



Revista de Investigación Educativa

ISSN: 0212-4068

rie@um.es

Asociación Interuniversitaria de Investigación
Pedagógica
España

Medina Moya, José Luis; Jarauta Borrasca, Beatriz; Urquiza Sánchez, Cecilia
**EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL:
UN ESTUDIO CUALITATIVO**

Revista de Investigación Educativa, vol. 23, núm. 1, 2005, pp. 205-238
Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321951011>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL: UN ESTUDIO CUALITATIVO

José Luis Medina Moya¹

Beatriz Jarauta Borrasca

Cecilia Urquiza Sánchez

RESUMEN

Durante el curso académico 2001-2002 se desarrolló en la Universidad de Barcelona el Curso de Postgrado «Innovación en la Docencia Universitaria» dirigido al profesorado novel de la misma. Finalizado el programa se hacía imprescindible conocer su contribución a la mejora de la docencia del profesorado novel. A través de este estudio se pretende, por tanto, identificar y valorar los cambios, transformaciones y mejoras acaecidas en la práctica docente del profesorado novel como consecuencia de su participación en el Postgrado. El presente trabajo recoge estos aspectos articulados en una evaluación diferida del impacto del Curso de Postgrado. El enfoque metodológico usado ha sido cualitativo-fenomenológico. En lo que se refiere a los criterios de evaluación, dos han sido los utilizados en este estudio: la utilidad percibida por el profesorado y la transferibilidad del conocimiento elaborado en el curso.

Palabras clave: Formación de profesores universitarios noveles. Evaluación de impacto de la formación del profesorado. Innovación en educación superior. Investigación cualitativa y fenomenológica.

¹ Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona
Campus Mundet. Edificio de Levante 2º. Pº Valle de Hebron, 171. Barcelona 08035
TFNO: 934035063. EMAIL: jlmedina@ub.edu

ABSTRACT

During the academic year 2001-2002, at the University of Barcelona, the Graduate Course «Innovation on University Education» was developed for beginners teachers. Once the program was finalized it was essential to know its contribution to the improvement on teaching by the beginner faculty. Through this study it was attempted, therefore, to identity and to appraise the changes, transformations, and improvements performed by the beginner faculty on their teaching practice as a consequence of their participation in the Graduate Course. The present work gathers these aspects articulated in a deferred evaluation on the impact of the Graduate Course. The methodological focus used has been qualitative/phenomenological. The evaluation criteria utilized for this study were two: benefits perceived by the faculty, and the transferability of knowledge elaborated at the course.

Key words: Beginners teachers training. Teachers training impact valoration. Innovation on higher education. Qualitative and phenomenological educational research

I. INTRODUCCIÓN

Durante el curso académico 2001-2002 se desarrolló en la Universidad de Barcelona el Curso de Postgrado «Innovación en la Docencia Universitaria»² dirigido al profesorado novel de la misma.

Del diseño, impartición y evaluación del postgrado se encargó al Grupo de Formación y Desarrollo Profesional del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. El postgrado estaba dirigido al profesorado novel de las facultades de Económicas, Derecho y Empresariales y pretendía dar respuesta a una necesidad cada vez más extendida en la comunidad universitaria: la de una formación pedagógica específica para la docencia.

En el diseño³ del curso se contemplaba la realización de una evaluación interna y externa. Dentro de la primera se planteó, además de la evaluación de los aprendizajes y del programa realizados durante el transcurso del programa, la necesidad de conocer los efectos formativos posteriores en la práctica docente de los profesores noveles.

2 El programa fue organizado por la División de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales y auspiciado por el Programa de Formación del Profesorado Universitario del ICE y por el Vicerrectorado de Docencia.

3 El curso de Postgrado «Innovación en la docencia universitaria», con una duración de 168 horas distribuidas en 6 módulos teórico-prácticos y un proyecto final, era un curso presencial planificado para acceder a las bases fundamentales de la docencia universitaria del profesorado novel. El profesorado participante debía tener una experiencia entre 0 y 5 años de docencia en la universidad de Barcelona y desear obtener las competencias necesarias para la mejora de su práctica docente. El curso contaba con cinco módulos dedicados a las temáticas específicas de la docencia: contexto institucional y cultura académica, psicopedagogía del alumnado universitario, planificación de la docencia, estrategias didácticas y evaluación de aprendizajes. Además, se diseñó un módulo transversal que respondía a las necesidades de formación percibidas por el grupo de profesores noveles. En este módulo se realizaron una serie de talleres que versaron sobre temáticas como la motivación del alumnado, la elaboración de materiales didácticos o la elaboración de un proyecto docente. El curso contemplaba también un sistema tutorial basado en la mentorización del docente novel por parte de profesorado experimentado del departamento al cual pertenecía. Los asistentes al curso fueron 20 profesores y profesoras noveles.

Finalizado el programa se hacía imprescindible, por tanto, conocer su contribución a la mejora de la docencia del profesorado novel. El presente artículo recoge estos aspectos articulados en una evaluación diferida del impacto del Curso de Postgrado «Innovación en la Docencia Universitaria».

