



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN:2531-0968

Núm. 4, 2019

Recibido 30 de diciembre de 2018

Aceptado 18 de febrero 2019

La formación del profesorado universitario de Historia: avances y dificultades del proceso

*The training of university history teachers: advances and
difficulties in the process*

Francisco Jesús Fraile-Delgado

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Sevilla

Email: franciscojfraile@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2885-6639>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.76>

Resumen

La permanencia de los modelos didácticos transmisivos en el profesorado parece seguir presente en las aulas universitarias. Sin embargo, la necesidad de una formación docente en el ámbito de la universidad ha quedado evidente en los numerosos estudios realizados. La Comisión Europea de 2014 señaló la necesidad de la innovación educativa como parte para la mejora de la educación superior. El objetivo de este trabajo es detectar los principales problemas del profesorado universitario de Historia para mejorar su práctica docente. Para ello, hemos seleccionado a 2 profesores que participaron en el Programa de Formación Docente de la Universidad de Sevilla (FIDOP) durante el periodo 2013-2017. La formación de los docentes se siguió por medio de portafolios. En este trabajo se adopta un enfoque cualitativo siguiendo un diseño de estudios de caso. Para ello se realiza un análisis de contenidos de los portafolios para tratar de comprender cuáles son los principales problemas con los que se encuentra el profesorado. El resultado de este estudio revela cómo existe una progresión en el desarrollo profesional de los docentes, aunque éstos aluden a obstáculos en los contenidos, metodología y evaluación. En todo caso, los resultados son satisfactorios y están asociados a emociones positivas en relación con su propia práctica. Con este trabajo se pone de manifiesto la necesidad de mejorar los programas de formación docente, de acuerdo con las particularidades que supone la enseñanza de área, y de establecer una formación continuada del profesorado universitario. Todo ello para la mejora de la enseñanza superior.

Palabras clave: Formación del profesorado; ciencias sociales; profesorado universitario; educación superior; historia.

Abstract

The permanence of transmissive didactic models in the teaching staff seems to continue to be present in university classrooms. However, the need for teacher training at university level

has been evident in the numerous studies carried out. The European Commission of 2014 pointed to the need for educational innovation as part of the improvement of higher education. The aim of this work is to identify the main problems of university history teachers in order to improve their teaching practice. To this end, we have selected 2 teachers who participated in the Teacher Training Programme of the University of Seville (FIDOP) during the period 2013-2017. The training of teachers was followed by means of portfolios. This work adopts a qualitative approach following a case study design. To this end, an analysis of the contents of the portfolios is carried out in order to try to understand the main problems encountered by teachers. The result of this study reveals how there is a progression in the professional development of teachers, although they allude to obstacles in content, methodology and evaluation. In any case, the results are satisfactory and are associated with positive emotions in relation to their own practice. This work highlights the need to improve teacher training programmes, according to the particularities of teaching in the area, and to establish continuous training for university teachers. All this for the improvement of higher education.

Keywords: teacher education; social sciences; university teacher; higher education; history

1. Literatura relevante

1.1. La formación docente universitaria

La preocupación sobre la formación docente universitaria ha sido un tema recurrente, especialmente a raíz de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Uno de los objetivos a conseguir en el espacio de la educación superior es la mejora de su calidad. En este sentido, siguiendo a De Miguel (2003), la calidad educativa puede apreciarse, entre otros indicadores, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Aunque esto no solo es responsabilidad del profesorado (pues aquí juega un papel fundamental la propia organización universitaria como institución), lo cierto es que son estos los que en última instancia posibilitan el éxito en la práctica. Por su parte, De la Cruz Tomé afirma que “hoy no es posible una docencia universitaria de calidad, sin una formación profesional específica que aporte los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes que el oficio de profesor universitario requiere” (2003, p. 38). Lo que se plantea aquí es la necesidad de la profesionalización de la docencia en el ámbito universitario, como ocurre en cualquier otro espacio laboral.

Todo esto teniendo en cuenta los cambios que se producen en nuestra sociedad actual. Según Zabalza, la Universidad ha de dejar de ser un espacio cerrado, transitando hacia una mayor apertura y flexibilidad acorde con la sociedad global en la que nos encontramos, eludiendo su tradicional carácter elitista por otro más adecuado a la heterogeneidad social que en ella se inserta (Zabalza, 2011, pp. 399-400).

Y es que nos encontramos en la sociedad de la información, de la globalización y la universalidad. De este modo, estamos expuestos a un bombardeo constante de información, a la que resulta realmente fácil acceder, pero esto mismo también puede constituirse como un obstáculo, requiriendo un esfuerzo de reflexión para poder aproximarnos a tal vastedad de conocimientos. En otras palabras, se trata de evitar “un consumo desmedido y acrítico” de cantidad ingente de información (Rodríguez Izquierdo, 2007, p. 6). Por otra parte, estos cambios sociales a los que venimos haciendo referencia también se han dejado notar en el ámbito educativo, lo que

ha provocado que se produzcan cambios de paradigmas, centrándose en el aprendizaje y las necesidades del alumnado. Mucho más teniendo en cuenta la masificación a las que están expuestas las aulas tras la democratización de los sistemas educativos, algo que se hace muy evidente en el ámbito universitario. El volumen de estudiantes universitarios no ha parado de crecer en las últimas décadas. Todo ello implica que el profesorado deba ser capaz de dar respuesta a un colectivo cambiante, diverso y de masas, que exige una serie de demandas a las que debe ajustarse la docencia (Moreno Olivos, 2011, p. 39).

Esta preocupación sobre la enseñanza universitaria puede explicarse por varios motivos. En primer lugar, en la mayoría de los casos, los programas de formación son ofertados por la propia institución universitaria, pero la participación en los mismos es voluntaria. A esto hay que añadirle que la formación de los profesores universitarios está marcada por el predominio de los contenidos disciplinares, casi marginando a la formación pedagógica. De hecho, tradicionalmente, el desarrollo en el campo de la disciplina ha sido el rasgo que más se ha valorado en el profesor universitario (Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007). Ambas cuestiones pueden llevar a que el profesorado, considerando que domina el campo de su disciplina, vea como algo innecesario continuar con una formación pedagógica (Zabalza Beraza, Cid Sabucedo, & Trillo Alonso, 2014), más aún teniendo en cuenta la voluntariedad de dicha formación.

