en cada revista respecto de la muestra analizada.

«B» expresa el porcentaje de artículos dedicados a la problemática universitaria en cada revista y respecto del total de artículos publicados en la muestra.



«C»= porcentaje de artículos dedicados a formación del profesorado universitario.
 «D»= porcentaje de artículos dedicados a formación permanente del profesorado universitario.

REVISTAS	A	B	C	D
REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA	15'24	23'54	33'33	0
REVISTA DE EDUCACIÓN DEL MEC	37'07	54'49	50'00	0
R.I. DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	15'11	0'56	0	50
PERSPECTIVAS / UNESCO	32'56	21'34	16'66	50
	100	100	100	100

Notas

(1) ALTBACH, Philip G. Los modos de desarrollo de la enseñanza superior: hacia el año 2000, en *Perspectivas*, UNESCO, 78 (vol. XXI, nº 2, 1991), 205-220.

(2) Hablamos de formación psico-socio-pedagógica en cuanto estimamos que los procesos de docencia-aprendizaje-evaluación que se desarrollan en las instituciones educativas de cualquier nivel, implican el desarrollo de procesos psíquicos -por la naturaleza de los sujetos personales que en la relación educativa entren en juego-; sociales -porque la misma relación educativa es de esta naturaleza, en gran medida se establece en el seno de grupos, y porque la institución educativa es una institución social-; y pedagógicos -por las propias finalidades que se persiguen, así como por muchas de las técnicas y recursos que se ponen en juego-.

(3) De acuerdo con la Taxonomía de Benjamín Bloom y colaboradores, diríamos que el objetivo de la prueba se corresponde con la primera categoría de objetivos del campo cognoscitivo de dicha taxonomía (conocimiento); dudamos si también contempla la segunda (comprensión); pero de lo que estamos convencidos es de que ya no llega a contemplar la tercera (aplicación: o llevar a la práctica lo que se sabe y comprende) y siguientes, dado que no se sitúa a los candidatos en la circunstancia adecuada para demostrarlo.

(4) En la legislación anterior a la Ley General de Educación de 1970, las disposiciones que regulaban el acceso a cátedras de escuelas normales establecían haber realizado un periodo de práctica docente en una escuela normal, bajo la dirección y supervisión del catedrático de Pedagogía. Durante el proceso de la oposición, se exigía la superación de un ejercicio práctico en el que el opositor debía desarrollar, ante un grupo de alumnos de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Complutense -no olvidemos que aquellas oposiciones eran para todo el Estado español y se celebraban en Madrid-, una lección como prueba de su capacidad docente.

Recordemos también que, en la Universidad anterior a la Ley General de Educación de 1970, existía la figura del profesor adjunto, cuya función era la de irse formando como profesor universitario; ello suponía acompañar al catedrático en el desarrollo de sus clases y sustituirle en determinadas ocasiones.

(5) No exclusivamente. En la Universidad de Valladolid se ha creado un Instituto Universitario de Física Aplicada que entre los doctores integrados en él cuenta con psicólogos y juristas, dado que los proyectos de investigación que realizan exigen, en ocasiones, el asesoramiento de especialistas de esos campos.

(6) Sería interesante hacer un estudio de los aspectos psico-socio-pedagógicos contemplados en los proyectos docentes presentados a los concursos de acceso o de méritos a plazas de docencia universitaria, no relacionadas con las Ciencias de la Educación, y que supusiera un análisis cuantitativo y cualitativo de la resolución de dichos aspectos, y un planteamiento comparativo respecto de su resolución por profesorado procedente del ámbito de las Ciencias de la Educación.



(7) De alguna manera pervive hoy en muchos docentes-profesionales del mundo de la empresa el espíritu gremial de los tiempos del Antiguo Régimen, en que los gremios, a través de su monopolio en la concesión de los títulos que habilitaban para el ejercicio del «arte» propio, mantenían también el monopolio de la práctica profesional del mismo. Hoy como ayer, hay ejemplos de esos docentes que consideran «coto privado» el ejercicio de una profesión.

Referencias bibliográficas

- ALTBACH, Philip G. Los modos de desarrollo de la enseñanza superior hacia el año 2000. En *Perspectivas*, UNESCO, 78, Vol. XXI, Nº 2 (1991), 205-220.
- IBÁÑEZ MARTÍN, José A. Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. En *Revista Española de Pedagogía*, 186 (mayo-agosto, 1990), 239-257.

Dirección

Rufino Cano González

Facultad de Educación.
Universidad de Valladolid.
c/ Geólogo Hernández Pacheco, 1.
47014- Valladolid.

Tel.: 983 42 30 00 Ext. 4479

Correo electrónico: rcano@doe.uva.es

Clara Revuelta Guerrero

Facultad de Educación.
Universidad de Valladolid.
c/ Geólogo Hernández Pacheco, 1.
47014- Valladolid.

Tel.: 983 42 30 00 Ext. 4485

Correo electrónico: clara@flfc.uva.es

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

CANO GONZÁLEZ, Rufino & REVUELTA GUERRERO, Clara (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].