En el campo de la evaluación de la formación del profesorado universitario, todavía son escasos los estudios que tratan de conocer las repercusiones de la misma en términos de transferencia e impacto en la práctica educativa (Zabalza, 2003). La dificultad teórica y empírica de la tarea, el dominio en este campo de la formación del profesorado universitario de enfoques parciales de la evaluación que se centran únicamente en los aprendizajes inmediatos alcanzados y la escasa tradición de rendimiento de cuentas en la universidad serían algunos de los factores que explicarían ese hecho (González, 1998). Sin embargo, es creciente la preocupación por establecer mecanismos útiles para desarrollar una formación más adecuada a las necesidades reales del profesorado novel y del alumnado universitario. En este sentido la evaluación que aquí se presenta debe ser entendida como un proceso de recogida y análisis de información dirigido a describir el proceso de transferencia de los aprendizajes realizados en el curso de postgrado por los profesores noveles a su práctica docente, con objeto de valorar la formación recibida y de tomar decisiones para su mejora.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN

2.1. Finalidades y sentido de la evaluación

En esta evaluación se ha utilizado el enfoque integral de Kilpatrick (1999) en el que se proponen cuatro niveles de evaluación: reacción, aprendizaje, conducta y resultados. El primero hace referencia al efecto que la formación (en nuestro caso, el curso de postgrado) ha tenido en las opiniones y la satisfacción de los destinatarios. El segundo se refiere a los aprendizajes obtenidos propiamente dichos. El tercero alude a los cambios introducidos en el puesto de trabajo (en nuestro caso, la práctica docente) y el cuarto a los resultados obtenidos por la institución. La evaluación realizada, ahora, se centra en los dos últimos niveles. La evaluación de la transferencia y el impacto es siempre diferida puesto que debe esperarse un tiempo para que los cambios tengan lugar; de ahí el intervalo de un curso académico acaecido entre la celebración del curso y el desarrollo de esta evaluación.

Por otra parte, la evaluación de los dos últimos niveles presenta importantes dificultades de carácter teórico y operativo⁴ que han hecho que nos decantemos por valorar la transferencia, circunscribiendo el impacto a la práctica de los docentes noveles. Esta decisión se basa, además, en los presupuestos epistemológicos y pedagógicos del equipo investigador que a continuación se detallan, los cuales, justifican una aproximación práctica antes que tecnológica a la evaluación de la formación.

⁴ La dificultad de establecer indicadores «objetivos y universales» de una práctica docente de calidad y del «efecto» de esta práctica en la institución universitaria: en sus objetivos y resultados. O la dificultad de acceder al alumnado, colegas y superiores jerárquicos de todos los profesores destinatarios de la formación, son algunas de ellas.

A través de este estudio se pretende, por tanto, identificar y valorar los cambios, transformaciones y mejoras acaecidas en la práctica docente del profesorado novel como consecuencia de su participación en el Postgrado de «Innovación en la Docencia Universitaria.» Se trata de conocer el «impacto», los «efectos» que ha tenido la formación ofrecida en su práctica docente. Sin embargo, la noción de «impacto» proveniente del mundo empresarial, que obedece a una lógica tecnocrática y mercantilista y se basa en una epistemología mecanicista, objetivante y reductora, no es la más adecuada para un fenómeno que, como el educativo, entendemos es de naturaleza compleja/ambigua, particular, fenomenológica y dialógica (Elliott. J., 1993).

En efecto, desde el momento en que la docencia universitaria se entiende técnicamente, se está asignando a los procesos de enseñanza-aprendizaje una rigidez y previsibilidad de la que en realidad carecen (Alvarez, 1999). La enseñanza universitaria tiene lugar en espacios comunicativos en los que las interpretaciones son múltiples y a menudo conflictivas; donde existen diferentes orientaciones y expectativas de valor, saturados en suma, de indeterminación y ambigüedad (Medina, 1999). Esa variabilidad constante no se puede eliminar con la aplicación de reglas o prescripciones derivadas tecnológicamente so pena de distorsionar, hipersimplificando, una realidad compleja y multidimensional, una realidad que consiste en los significados que los participantes en el acto educativo otorgan a sus conductas, o cayendo invariablemente en la trivialidad y la redundancia (Pérez Gómez, 1988).

Por otra parte los «posibles efectos» del curso de postgrado se articulan en lo que, en educación, denominamos «Cambio e Innovación.» En este sentido, si se desea realizar un estudio de «impacto» y se parte del principio que el curso habría generado algunos procesos de cambio (todavía indeterminados) podemos estar realizando una atribución errónea: *pensar que el cambio educativo obedece a una única causa o fuente de estímulo.* Ciertamente, desde un punto de vista fenomenológico las causas y efectos de un cambio son imposibles de aislar. De esta manera, la evaluación de toda innovación educativa no debe ser vista como un mero tecnicismo descriptivo de resultados alcanzados, sino como la «transferencia» misma que un docente hace de toda situación de aprendizaje vivida. El manejar el término transferencia nos invita a ir más allá de las causas y efectos, es decir nos invita a aproximarnos al mundo de los significados y sentidos, a considerar la complejidad misma del aprendizaje desde la realidad compleja de cada sujeto. Llevar el término transferencia al campo de la evaluación nos permite ver si un programa de formación genera cambios y transformaciones reales en el sujeto y qué influencia tienen en su práctica docente (Fullan, 1991). El análisis de la transferencia facilita una revisión introspectiva de sus propios aprendizajes, y por tanto una autoevaluación, donde se reconozca el sentido y significado que tuvo para los docentes noveles participar en un programa de formación que les permitiera comprender la docencia desde su propia disciplina.

Con esta visión, se pretende superar el tecnicismo que se le ha dado al concepto evaluación, principalmente en el ámbito educativo. No concebimos la evaluación sólo como medición, rendición de cuentas o establecimiento de estándares de calidad, sino como un término que mire los procesos internos del docente, donde sea éste mismo el encargado de darnos cuenta tanto del grado de importancia y significado que tuvo para él el haber participado, en nuestro caso, en el postgrado de Innovación en la Docencia

Universitaria como del proceso de situar en su realidad institucional y social los aprendizajes realizados durante el curso.

Son todos estos argumentos los que justifican que en esta investigación se pretendiera, inicialmente, «comprender» los «efectos» del curso de postgrado tal y como los percibieron los protagonistas del mismo.