Es cierto que, como señalan algunos autores, la disciplina tiene una gran influencia en la enseñanza de los docentes (Lueddeke, 2003). Más aún, el conocimiento de los profesores debe centrarse, por una parte, en el contenido de la propia disciplina que enseña, pues, es evidente que no se puede enseñar lo que se desconoce. Además, el conocimiento sobre los contenidos de la materia puede incidir en qué es lo que se quiere enseñar y cómo se enseña (Marcelo, 2009, p. 16). Sin embargo, puede ocurrir que el profesor domine el conocimiento de la disciplina, en tanto que su formación universitaria se ha centrado en ella, y, por el contrario, tenga un déficit pedagógico que dificulte su actividad docente. Se da la paradoja de que, aunque se controla lo que se ha de enseñar, no se encuentre la mejor manera de propiciar el aprendizaje de dicho conocimiento en los alumnos.

Y es que la tarea docente no consiste simplemente en poseer el conocimiento (en este caso de la materia) y transmitirlo y exponerlo a los estudiantes, sobre todo si tenemos en cuenta que nos encontramos en la era de la información, en la que el conocimiento es accesible casi para todo el mundo (De la Cruz Tomé, 2003, p. 44). Se requiere algo más.

Una de las principales referencias para la profesión del profesor universitario es la estrecha relación existente entre docencia e investigación y, de hecho, la institución universitaria debe asegurar la buena calidad de estas dos vertientes (Hernández Pina, 2002). Sin embargo, el profesorado universitario, para hacer carrera, se suele centrar en su dimensión investigadora, lo que lleva a que en ocasiones acabe por descuidar su otra vocación: la docente. Así, se termina por establecer un desequilibrio entre estas dos funciones que son esenciales en el ámbito universitario. Esto puede explicarse a su vez por la valoración de méritos donde tiene mayor peso la investigación, mientras que la formación docente tiene poco “valor de retorno académico” y “de poco sirve a la hora de mejorar el curriculum vitae del profesorado” (Zabalza Beraza et al., 2014, p. 44).

De lo visto anteriormente se desprende la necesidad de que el profesorado universitario reciba una formación pedagógica que le permita cumplir con sus objetivos y demandas profesionales. No obstante, hay que tener en cuenta que el profesor universitario está enmarcado en un contexto institucional determinado, pero, al mismo tiempo, en una cultura y manera de actuar que responde a su propia materia de conocimiento. Esto quiere decir que la enseñanza puede variar en función de cada disciplina, ya que cada una tiene sus propios objetivos y concepciones sobre la actividad docente. Más aún, las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje también pueden variar de una disciplina a otra. Estas ideas fueron esbozadas por Escudero (2003), quien acaba señalando que:

Hemos de pensar que los buenos profesores de medicina, literatura, economía... poseen muchas destrezas didácticas genéricas y comunes a todos ellos, pero muchas otras de sus destrezas pedagógicas son relativas a los contenidos disciplinares que enseñan. Por lo tanto, al formar profesores universitarios, hay que tener presente que no solamente hay que formarles para enseñar, sino para enseñar Derecho Romano, Historia Medieval, Motores Térmicos o Ecuaciones Diferenciales (2003, p. 106).

Por consiguiente, el profesor debe ser formado de manera general en un sentido pedagógico, pero, al mismo tiempo, esa formación debe adaptarse a las propias particularidades didácticas de la materia desde la que enseña. ¿Acaso no es esta la razón de ser de las Didácticas Específicas? Creemos que esta perspectiva justifica la investigación que aquí se plantea, centrada en el profesorado de la rama de Historia, cuyas propias características pueden incidir en las dificultades que encuentra a la hora de cambiar su práctica docente mediante un programa de formación.

Por otra parte, los estudios sobre la formación docente universitaria se han centrado fundamentalmente en el cambio de las concepciones de los profesores sobre su propia enseñanza y en el efecto que esto puede tener en el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, Gibbs y Coffey (2004), en su estudio, se centraron en la formación del profesorado universitario para comprobar si existían cambios en sus comportamientos y concepciones sobre la enseñanza, así como en el aprendizaje de sus estudiantes. Los resultados de este estudio revelan que aquellos profesores que adoptan un enfoque de enseñanza centrado en los estudiantes tienen un impacto positivo sobre el aprendizaje de estos. Es decir, favorecen un aprendizaje más profundo y significativo. Del mismo modo, la ausencia de la formación tiene un impacto negativo sobre el aprendizaje. En realidad, este estudio toma como punto de partida la siguiente ecuación: los programas de formación cambian las concepciones sobre la enseñanza de los profesores, lo que a su vez favorece el aprendizaje del alumnado (Ho, Watkins, & Kelly, 2001). Sin embargo, otros estudios más recientes señalan que las concepciones del profesorado cambian lentamente (Postareff et al., 2007). Además, en ocasiones encontramos que el propio profesorado no considera la docencia como un elemento determinante para la formación de sus alumnos o alumnas, sino que esto depende más bien del propio contexto universitario y los recursos que este ofrece.

Lo que nos interesa aquí es la potencialidad de los programas formativos para mejorar la enseñanza universitaria. Como hemos adelantado, la mayoría de ellos se centran en la manera de entender la enseñanza por parte del profesorado, en tanto que la reflexión sobre su propio papel puede provocar cambios en su práctica y, por tanto, en el aprendizaje de los estudiantes. Así, el

desarrollo profesional de los docentes implica que estos cuestionen su propia práctica para mejorarla, respondiendo a las necesidades del alumnado (Marcelo, 2009).