2.2. Contenidos y criterios de evaluación

Teniendo en cuenta la noción de impacto y transferencia más arriba descritos los contenidos de esta investigación evaluativa se refieren a las siguientes cuestiones:

- Los cambios cualitativos y/o cuantitativos que se están produciendo después de la formación recibida en el curso de Postgrado (conocimientos, habilidades, etc.).
- Las modificaciones (si se han producido y en qué sentido) en la comprensión que los docentes noveles tienen de su propia práctica.
- Las modificaciones y/o transformaciones de la práctica y su relación con esos cambios de visión y concepción.
- Los cambios operados respecto a lo que se considera una «buena docencia».
- Las innovaciones y transformaciones metodológicas y los resultados obtenidos
- Las dificultades aparecidas durante la introducción de las innovaciones.

En lo que se refiere a los criterios de evaluación, dos han sido los utilizados en este estudio: *la utilidad percibida por el profesorado y la transferibilidad del conocimiento elaborado en el curso*. Estos dos criterios se han seleccionado por estar íntimamente relacionados entre sí, por partir de los mismos supuestos que manejamos acerca de la noción de transferencia y por ser consistentes con los últimos desarrollos e investigaciones acerca del conocimiento profesional del docente (Angulo Rasco, 1999). En efecto, las limitaciones de los modelos de procesamiento de la información para aportar conocimientos útiles desde el punto de vista de la formación y el desarrollo profesional del docente, ha dado lugar a la aparición de una serie de líneas de trabajo que abogan por la necesidad de analizar y comprender las vivencias, percepciones, sentimientos y conocimientos que los docentes activan cuando se enfrentan a las situaciones, singulares, inestables y ambiguas de su trabajo cotidiano (Clandinin, 1987; Elbaz, 1981; Elliott, 1993; Feiman Nesmer, 1990).

2.3. Enfoque metodológico

Dado que el objeto de la evaluación eran los cambios, transformaciones y mejoras en la práctica docente del profesorado novel tal y como ellos las percibían, se hacía necesario acceder a la comprensión que tenían los docentes de lo que había sido para ellos su proceso de formación. Para ello se optó por un enfoque metodológico *cualitativo-fenomenológico* (Van Manen, (2003) y por la técnica del *grupo de discusión* como los más apropiados para este estudio. Con los grupos de discusión pretendíamos conocer en profundidad, analizar y comprender los significados que el profesorado novel otorgaba a los procesos de innovación y transferencia en los que se hallaban inmersos.

2.4. Recogida de datos

Durante el mes de marzo de 2003 se realizaron los dos grupos de discusión a los que asistieron 13 de los 20 docentes noveles convocados. Estos grupos fueron dinamizados por miembros del equipo evaluador a partir de una guía previamente diseñada basada en las cuestiones reseñadas anteriormente. Las dos sesiones fueron registradas con un aparato de grabación previo consentimiento del profesorado y después transcritas literalmente. La duración media de los grupos de discusión se situó en torno a las 3 horas. Además de la grabadora, el grupo evaluador utilizó un cuaderno donde se iban anotando las sensaciones y vivencias propias y las reacciones que observaba en el grupo de docentes así como aquellas ideas e interrogantes que nos iban surgiendo, susceptibles de un escrutinio posterior.

De cara a facilitar la comunicación y a establecer un clima de compañerismo y confianza antes que una fría relación evaluador-evaluado, al inicio de cada sesión tuvimos cuidado de precisar nuestros motivos e intenciones, garantizar el anonimato de la persona y la confidencialidad de los datos y ofrecer a los docentes la posibilidad de vetar (con la devolución de la transcripciones) cualquier aspecto del material escrito ofreciéndoles la posibilidad de revisar todas las transcripciones.

Las transcripciones literales de las dos sesiones fueron devueltas para su revisión y validación; cuando se nos retornaron recogimos todos los comentarios realizados por los entrevistados y los incorporamos a la nueva transcripción.

El sistema de notación que hemos utilizado para identificar los fragmentos de las transcripciones queda reflejado en el siguiente ejemplo:

«P3»: donde «P» significa profesor/a, y «3» número de orden asignado para garantizar el anonimato.

3. ANÁLISIS DE DATOS

Uno de los mayores problemas que afectan al rigor de las evaluaciones cualitativas es la existencia de una cierta indiferenciación en los procesos de análisis de la información (Gil, 1994). Para paliar en la medida de lo posible este problema hemos intentado llevar a cabo un proceso analítico riguroso, transparente y replicable. En concreto el método seguido para llevar a cabo el análisis de datos ha sido el de las *comparaciones constantes* propuesto por Glaser y Strauss (1967). Este es un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. El objetivo final de esta modalidad analítica es la generación inductiva de constructos teóricos que junto con los núcleos temáticos y las categorías conforman un entramado conceptual que subsume todos los aspectos de la realidad estudiada y les asigna un sentido y significado nuevos. De ese modo hemos podido identificar similitudes y diferencias entre los distintos fenómenos que han aparecido durante la evaluación, lo cual nos ha permitido definir las propiedades básicas de las categorías así como una clarificación de los límites y relaciones entre ellas lo que, a su vez, nos ha ayudado a que emergan metacategorías y dominios.

El análisis de los datos procedentes de los dos grupos de discusión que llevamos a cabo se dividió en los siguientes niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información:

NIVEL 1: *Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas.* En una primera fase, nuestro esfuerzo interpretativo estuvo orientado al desarrollo de descripciones «densas» (Geertz, 1987), es decir, descripciones de los significados que el profesorado asignaba a los procesos de innovación y cambio que habían desarrollado a partir del curso de postgrado.