1.2. El profesorado universitario: modelos didácticos

Cada vez son más las voces que han defendido la superación del planteamiento “tradicional” de enseñanza imperante en nuestras aulas, defendiendo otros enfoques más cercanos al papel activo del alumnado. Las investigaciones suelen coincidir en señalar la existencia de varias concepciones sobre la enseñanza (Samuelowicz & Bain, 1992, 2001). Trigwell y colaboradores reconocieron cinco enfoques diferentes (Ramsden, Prosser, Trigwell, & Martin, 2007; Trigwell, Prosser, & Taylor, 1994; Trigwell, Prosser, & Whaterhouse, 1999). Básicamente, hablaríamos de dos enfoques opuestos: uno centrado en la figura del profesor y en la transmisión de la información y otro centrado en los estudiantes y en la transformación de las concepciones de estos. Entre uno y otro encontraríamos una gama intermedia de posibilidades, tales como: estrategias de interacción para exponer los contenidos o estrategias centradas en el alumnado para que se desarrollen los contenidos de la materia (Trigwell et al., 1999, p. 58). Estos enfoques están auspiciados por las concepciones o “epistemologías” que tiene el profesorado sobre su propia actuación docente.

Otras investigaciones tratan sobre los modelos docentes que aparecen en el ámbito universitario. Cuando hablamos de modelos docentes o modelos didácticos nos estamos refiriendo a “un recurso para el desarrollo técnico de la enseñanza, para la fundamentación científica de la misma” (Gimeno Sacristán, 1981, p. 96) de modo que nos permita comprender mejor una realidad compleja. Aquí hay autores que, de nuevo, hablan de la existencia de dos grandes modelos: uno basado en la transmisión del conocimiento (centrado en el profesor) y el modelo de facilitación del aprendizaje (centrado en el alumnado), entre los cuales encontraríamos opciones intermedias (Gargallo-López, Fernández-March, & Jiménez-Rodríguez, 2007). En cualquier caso, son varios los estudios que nos hablan de que el modelo transmisivo es predominante en las aulas universitarias (Gargallo-López et al., 2007; Porlán & Coord., 2017). Sin embargo, como hemos venido recogiendo a lo largo de estas líneas, lo que se pretende es superar el modelo transmisor en las clases. Como afirma Imbernón:

Durante las últimas décadas hemos visto cómo se ha ido cuestionando el conocimiento nocionista e inmutable de las ciencias y se han ido abriendo paso otras concepciones en las que la complejidad, el cambio y la incertidumbre tienen un papel importante. Pero, sobre todo, se han ido incorporando, en el debate más que en las prácticas universitarias, los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales, reflexivos...; todos ellos necesarios para conseguir una mejor formación social y científica del alumnado (Imbernón, 2016, p. 42).

Con todo, conviene aclarar que estas concepciones no tienen por qué ser estancas, sino que pueden verse alteradas en función del contexto (tamaño de grupo, disciplina, importancia de la docencia...), lo que influye en la relación del profesorado con la docencia (Feixas, 2010; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi, & Ashwin, 2006; Prosser & Trigwell, 1999). Y, sobre todo, es posible que estas concepciones puedan evolucionar, especialmente en base a la reflexión sobre la práctica profesional, ejercicio que permite a los docentes comprender mejor los sucesos o fenómenos que

operan en el aula, facilitando así la toma de decisiones. Recapitulando, podemos referirnos a la existencia de varios modelos didácticos (García Pérez, 2000).

- *Modelo didáctico transmisivo o "tradicional"*: concibe los contenidos desde una perspectiva cuantitativa y enciclopedista, por lo que el profesor ha de ser un experto en su materia capaz de transmitir sus conocimientos. El aprendizaje se basa en la acumulación y absorción de esos conocimientos, siendo el alumnado una especie de "recipiente vacío" que hay que llenar. La evaluación se basa en la valoración de si el alumnado ha adquirido dichos conocimientos, frecuentemente medido a través de exámenes, donde la habilidad "memorística" constituye el elemento esencial. Así, pues, las ideas previas del alumnado no se tienen en cuenta.

- *Modelo didáctico tecnológico*: supone un intento de superar el modelo anterior. En él, los contenidos son amplios, más allá de los escolares, pues se consideran las aportaciones procedentes de diversas corrientes científicas (relacionadas con la propia disciplina) o, incluso, conocimientos referidos a temas de actualidad. Su metodología puede entender como el esfuerzo del profesor por exponer los contenidos y, posteriormente, la ejecución de actividades, por parte del alumnado, de índole práctica para consolidar los conocimientos obtenidos anteriormente. Por tanto, predomina un "directivismo", pero tratando de que el alumnado tenga un papel más activo, si bien tampoco se tiene en cuenta las ideas de los estudiantes. Además, este modelo muestra una rigidez mecánica, en el sentido de que se espera que, siguiendo las pautas diseñadas y establecidas, el alumnado aprenda, como si de una relación automática se tratase (Porlán y Rivero, 1998).

- *Modelo didáctico espontaneísta-activista*: este modelo se centra, particularmente, en lo que podríamos llamar un aprendizaje de tipo procedimental. Se trata de estimular al alumnado para que desarrolle un aprendizaje sobre su entorno, siempre teniendo como guía sus propios intereses y que el aprendizaje se dé por medio de experiencias. Ahora bien, aquí lo que predominan son los elementos extrínsecos como motivantes para el proceso de construcción del aprendizaje. Además, este modelo suele incurrir en ciertas incoherencias, especialmente en el plano de la evaluación (donde se utilizarían baremos y criterios propios de un modelo transmisivo). Este modelo no tiene en cuenta las ideas del alumnado en relación con el objeto de estudio, sino en base a sus intereses, que pueden estar alejados de lo que se pretende enseñar.

- *Modelo didáctico basado en la investigación*: se trata de un modelo alternativo, que tiene como base –en el caso que tomamos como referencia– el "modelo de investigación en la escuela" o "en el aula". Este modelo se caracteriza porque el alumnado tiene un papel activo pues, por medio de la investigación, irá construyendo los nuevos conocimientos, con el apoyo del profesor que actúa como guía. Los contenidos superan los tradicionales de la disciplina, aglutinando otros relacionados con las problemáticas socio-ambientales, aspectos cotidianos... En este proceso, se tienen en cuenta las ideas previas del alumnado, buscando nuevas relaciones entre ellas y la formulación de nuevos significados, virando hacia una visión más compleja y crítica de lo aprendido. Por consiguiente, y acorde con ello, la evaluación es continua, se mide en base al seguimiento de los estudiantes durante todo el proceso.