En un segundo trabajo de lectura, llevamos a cabo la segmentación del corpus de datos. Para ello consideramos unidades de significado aquellos fragmentos que reflejasen una misma idea (fragmentos del texto con sentido semántico). Para esa segmentación o división en unidades de significado utilizamos el criterio del *tema abordado* y, por tanto, la segmentación del corpus de datos (identificando las unidades de significado) y la codificación de las mismas se llevaron a cabo en una sola operación de modo simultáneo. Es decir, categorización y segmentación son dos operaciones que realizamos simultáneamente porque el criterio usado fue la pertenencia a un determinado concepto o tópico, donde las unidades que hacían referencia a determinada idea se incluyeron en las categorías que se correspondían con esa idea.

Después de un largo y trabajoso proceso, emergieron 45 categorías que cubrían las 221 unidades de análisis relevantes para esta evaluación. Cabe señalar que, a través del método de las comparaciones constantes, el sistema emergente de categorías fue constantemente refinado, modificado, depurado y redefinido en función de las nuevas unidades que iban apareciendo. A medida que iban apareciendo nuevas unidades de significado las comparábamos con las categorías ya existentes para incluirlas en una de ellas; si no era posible, se creaba una nueva categoría que cubriese la idea a la que se refería la nueva unidad de significado. Pero al mismo tiempo, comprobábamos y comparábamos las unidades que pertenecían a diferentes categorías ajustando los criterios de pertenencia y asignación lo cual nos permitió fusionar categorías muy semejantes, dividir aquéllas con un contenido demasiado heterogéneo y redefinir sus etiquetas para que se adecuasen mejor a su contenido. El proceso de construcción del sistema categorial finalizó cuando empezamos a comprobar la *saturación* de las categorías, es decir, en una nueva lectura de las transcripciones no encontramos nueva información que generase la creación de nuevas categorías:

NIVEL 2: *Construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o metacategorías.* En un segundo nivel de análisis (y de abstracción) llevamos a cabo una agrupación y estructuración de las 45 categorías que habían emergido en el primer nivel. Después de un proceso de comparación intercategorías en el que buscamos similitudes estructurales, teóricas y elementos comunes, emergieron 15 núcleos temáticos en torno a los cuales se agruparon todas las categorías. Estos núcleos temáticos emergentes captan todas las propiedades de la realidad que hemos estudiado tal y como nos la describían los profesores noveles. Esto quiere decir que las metacategorías no son independientes

o extrañas a las categorías o perspectivas de significado que utilizan las personas que han participado en los actos sociales que hemos indagado.

NIVEL 3: *Identificación de dominios cualitativos (análisis secuencial y transversal de las metacategorías).* El último eslabón del proceso de análisis fue la generación y explicitación de lo que hemos denominado dominios emergentes. Despues de un análisis lineal y transversal de los núcleos temáticos, estas metacategorías pudieron ser subsumidas en tres dominios cualitativos que recogían, ordenaban y facilitaban la lectura e interpretación de los resultados.

Finalmente, obtuvimos la siguiente matriz dominios/metacategorías/ categorías:

DOMINIOS	METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS
CAMBIOS	Conceptualización de la docencia	Papel del profesor
		Finalidad de la enseñanza
		Relación profesor- alumno
	Cambios didácticos	Estrategias didácticas
		Evaluación
	Cambios en los resultados	Resultados de aprendizaje
		Respuesta del alumnado ante la innovación
	Valoración de cambios	Valoración de los cambios PIDU
		Valoración de los cambios PIDU por parte de los alumnos
FACTORES OBSTACULIZADORES Y/O INHIBITORIOS DEL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN DOCENTE	Institucionales	Problemas didácticos previos al PIDU
		Cultura académica
		Falta de apoyo institucional a la innovación
		Apoyo del departamento
	Recursos	Falta de espacios
		Falta de recursos tecnológico-didácticos
	Organizativo	Aumento tiempo de dedicación
		Grupos masificados
	Curriculares	Rigidez curricular
		Diseño curricular
	Alumnado	Dificultad en la transferencia y recontextualización del contenido
		Resistencia del alumnado
		Expectativas del alumnado
		Aumento de tiempo de dedicación alumnado

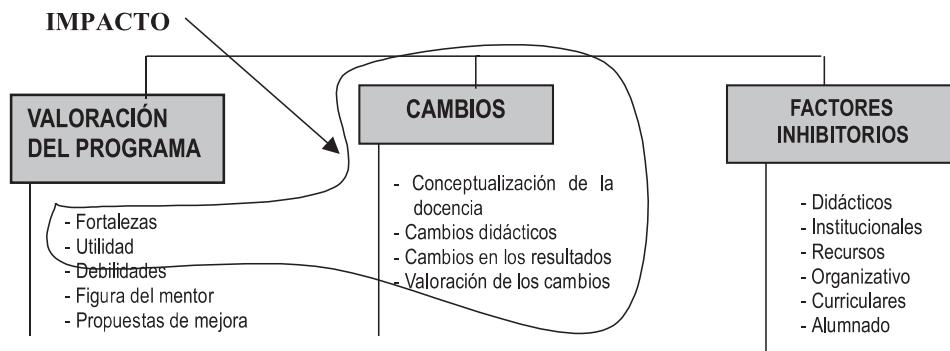
VALORA-CIÓN DEL PROGRAMA	Fortalezas	Requisito para la docencia
		Experiencia positiva
	Utilidad	Utilidad Colateral
		Fundamentación teórica de la práctica
		Mejoras en la comprensión de la docencia
		Mejora de la práctica
		Compartir inquietudes y experiencias con colegas
		Apoyo y seguridad en la innovación
		Aplicación de innovaciones
	Propuestas de mejora	Relación de mentoría
		Información-formación previa de los mentores
		Mejoras didácticas
		Administrativo-organizativas

4. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

4.1. Introducción y algunas matizaciones para la interpretación

En lo que sigue, se presentan una serie de esquemas y argumentos que tienen una triple función, introducir los resultados, mostrar las relaciones teóricas y empíricas entre los dominios cualitativos y el objeto de evaluación y realizar una serie de matizaciones que consideramos importantes para una adecuada «interpretación» de los resultados que a continuación vamos a presentar.

En primer lugar se presenta el siguiente esquema en el que pueden observarse los tres dominios cualitativos (y las metacategorías que los componen) que recogen las percepciones y opiniones del profesorado respecto al programa en sí, a la contribución del curso a la mejora de su práctica docente y a las dificultades encontradas durante el desarrollo de las innovaciones.



Nótese que esos tres dominios no son teórica ni empíricamente independientes entre sí. En primer lugar porque, tal y como se refleja en el esquema anterior, la *transferencia* y el *impacto* quedan substantivados en la *utilidad* percibida (dominio valoración del programa) por el profesorado y en los *cambios* e innovaciones realizadas.

En efecto, durante el análisis de datos se ha considerado que la «Utilidad» del programa tenía entidad suficiente para ser considerada una metacategoría perteneciente al dominio «Valoración del Programa», aunque al mismo tiempo debe ser entendida como una parte de las fortalezas o efectos positivos del programa. Esa utilidad percibida por los profesores está íntimamente relacionada con los «cambios» acaecidos en su práctica docente. Por ejemplo, obtener una «fundamentación teórica de la docencia» o percibir «mejoras en la comprensión de la docencia» (categorías pertenecientes a «Utilidad») pueden conllevar a «cambios en las estrategias didácticas y de evaluación» (categorías pertenecientes al dominio «Cambios»). Todos estos aspectos quedan recogidos en las siguientes páginas.

Por otra parte, es necesario matizar que los cambios que se han identificado en la práctica docente del profesorado novel no son un «efecto» «causado» exclusivamente por el curso. Ciertamente, es plausible pensar que el curso habrá tenido algunos efectos en la práctica docente del profesorado novel, pero esa práctica está determinada, también, por otros factores personales y contextuales además del curso, y ello imposibilita hablar del impacto o la transferencia del curso en términos de «causalidad lineal».

Como ya hemos señalado con anterioridad, imaginar que los cambios en la práctica docente del profesorado novel se van a producir estrictamente a causa del postgrado es una visión mecanicista que hipersimplifica, al entenderlo linealmente, un proceso complejo, esto es, recursivo, dinámico, ambiguo y dialéctico. Los cambios que más adelante se presentarán suceden, en realidad, en un universo de interacciones complejas, en ocasiones contingentes y azarosas (la institución, los departamentos, las culturas departamentales, los intereses necesidades y obligaciones del profesorado, etc.) que llevan a las innovaciones por caminos muy distintos a los descritos en las primeras intenciones.

Además, los cambios e innovaciones docentes que ha realizado el profesorado novel son, en parte, una expresión de la «aplicabilidad» de los aprendizajes realizados en el curso, entendida ésta como el grado en que los profesores noveles transfieren los conocimientos y habilidades adquiridos en las acciones formativas a su práctica docente o lugar de trabajo, la cual, es una mezcla compleja de factores personales, institucionales, *organizativos*, tecnológicos e ideológicos que pueden favorecer o dificultar la transferencia. El conocimiento de esos factores es una información de primera magnitud para poder introducir mecanismos de corrección que favorezcan la eficacia y eficiencia de la formación inicial del docente novel, esto es, que faciliten la introducción del cambio y la innovación. Por tanto, toda valoración del impacto de un programa de mejora de la docencia deberá tener en cuenta todas esas situaciones contextuales además de los resultados del programa. Es por este motivo que la tercera dimensión de los resultados que se presentarán hace referencia a los factores contextuales que dificultan y/o inhiben el cambio.

4.2. Valoración del programa en sí

Tal y como puede observarse en la matriz de categorías/metacategorías/dominios, los aspectos emergentes (metacategorías) en los que se ha centrado el análisis y la evaluación del programa han sido sus *fortalezas/utilidad, las debilidades o ámbitos a mejorar, la figura del mentor y las propuestas concretas de mejora* realizadas por los participantes. Por razones de espacio no se presentarán en este trabajo los resultados referentes a los ámbitos y propuestas de mejora y a la figura del mentor. Nos centraremos exclusivamente en las fortalezas y la utilidad del programa que junto con los cambios introducidos en la práctica de los docente noveles conforman el impacto del curso de postgrado.

4.3. La transferencia y el impacto del curso: fortalezas/utilidad/cambio

Ya se ha justificado con anterioridad que la noción de «impacto» de la que se parte en esta evaluación es multidimensional, dinámica y fenomenológica. Se presentarán, por tanto, las evidencias que, desde el punto de vista del profesorado novel, pueden ilustrar las influencias que ha tenido el postgrado en su práctica docente y los cambios, innovaciones y transformaciones que se han desarrollado a partir del mismo. Dicho en otros términos, explicaremos dónde, cómo y de qué manera se ha substantivado, según el profesorado participante, la contribución del curso a la mejora de su práctica docente.

4.3.1. Las fortalezas: una experiencia positiva y necesaria

El profesorado novel valora la participación en el curso de postgrado como una experiencia eminentemente positiva:

P2. «*Las partes mas teóricas me parecieron más interesantes, a mí me situaron mucho unas primeras sesiones (...) supe de qué estábamos hablando y esto a mí me fue muy bien, es decir, me gustó mucho en general.»*

P8. «*Me han preguntado en el departamento qué tal el curso y les he dicho que muy bien, ahora lo volvería a hacer y aprovechar a otras cosas diferentes y montaría otra visión diferente quizás, pero ahora muy bien, o sea, no me arrepiento de haberlo hecho.»*

Incluso no pocos pensaban que el curso debería ser un requisito para el ejercicio de la docencia:

P9. «*Se podría hacer que cualquier profesor que quiera ser titular de universidad, tendría que entrar automáticamente en el curso. (...) debería haber una cláusula en la LOU, por la que cualquier profesor debería pasar por el PIDU.»*