1.3. El Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado de la US

Nuestra investigación está enmarcada por el programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado de la Universidad de Sevilla (FIDOP). El programa cuenta con tres fases. En un primer momento, se realiza un seminario de iniciación de 40 horas, donde los profesores participantes elaboran dos ciclos de mejora parciales sobre su práctica docente. Una vez terminada esta iniciación, el profesorado inscrito se incorpora a un equipo docente de la REFID (Red de Formación e Innovación Docente), lo que permite un trabajo grupal, asesorado por un miembro de la Red. Finalmente, los participantes elaboran un “ciclo de mejora” para su asignatura durante un curso completo. Cuando hablamos de ciclo de mejora, en este caso, nos referimos a la aplicación de diseños experimentales para su aplicación práctica. Los diseños y su puesta en práctica son analizados por los docentes participantes para establecer posibles mejoras. Así tiene lugar una serie de “ciclos de mejora encadenados”. El proceso finaliza cuando los profesores que han participado exponen su experiencia en las Jornadas de Docencia Universitaria (JDU), en la que presentan sus propias comunicaciones (Porlán, 2017, p. 34).

2. Metodología

El objetivo de este trabajo es estudiar los problemas y dificultades que experimenta el profesorado de Historia participante en el citado programa de formación.

Para este cometido, se ha optado por un diseño de tipo cualitativo, de manera que podamos realizar un análisis de cuáles son las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado. Esta se caracteriza por ser un estudio de la realidad “desde dentro”, para comprender los significados que otorgan los sujetos implicados en el objeto de estudio a determinadas situaciones. Del mismo modo, y acorde con lo anterior, se ha adoptado un método basado en análisis de casos múltiple, que en concreto trata de dos profesores que han participado en el programa de formación FIDOP de la universidad de Sevilla.

De hecho, los estudios de caso no constituyen una novedad para la investigación en el ámbito de la formación del profesorado (Sandín, 2003). Para favorecer los estudios de caso, se opta por una estrategia de análisis de contenido aplicado a las producciones de estos profesores, que han quedado recogidas de forma sistemática en los portfolios elaborados a lo largo de su proceso de formación. En este sentido, es por esto por lo que se aboga por el análisis de contenido como técnica para la interpretación de textos (Andréu Abela, 2002).

Para el análisis de contenido, se opta por la utilización de un sistema de categorías que permita la identificación de unidades de información y su clasificación. Así, teniendo en cuenta las aportaciones recogidas por otros autores sobre los modelos didácticos, hemos de dar gran importancia a aspectos curriculares, tales como los contenidos, metodología y evaluación, en tanto que son elementos definitorios de los distintos modelos. Igualmente, también es necesario valorar otros aspectos ligados a la dimensión profesional. En última instancia, habría que destacar el plano emocional, que tiene una fuerte presencia, y que en gran medida influye en todo lo anterior. Así pues, las dimensiones categorizadas serán tres: la curricular (contenidos, metodología y

evaluación); la profesional (concepciones sobre el modelo didáctico, aprendizaje); y emocional (razones, impresiones y emociones).

De esta manera, los sujetos participantes en este estudio serán dos docentes de la rama de Historia que han realizado el curso bajo la tutela de un mismo formador. Estos docentes han dado su consentimiento para la utilización del material resultante de su participación en el programa.

- *Esther*: Prehistoria y Arqueología. 3 años de experiencia (profesora novel). Carece de formación previa.
- *Pedro*: Historia del Arte.

3. Análisis

El cuestionario inicial realizado por los participantes al inicio del curso puede otorgarnos información que resulta muy valiosa, ya que en él se describe como es su clase habitual. En ellos podemos advertir que, salvo algunos matices, lo que suele predominar es un modelo didáctico transmisivo.

3.1. Referencia de inicio

En el caso de Esther, podemos señalar cómo se trata de un ejemplo de docente novel, con pocos años de experiencia docente. Respecto a los contenidos, en sus clases predominan los de tipo conceptual, la carga teórica constituye el mayor peso del temario y eso es lo que se trata de transmitir al estudiante. Esto a su vez tiene una serie de implicaciones, está suponiendo una determinada visión de su propia materia, recibida de su propia formación como alumna y que trata de mejorar en su transmisión.

“Como la temática a dar siempre presenta un componente teórico bastante denso y complejo, procuro dominarlo a la perfección para poder explicarlo desde mi propia comprensión y hacerlo accesible a todos sin que tengan que escuchar las cosas de una manera enrevesada, Quizás sea una herencia de la formación recibida (...)” (Esther).

Esta concepción que se aproxima a lo que consideraríamos “absolutismo epistemológico” supone que la principal fuente para la articulación de los contenidos es la disciplina de referencia. De este modo, se trata de trasladar la información al alumnado tal cual, simplificándolo en la medida de lo posible para favorecer su entendimiento. Como existe una “verdad” a enseñar, la docente trata de dominar los conocimientos teóricos de la materia en su totalidad para estar preparada ante cualquier pregunta del alumnado. Esta constituye la parte más dura de la clase, reconoce Esther. Posteriormente, pasa a la realización de una dinámica más práctica, por la que trata que sus estudiantes vayan comprendiendo los contenidos que ha ido desarrollando.

De hecho, Esther se siente aliviada al pensar que su materia es bastante compleja, lo que implica que los estudiantes no profundicen demasiado al preguntar.

“Afortunadamente siempre me han tocado temáticas un poco complejas por ser poco conocidas en el mundo en el que me muevo. Esto me ha posibilitado para prepararme mejor personalmente y dar con más seguridad los temas, aunque no descarto que me sienta insegura por el hecho de hablar en público y exponerme” (Esther).

Esto último nos permite conectar con las emociones asociadas a su propia práctica. Como ya hemos visto, la propia concepción sobre la materia y su enseñanza supone una presión psicológica al tener que dominar la disciplina a la perfección para su correcta transmisión a sus alumnos.

“Antes de dar una clase mi inseguridad me obliga a prepararme más de lo necesario en cuanto al temario a dar y posibles preguntas que puedan hacerme los alumnos”

Así pues, existe el miedo a no ser capaz de transmitir el conocimiento de modo que el alumnado lo comprenda o incluso de no superar el obstáculo psicológico de “quedarse en blanco”.