P5. «*Sería una buena forma para la habilitación.»*

4.3.2. La utilidad

Esta percepción del profesorado, inicialmente genérica y poco articulada, se especifica, y sustantiva en aspectos como la fundamentación teórica de la docencia, la mejora de la práctica, el apoyo en la aplicación de innovaciones, la mejora de la comprensión de la docencia o la ayuda para la realización del proyecto docente, que son las dimensiones constitutivas de la metacategoría *utilidad* y que a continuación se refleja.

a) Obtención de fundamentos y argumentos para teorizar la experiencia: hacia una profundización en la comprensión de la enseñanza universitaria

En primer lugar, el profesorado novel afirma que el curso le ha ayudado a clarificar conceptualmente su trabajo docente, o sea, a «poner palabras» a lo que antes era una percepción intuitiva o inespecífica:

P2. «Este postgrado a mi me ha servido para formalizar cosas en el fondo tengo la impresión que ya sabíamos, pero como no sabíamos exactamente ni como decirlas, tampoco vas a utilizarlas para nada.»

P4. «La parte del intercambio, el postgrado me ha dado la oportunidad de ver en los casos específicos en que mi práctica docente estaba sustentada en un modelo pedagógico X y en que casos no (...). Las evidencias de lo que estaba haciendo de intuición (...).»

Esa clarificación conceptual, una vez organizada y articulada se ha constituido en el fundamento en el que sustentar la práctica docente:

P4. «La base teórica sobre la que después poder apoyar la práctica docente tengo que manifestar que me la ha dado el postgrado y solo el postgrado (...) no existe ningún corpus teórico sobre metodología, para la innovación en la docencia en la Universidad de Barcelona, por tanto mi primer contacto con una serie de profundidad en este tema ha sido en el postgrado.»

Es importante destacar que esa utilidad no se ha circunscristo únicamente al ámbito conceptual sino que ha tenido claras repercusiones en el trabajo de aula. En la siguiente matriz queda ilustrada la relación entre la fundamentación teórica y los cambios didácticos llevados a cabo por una de las profesoras asistentes al curso.

Valoración del programa/ Utilidad/ Fundamentación teórica de la docencia	Cambios/didácticos/estrategias didácticas
«Un efecto directo (del curso) porque no los mandaste en un trabajo, en algún módulo, una buena sesión, en que nos hicisteis ver cómo se relacionaban las asignaturas con el resto de la carrera (...) después he intentado ponerlo en práctica»	«En economía de la empresa, es una asignatura del primer curso de administración de empresas y que da pie a que cojan diferentes optativas en segundo ciclo(...) y algo que no hacía ahora si que hago el primer día de clases ver los diferentes temas ver cómo se relacionan con las diferentes optativas y con los diferentes puestos de trabajo del mañana»

Además de esa sistematización teórica y clarificación conceptual, el curso ha propiciado que el profesorado mejore su comprensión de la enseñanza universitaria. En primer lugar, respecto a la toma de conciencia de la importancia de planificar la docencia:

P6. «*Me ha servido para entender que hay un proceso de preparación de las clases de una manera no solamente del temario sino de la manera de intentar explicar las clases. Es decir el proceso que tenemos en que preparamos todo el material hasta el día que tenemos que dar la clase, sobre todo este proceso previo de preparación mía, de preparación de las clases.. Y con las pautas que se nos han ido dando, claro lo intentas coger (...) Para mi lo más importante ha sido que me ha ayudado a pensar cómo es posible hacerlo (la enseñanza).»*

P2. «*Se trata de darse cuenta. Siento una cierta inquietud, respecto de tener claro lo que uno está haciendo también desde el punto de vista docente no sólo desde el punto de vista del contenido (...). Si tuviese que explicarle a alguien como he organizado mi curso este año podría?. Es decir, podría enseñarle algo para que viese lo que estoy haciendo o no podría?. (...) Me ha servido mucho porque me he dado cuenta de que en gran medida pueda explicar lo que he hecho y veo que puedo enseñar cosas de antes, de durante, y después de la enseñanza.*

b) Un cambio de mirada sobre el alumno

Ese aumento de profundidad en la manera de entender el trabajo docente se ha substantivado también en un cambio de mirada hacia el alumnado. Cambio que ayuda al profesorado a desarrollar una concepción del alumnado universitario más elaborada, respetuosa con su diversidad y, por tanto, potencialmente más didáctica:

P4. «*Si había un módulo que era psicosociología del alumnado, que a mí me abrió bastante los ojos sobre la heterogeneidad de situaciones, de alumnos...»*

Pero ese cambio de mirada no es, de nuevo, una simple transformación en la comprensión conceptual, sino que transforma las *relaciones didácticas* que se dan en el aula. Unas relaciones que son ahora, más profundas, más significativas, esto es, más «pedagógicas» porque se fundan en una forma más adecuada de captar el significado que tiene el aprendizaje en la universidad para sus protagonistas, los estudiantes:

P5. «*A mí me ha influido un poco en mi paciencia no? (...) antes yo era como un poco exigente, no? Estás haciendo cosas que las das por sabidas y te das cuenta que no. En este aspecto ha mejorado mi paciencia en decir es que ellos no lo tienen que porque saber, no? Tienen que saberlo pero por desgracia no lo saben.*

El relato de esta profesora ilustra un hecho que, dada su obviedad, suele obviarse en la enseñanza universitaria: la relación existente entre enseñanza y aprendizaje no es lineal ni causal. En efecto, la tarea de la enseñanza universitaria no es «provocar» el aprendizaje (aunque esta sea su finalidad) sino permitir al estudiante realizar las

tareas del aprendizaje que es consecuencia directa de su actividad de estudiar y no de la enseñanza.

Esto quiere decir que el aprendizaje es el resultado de desempeñar el papel de alumno, no un efecto causado por la acción directa del docente universitario. Tomar conciencia de esta relación dialéctica, un aprendizaje fundamental para todo docente universitario, lleva a esta otra profesora a resituar las responsabilidades de enseñar y aprender:

P4. «*No me importa que no supieran cómo se hace un contrato, quizás, lo explico y ya está, (...) En ese aspecto si que me ha cambiado un poco, en no ser tan exigente con ellos y ser un poco más exigente conmigo misma (...) Repartir un poco la responsabilidad, que no sea responsabilidad de ellos, sino que sea una responsabilidad de los dos, por mi lado de ayudarlos a que la aprendan y por parte de ellos de aprender, no?»*

Esta profesora empieza a vislumbrar su trabajo docente como aquella actividad que establece una serie de condiciones posibilitadoras (del aprendizaje) más que causales por lo que sus resultados son, más bien, impredecibles. La enseñanza lo que hace es facilitar y promover las actividades que llevarán al estudiante a aprender, de modo que aunque la enseñanza de lugar al aprendizaje, éste, cuando se produce, no debe entenderse como el resultado causal de aquélla sino, y además como un resultado de una acción autónoma del alumnado que, insistimos, sólo se dará si el profesor genera ciertas condiciones que la posibiliten:

P4. «*La respuesta ha sido que los estudiantes ahora en clase si se pierden ahora, me dicen: «oye, podrías repetir.» Y no es un problema que me interrumpan, no? Yo creo que hay más interacción entre yo que estoy en la tarima y ellos que están abajo.»*

c) Innovaciones docentes y mejora de la práctica

En resumen, la sistematización teórica lograda, el aumento de comprensión de la práctica y la re-elaboración de la forma de entender el aprendizaje del alumnado han comportando llevar a la práctica innovaciones docentes:

P8. «*He hecho nuevas innovaciones que a mí no se me habían ocurrido, alguna idea que he sacado de vosotros (...) sobre todo de estrategias y creo que me han servido bastante.»*

P7. «*También de cara a lo que es la evaluación de la asignatura también he puesto en práctica la técnica del portafolio y que permite como ya sabéis compaginar el hecho de las clases teóricas con algo práctico para facilitar que el aprendizaje sea mucho más significativo.»*

Innovaciones que han propiciado una cierta mejora de la práctica educativa:

P7. «En mi caso sí que la asistencia al postgrado me ha influido en lo que es la dinámica de la clase sobre todo, la gestión del aula (...) creo que es algo que me ha ayudado a mejorar mi práctica docente»

d) La utilidad colateral

Para terminar este apartado que hace referencia la utilidad que ha tenido el curso para los profesores asistentes, debemos mencionar sus «utilidades colaterales.» Estamos aquí refiriéndonos a aquellos aspectos que ni en el diseño del curso se contemplaban explícitamente como intenciones, ni en su desarrollo se tematizaron en forma de contenidos, pero que, sin embargo, un elevado número de profesores han valorado positivamente.

En primer lugar, la ayuda que obtuvieron del curso para la elaboración de su proyecto docente realizado para presentarse a oposiciones:

P4. «Y a mí me sirvió mucho no sólo para la elaboración del proyecto docente sino que ahora me dices en que medida es el postgrado y en que medida es la reflexión personal del proyecto docente. Eso no lo sé pero ha sido muy positivo.»

Tampoco resulta del todo «inesperado» este efecto colateral. En efecto, dada la temática del curso, es plausible, ahora, pensar que muchos de sus contenidos han podido ser «efectivamente» utilizados como base o como modelo para la elaboración de la parte didáctica del proyecto docente.

En segundo lugar, la influencia que en los mentores u otros colegas del departamento han podido tener los aprendizajes desarrollados por los profesores en el postgrado:

P1. «A través de nuestra experiencia el mentor se ha beneficiado de los conocimientos del postgrado, Es que no puedo decir otra cosa.»

Pero ha sido la experiencia de la elaboración del proyecto docente la que introduce una serie de cuestiones dignas de tener en cuenta. En primer lugar, la elaboración del proyecto docente les ha exigido una «re-lectura» diferida y en otro «contexto motivacional» de algunas de las temáticas tratadas en el postgrado. Esta nueva situación, que exige la transferencia de aprendizajes al proyecto, ha suscitado en el profesorado la toma de conciencia de aspectos teóricos de su práctica docente hasta entonces desconocidos pero que se hallaban más o menos explícitos en los materiales didácticos aportados en el curso:

P5. «Cuando estás elaborando un proyecto docente de alguna manera te sientas, te pones a pensar realmente lo que tú vas a hacer y con qué base. Yo me leí casi todos los apuntes del postgrado si no todos, pero hasta entonces no me había dado cuenta de las cosas, que ni se me habían pasado por la cabeza.»

P4. «Yo creo que lo que me ha servido mucho es el break propio de tener que desconectar y tener que preparar el proyecto docente, cuando entonces he podido retomar esas cosas que en el postgrado a veces estaban ahí pero que no te habías dado cuenta...»