Como vemos, respecto a la metodología, Esther va exponiendo los contenidos, apoyándose de alguna guía como puede ser el power point (tanto para los estudiantes como para ella misma, pues así evita perderse). La docente tiene en cuenta al alumnado, especialmente para comprobar si han comprendido lo que se ha explicado, tanto después de la teoría como durante las prácticas. Finalmente, respecto a la evaluación, Esther se preocupa por si los estudiantes han comprendido o no la explicación, pero también favorece sus intervenciones para que opinen sobre las clases, tratando de mejorar los aspectos que señalen.

“Una vez finalizada la clase suelo preguntarle a los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta que son pocos, si se me ha entendido bien de verdad. Busco una sincera opinión acerca de mi trabajo o si han visto algo que deba mejorar porque no lo hayan comprendido bien con mis explicaciones. Suelo tomar nota y procurar enmendar el error para futuras clases” (Esther).

También resulta interesante destacar las principales dificultades que Esther encuentra en su práctica, y que denotan como es consciente de la necesidad de formarse, al menos en algunos aspectos concretos.

“Siempre que el alumnado esté dispuesto se ha iniciado un DEBATE. No suelo iniciarlo yo porque no sé cómo hacerlo, no me suelen salir las preguntas adecuadas para generar este tipo de actividades, y pierdo muchas oportunidades” (Esther).

Aquí señala obstáculos internos, referidos a ella como docente, pero también de tipo externo, como puede ser el carácter de la propia materia o las actitudes “hieráticas”, pasivas, del alumnado.

Como vemos, es un claro ejemplo de modelo transmisivo, centrado en el profesor y los contenidos y en el que el aprendizaje se entiende como la asimilación de los contenidos explicados. No obstante, Esther considera oportuno mejorar su modelo, manteniéndolo, pero introduciendo mejoras.

Por su parte, Pedro se inserta también dentro de ese modelo transmisivo. Sin especificar demasiado, presenta su dinámica de clase de este modo:

“Se inicia la clase con un resumen de lo expuesto el día antes (unos 4 ó 5 minutos). Anoto las ideas en una cuartilla, para evitar ocupar más tiempo en el resumen-repaso. Preguntar si surgieron dudas Utilizando el ppt con información escrita e imágenes se van desarrollando los contenidos de la asignatura. A veces se pide que el alumnado opine sobre la obra de arte expuesta (pueden aportar información u opiniones sobre color, perspectiva, temática, etc.). El profesor se va trasladando por la

clase, sin permanecer en un mismo lugar, y llamando la atención cuando andan despistados (horario clase 3,30- 4,50 de la tarde)” (Pedro).

Los contenidos que predominan en su clase son los teóricos, aplicados a la práctica/comentarios de arte, ilustrado con las imágenes. De esta forma, se busca transmitir los contenidos para que los alumnos sean capaces de aplicarlos. Eventualmente participan para dar su opinión, pero no se reformula la secuencia de actividades en base a las ideas de los estudiantes. La evaluación que prima es la final, esto es, medir si el alumnado es capaz de saber la teoría y aplicarla en las prácticas.

A tenor de los participantes, encontramos que en un principio su práctica profesional viene marcada por un modelo que podríamos denominar de tipo transmisivo o “tradicional”, si bien con algunos matices. Es, pues, el punto de partida que hemos tenido en cuenta a la hora de comprobar su evolución. (Figura 1).

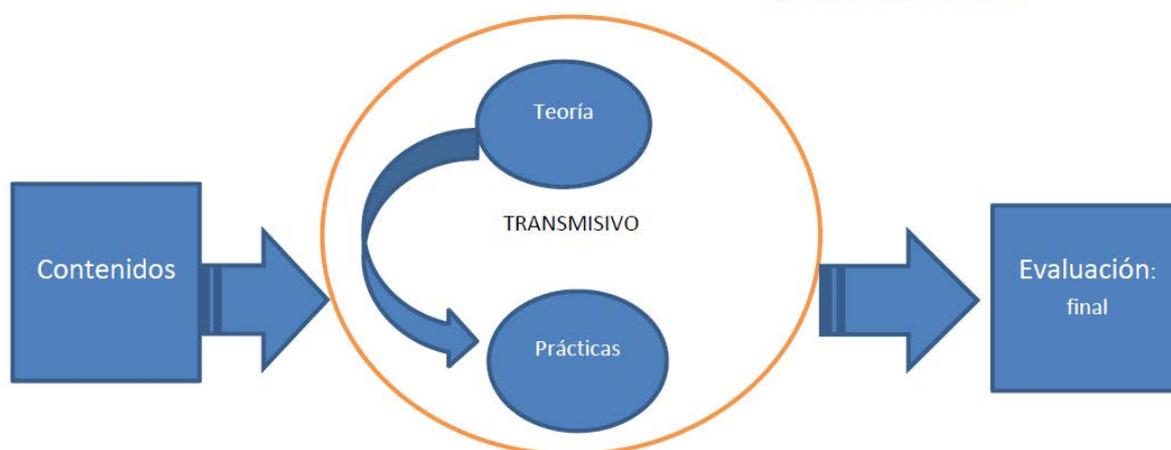


Figura 1. Modelo transmisivo

3.2. Cambios significativos y obstáculos

La puesta en contacto con las lecturas y la participación en las sesiones del curso de formación dieron pie al desarrollo de diseños experimentales donde se trataron de introducir novedades en la práctica diaria. Esto llevó a que los diversos docentes trataran de renovar su propia metodología. En relación con ello, se percibe cómo durante los ciclos de mejora se trató de tener en cuenta las ideas de los estudiantes y se elaboraron secuencias de actividades donde estos tuvieron un mayor protagonismo.

“Tengo muy en cuenta el nivel de la clase, por eso al establecer una pregunta inicial, las secundarias que vayan a ser de guía las iré planteando sobre la marcha a veces, en el caso de que el nivel sea diferente al que haya considerado antes de la clase. Eso me da más flexibilidad y una mejor adaptación al estudiante que no se verá perdido por no seguir el ritmo” (Esther).

“Partiendo de ideas prefijadas como el conocimiento que ya tenían del Arte Egipcio antes de entrar en la carrera, así como de un bloque del tema dedicado a analizar aspectos generales de la civilización egipcia, ya expuestos” (Pedro).

Los cambios introducidos están orientados sobre todo a dar un mayor protagonismo a los estudiantes. Como era de esperar, la introducción de cambios en sus hábitos diarios de clase supone también la aparición de una serie de conflictos o dificultades. Uno de los motivos más recurrentes tiene que ver con el espacio áulico. En efecto, conformado tradicionalmente para el desarrollo de una clase magistral, supone un obstáculo cuando se quiere trabajar de otro modo.

“Un inconveniente que no tuve en cuenta fue la distribución del aula. Mi idea era usar la pizarra y estar de vez en cuando sentada en la silla, pero el aula resultó ser muy inapropiada para esto. En la primera sesión me di cuenta de que no podía estar levantándome y sentándome cada dos por tres y que la pizarra tendría que usarla muy poco, además reflejaba mucho la luz y los de atrás no veían lo que escribía. En ese sentido tuve que cambiar rápidamente la forma de dar las clases y he tenido que hacer presentaciones en power point (...)” (Esther).

A esto se le añade otros problemas que tienen que ver con la masificación de las aulas, lo que dificulta hacer un seguimiento más personalizado a los estudiantes. Finalmente, el tiempo es otro hándicap más. La existencia de un horario y espacio tan constreñido es vista por los docentes como un obstáculo difícil de salvar y que acaba condicionando el trabajo realizado en el aula.

“Con todo este debate se nos fue la hora y me quedó por dar un par de puntos que tuve que decirles al día siguiente.” (Esther)

Otro aspecto interesante en el que detenerse son los contenidos. Aquí también pueden detectarse la introducción de cambios al calor del programa de formación. Por ejemplo, se trata de establecer la existencia de unos contenidos estructurantes, con la existencia de una jerarquía. Así, aparecen unas “ideas fundamentales” que son las que articulan el temario y en torno a las que se organiza. Esto favorece también la participación del alumnado.

Esto es fundamental para establecer relaciones entre los distintos contenidos, dando un mayor peso ya no solo a los conceptuales, sino introduciendo otros basados en destrezas y actitudes. Es cierto que los contenidos de la disciplina de referencia siguen siendo los más destacados, como es el caso de Pedro, pero también se empiezan a tener en cuenta otros aspectos, relacionados con la metodología, como captación de las ideas de los estudiantes o problemas de actualidad. Además, aunque con alguna dificultad para los participantes, se trató de introducir los contenidos enunciados como problemas a los que hay que dar respuesta. En este sentido esto sí puede apreciarse en el caso de Esther.

“Una vez explicados los conceptos de la ciencia les planteé el problema que va a ir viéndose en todas las clases “¿qué es la prehistoria?”. A lo que acto seguido anoté las respuestas de los estudiantes para que el último día vean qué pensaban antes y lo comparen lo que pensaban ahora.” (Esther).

En estos casos, encontramos cómo la formulación de los contenidos favorece el trabajo con las metodologías que habían diseñado y, como veremos, con la propia evaluación, ya que la participación del alumnado permite ver cómo van evolucionando sus ideas a lo largo de proceso de aprendizaje.

Por otra parte, lo que si vemos en los participantes es la elaboración de distintos niveles de profundidad en los contenidos.

“Planteamos un nivel medio de contenidos, conociendo todas las artes figurativas de forma general, profundizando en aquellos aspectos que resulten de mayor interés para el alumnado. Creemos que es el nivel más adecuado pues los alumnos ya tienen algún conocimiento de la materia a presentar, de ahí que demos un paso hacia adelante y profundicemos algo más” (Pedro)

Entre las dificultades que destacaron están la selección de los contenidos más relevantes, teniendo en cuenta el factor tiempo y la vastedad de los contenidos disciplinares. Estos, especialmente los conceptuales, siguen destacando por su peso, pero puede ver como se busca introducir una dimensión más práctica orientada a la propia profesión.

Por su parte, la evaluación es otro de los aspectos esenciales que han trabajado los docentes para su mejora. Aquí cabe destacar algunas cuestiones. Uno de los aspectos que más han sido asimilados en los diseños experimentales ha sido el seguimiento de la evolución de las ideas de los estudiantes. En general, los cuestionarios realizados en las primeras sesiones permitían a los docentes realizar una comparación entre el punto de partida de los estudiantes y los resultados obtenidos.

“Atendiendo a esto la evaluación se hará en función de la pregunta planteada en las primeras sesiones acerca del concepto de Prehistoria (...) En las primeras impresiones salieron las ideas que tradicionalmente se tienen respecto del tema y los prejuicios también. En este sentido me dispuse a recoger las ideas que se habían dicho en esa sesión para en mi última sesión hacer el ejercicio global de evaluación” (Esther).

Los docentes también pretendieron utilizar diversos instrumentos para la evaluación del alumnado. El otro aspecto que se repetía una y otra vez en los portafolios era la evaluación de la propia práctica. Esto no suponía un elemento habitual en la práctica diaria de los docentes, más allá de las encuestas generales de la universidad, y es algo a lo que le han encontrado una gran utilidad en aras de mejorar sus clases.

“Tras su realización, les pedí que hicieran un nuevo esfuerzo y me completasen un folio en blanco sin anotar su nombre donde me hiciesen una valoración siguiendo el modelo Aplauzo / Critico / Sugiero con la intención de conocer qué se puede mantener y qué mejorar en las clases. Al principio no se creían que podían valorarme. (...) Tras su lectura de forma rápida apreció que valoran mucho que me preocupase por sus estudios y el entendimiento de la asignatura y propusieron el cambio de alguna actividad o insistencia en ideas que se salen un poco del tema en cuestión.” (Pedro).

En otras ocasiones, el cambio en la evaluación también genera dudas, hasta el punto de que el docente no sabe demasiado bien qué procedimiento sería más adecuado para ello. Al tener asimilada la forma de evaluar en consonancia con la clase de tipo magistral, cuesta establecer una forma de evaluación diferente, como le ocurre a Pedro. Sin embargo, aquí puede apreciarse otra de las ventajas del programa formativo, pues el mismo docente se plantea intercambiar impresiones con otros compañero/as para poder encontrar una solución plausible.

“Para concluir, me cuestiono cómo hacer la evaluación de ambos comentarios. Me he planteado que tras exponer el comentario de la imagen entre todos, siendo yo quien corrija los posibles errores a nivel de aula, sean los mismos alumnos/as los que comparen sus dos comentarios, el primero y el último y saquen sus propias conclusiones, o que se corrijan entre ellos. Me gustaría que los miembros de nuestro seminario opinasen sobre cómo debo realizar esa evaluación” (Pedro).

Por otra parte, en la evaluación de la propia práctica, los docentes acuden a sus propios estudiantes, quienes le sirven de referencia para poder incluir enmiendas, modificaciones... sobre lo realizado en sus clases. Sin embargo, puede ocurrir como en el caso de Esther, quien encuentra un matiz a la hora de evaluar su práctica de esta forma, ya que los estudiantes pueden no estar guiados por la objetividad a la hora de evaluar su aprendizaje.

“No creo que puedan ser parámetros muy estables porque los mismos estudiantes también dejan mucho de sus pasiones y sus impresiones sin diferenciar en su mayoría los aspectos subjetivos de lo que verdaderamente deben evaluar, por eso creo que es un mecanismo que no se debe usar hasta que exista certeza de la objetividad estudiantil” (portafolio de Esther).

En una última instancia, merece una especial atención las emociones sentidas por los docentes durante el desarrollo del ciclo de mejora, ya que pueden darnos una idea de la dificultad del proceso.

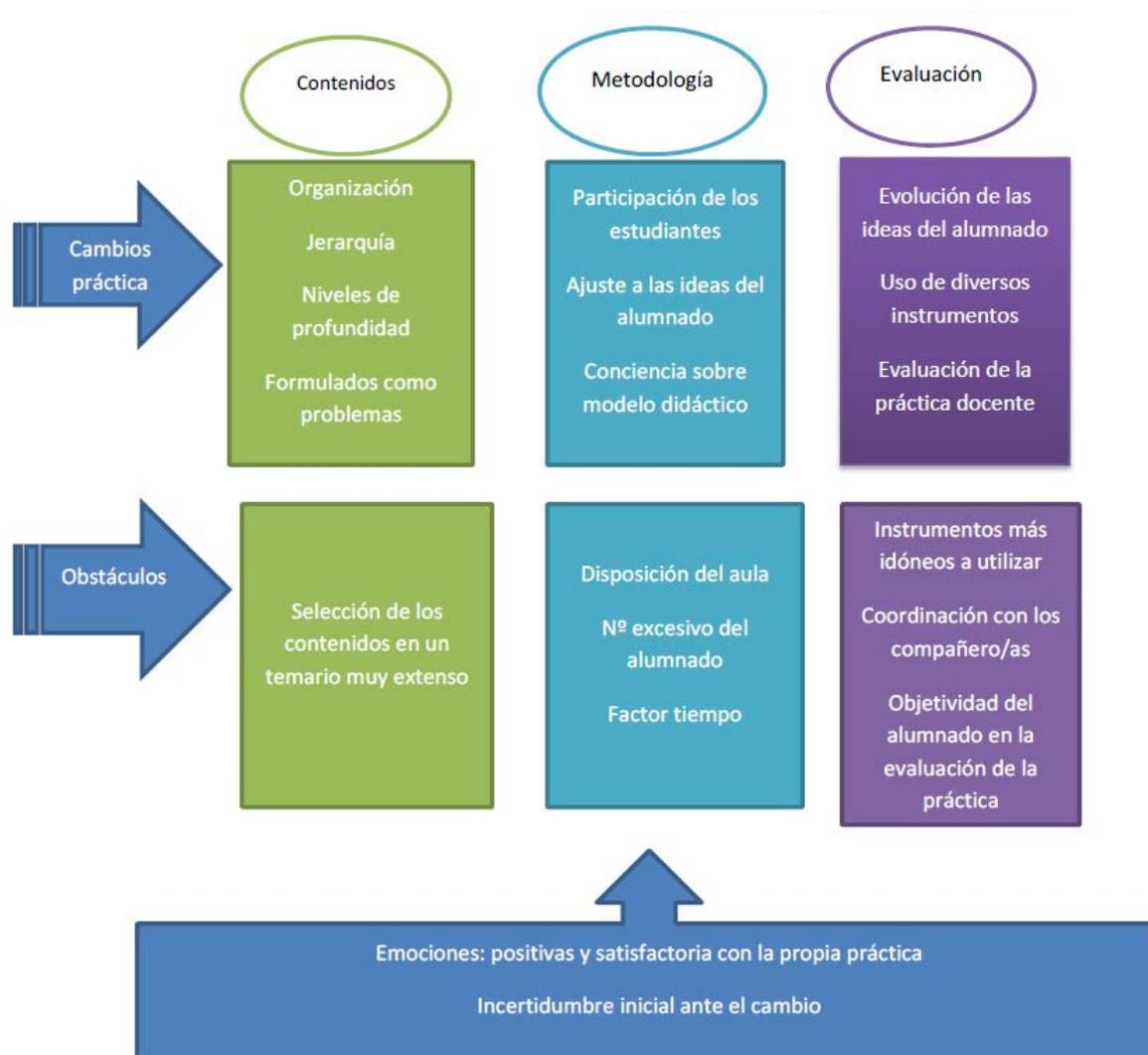


Figura 2. Cambios y obstáculos manifestados

“El primer gran inconveniente que vi fueron mis propios nervios. No dejaron de temblarme las piernas hasta pasados diez minutos desde que empecé a hablar. Se me trabó la lengua un par de veces y se me secó la garganta, pero al rato me sentí cómoda

porque estaba viendo una clase normal, participativa en general e interesada de primera mano” (Esther).

Esta inseguridad a que no funcionase “lo nuevo” fue superada conforme avanzaba y veía que los estudiantes respondían a lo que ella esperaba y había planificado.

Más allá de ello, en general los docentes se muestran muy satisfechos con sus respectivas experiencias, mantienen impresiones positivas en relación con su propia práctica porque ven que el alumnado ha respondido y que con sus diseños experimentales han favorecido su aprendizaje.

“La experiencia ha resultado muy positiva, tanto en el interés tomado por los alumnos/as a la hora de comentar como en los resultados. Me interesa mucho incorporar estos cambios a mi práctica docente” (Pedro).

Como vemos en la Figura 2, los docentes manifiestan cambios en su práctica, especialmente en la dimensión curricular (contenidos, metodología y evaluación), que aparecen relacionados.

A lo largo del proceso de formación, los docentes participantes han entrado en contacto con nuevas ideas e intercambiado opiniones en los grupos de trabajo, que luego han aplicado a sus diseños experimentales en el aula. Al final de este proceso, el docente ha ido gestando su propio modelo didáctico personal, asimilando aquellos elementos que les ha resultado satisfactorios.

3.3. Modelo didáctico personal

Entre los aspectos que los docentes han considerado más significativos durante su proceso formativo, podemos destacar:

- a) La concepción del aprendizaje se centra en el protagonismo que recibe el alumnado.
- b) Señalan la importancia que ha de tener las ideas previas de los estudiantes, por lo que, en su metodología, basada en clases magistrales o cercanas al modelo transmisivo, han tratado de dar un mayor peso a la interacción y participación del alumnado.
- c) La organización y selección de los contenidos, señalando aquellos aspectos fundamentales que deben de servir de ejes estructurantes para el aprendizaje de sus estudiantes.
- d) En relación con la evaluación, destaca la realización de un seguimiento sobre el alumnado para conocer sus progresos. También consideran necesario evaluar su propia práctica, sus clases, especialmente a través de la opinión del alumnado, a fin de mejorarlas (tal y como han ido trabajando en los ciclos de mejora).

4. Conclusiones

Parece que los docentes participantes demandan la oferta de programas docentes formativos. Asimismo, hemos comprobado como en los casos analizados el punto de partida se correspondía con lo que podíamos denominar un modelo didáctico de tipo transmisivo, tal y como señalaban algunos estudios (Gargallo, Fernández March, & Jiménez Rodríguez, 2007; Porlán, 2017). Ahora bien, a lo largo de nuestro análisis puede percibirse como los docentes han ido tomando conciencia de su propia práctica y han tratado de transitar hacia otros modelos que consideraban más oportunos para el aprendizaje de sus estudiantes.

En los profesores estudiados se percibe la adquisición de unos conocimientos didácticos, por lo que son capaces de identificar el punto en el que se encuentran y establecer sendas para determinar hacia donde quieren dirigirse, hasta elaborar su propio modelo didáctico personal. Esto supone que el docente sea capaz de identificar lo que ocurre en el aula y, tal y como afirmaba Jarauta Borrasca (2013), hacer “explícito lo implícito”, dar nombre a lo que hacían instintivamente, en un proceso constante de “construcción y reconstrucción” basado en la dialéctica teoría-práctica. En este mismo sentido, tal y como señalaban los estudios al respecto (De Rijdt, Tiquet, & Devolder, 2006; Rué, 2010) los portafolios se constituyen como una herramienta que favorece este proceso reflexivo. Esto parece concordar con lo expresado por Fernández March (2008) al referirse a la tendencia del profesor reflexivo al cambio en aras de mejorar su práctica profesional.

En los casos analizados, los docentes expresan que han tratado de perfeccionar su modelo de dar clase: evolucionando desde una clase magistral “pura” a otra en la que hubiese una mayor interacción con el alumnado y con mayor peso del apartado “práctico”. Igualmente, coinciden en señalar la importancia que tiene que el alumnado tenga un mayor protagonismo en el aprendizaje.

Por otra parte, se han encontrado con algunos obstáculos a superar, pero lo cierto es que los docentes participantes se han mostrado muy satisfechos con sus experiencias y se han decantado por introducir muchos de estos elementos en su práctica habitual. No obstante, sí que conviene señalar la idoneidad de proseguir con una formación continua, en tanto que las concepciones del profesorado cambian lentamente (Postareff et al., 2007), especialmente cuando la práctica habitual está muy arraigada o “ritualizada”, ya que no siempre es fácil plasmar en las aulas lo que se pretende.

Referencias bibliográficas

- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces.
- De la Cruz Tomé, M. Á. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, (331), 35-66.
- De Rijdt, E. C., Tiquet, F. D., & Devolder, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1084-1093. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.002>
- Escudero Escorza, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, (331), 101-121.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-27.
- Fernández March, A. (2008). La gestión de la formación del profesorado en la Universidad. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 275-312.
- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, (207), 1-15.

- Gargallo-López, B., Fernández-March, A., & Jiménez-Rodríguez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de La Educación*, 19, 167–189.
- Gargallo, B., Fernández March, A., & Jiménez Rodríguez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 19(1), 167–189.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 271–301.
- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42(2), 143–169. <https://doi.org/10.1023/A:1017546216800>
- Imbernón, F. (2016). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Sao Paulo: Edicoes Hipótese.
- Jarauta Borrasca, B., & Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educacion XX1*, 16(2), 343–362. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2646>
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education: a study of disciplinary variation and ‘teaching-scholarship.’ *Studies in Higher Educations in Higher Education*, 28(2), 213–228. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058082>
- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Educational Sciences Journal*, (8), 5–20.
- Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 26–54.
- Porlán, R. (Ed.). (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.
- Porlán, R., & Coord. (2017). *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*. San Sebastián de los Reyes. (Madrid): Morata.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., & Martin, E. (2007). University teachers’ experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17(2), 140–155.

- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2007). Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 10(1), 1-8.
- Rué, J. (2010). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24(1), 93-111. <https://doi.org/10.1007/BF00138620>
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325. <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Aravaca (Madrid): McGrawHill.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75-84. <https://doi.org/10.1007/BF01383761>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Whaterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Zabalza Beraza, M. A., Cid Sabucedo, A., & Trillo Alonso, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 39-54.
- Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, 36(3), 397-423.