Es importante remarcar, sin embargo, que esos nuevos aprendizajes no tienen que ver solamente con la «necesidad» de realizar un proyecto docente, sino, y sobre todo, con la posibilidad de disponer de un tiempo de maduración y de reflexión sobre su propia práctica docente:

P7. «*No es hasta que te lo tomas por ti mismo y te tomas un tiempo para pensar como organizas tú las estructuras y cómo planificaría y realmente te das cuenta de todo lo que hay detrás. Creo que es ahí que es cuando haces una reflexión.*»

P5. «*Creo que aprendí más de lo que me enseñaron en el postgrado mientras preparaba el proyecto docente que realmente durante el curso (...) Claro en el momento que yo me senté a mirar el material que había allí, lo que había, que realmente, pues tuve tiempo suficiente como para tener una visión amplia y madurarlo, y pensar sobre ello.*»

Tiempos para la maduración de las ideas y espacios para la reflexión sobre la propia práctica emergen aquí como dos requisitos imprescindibles para una formación pedagógica del profesorado novel que aspire a ciertos niveles de calidad. Véase sino la siguiente matriz, elocuente por sí misma, en la que se recogen las opiniones vertidas por dos profesores respecto a las «debilidades del programa» y a sus «utilidades colaterales»:

DEBILIDADES	UTILIDAD COLATERAL
P7. « <i>Íbamos muy agobiados de tiempo por lo menos en mi caso en la tesina y tampoco nos permitió hacer la maduración de las ideas, sino que era más: para cuándo? Rápido</i> »	P7. « <i>No es hasta te lo tomas por ti mismo y te tomas un tiempo para pensar como organizas tú las estructuras y como planificarías y realmente te das cuenta de todo lo que hay detrás. Creo que es ahí que es cuando haces una reflexión</i> »
P5. « <i>Yo creo que aprendí más lo que me enseñaron en el postgrado mientras preparaba el proyecto docente que realmente durante el postgrado porque durante el postgrado que sí que venía pero tampoco me implicaba al máximo, como tenía veinte mil cosas que hacer, venía aquí los viernes de 6 a 9 y los martes, y escuchabas... Y vale, luego te ibas a casa supercansado y muerto y si te decían que te tenías que leer no se que para el martes siguientes pues no se que pero no</i> »	P5. « <i>Claro en el momento que yo me senté a mirar el material que había allí, lo que había, que realmente, pues tuve tiempo suficiente como para tener una visión amplia y madurarlo, y pensar sobre ello.</i> »

Parece que, paradójicamente, las mejores condiciones para una asimilación significativa de los nuevos aprendizajes y su transferencia a la práctica estuvieron más presentes durante la elaboración del proyecto docente que durante la asistencia al postgrado. ¿Qué pudo haber cambiado entre ambas situaciones? ¿Disfrutaron de reducción horaria? ¿No asistían a acciones formativas que sobrecargaban su agenda? ¿Había transcurrido un tiempo que les permitió madurar sus ideas? ¿Estaban más motivados?

Nos hallamos, pues, ante una evidencia de primera magnitud que no hace más que corroborar la validez de las quejas del profesorado respecto a la falta de tiempo durante la asistencia al postgrado y que tiene importantes repercusiones para el diseño y desarrollo de futuras acciones formativas dirigidas a este colectivo. Realizar acciones institucionales formativas que supongan una sobrecarga, sin ningún otro incentivo y sin ninguna reflexión en torno a las condiciones en las que se desarrollan, está llamada al fracaso en términos de aprendizajes y mejoras de la práctica docente.

4.3.3. Los cambios

En este apartado se presenta el relato de los cambios acaecidos en la práctica docente del profesorado novel a partir de la experiencia desarrollada en el curso de postgrado. Los cambios en la práctica docente del profesorado se han operado, mayoritariamente, en su conceptualización de la enseñanza, en sus estrategias docentes y de evaluación y en los resultados de aprendizaje. En lo que sigue se detallan todos estos aspectos.

a) Otra manera de entender la enseñanza: finalidades, roles y relaciones

Los cambios acaecidos en la forma de conceptualizar⁵ y entender la docencia universitaria, se manifiestan por ejemplo, respecto a la finalidad de la misma:

P1. «*He cambiado la forma de redactar las prácticas, ya no las hago tanto destinadas a vamos a descubrir dónde está el error o dónde está la norma que tengo que aplicar. Cuanto vamos a ver qué ideas te sugiere ese supuesto de hecho.*»

Esta profesora se refiere implícitamente a una de las cuestiones que más interés y controversia está suscitando en los últimos años en la enseñanza universitaria: la pregunta acerca del tipo de conocimiento que se requiere para un ejercicio profesional competente y virtuoso (en este caso el ejercicio de la abogacía). Hasta hace bien pocos años la respuesta dominante a esa cuestión se efectuaba en términos técnicos: se entendía el conocimiento profesional como un conjunto de hechos reglas y procedimientos que se aplican de forma no conflictiva a la resolución de problemas. Consecuentemente la formación consistía en ofrecer una serie de conocimientos teóricos para, después, aprender aplicarlos a situaciones previamente conocidas. Sin embargo, esta profesora constatando la ya amplia evidencia de que existen aspectos centrales en la práctica profesional (de la abogacía en este caso) que no pueden ser resueltos por la mera aplicación de reglas técnicas porque en esas actividades profesionales con frecuencia los problemas no aparecen bien delimitados ni claramente definidos, modifica sustancialmente las pretensiones de su enseñanza:

5 Esta metacategoría (cambios/conceptualización de la docencia) aún teniendo similitudes con la categoría valoración del programa/utilidad/mejoras en la comprensión de la docencia la hemos diferenciado de aquella porque aunque entendemos que estos cambios en la conceptualización de la docencia implican una mejora de la comprensión de la misma, no han sido explícitamente así percibidos por los docentes noveles.

P1. «Te das cuenta de que con la enseñanza no sólo les quieres impartir una determinada asignatura o unos conocimientos técnicos. Sino también, una forma de actuar.»

Entiende que la formación técnica, aún siendo necesaria, asigna a la práctica profesional una certidumbre de la que realmente carece. Se trata entonces de ayudar al estudiante a resolver situaciones ambiguas y poco claras, tal cual se presentan en el ejercicio profesional y que requieren un conocimiento que va más allá de la mera capacidad de aplicación de reglas generales a situaciones particulares, «pensar como un jurista», en los ilustrativos términos de esta profesora:

P1. «No sólo estamos formando a licenciados en derecho, estamos formando a juristas queremos que piensen como un jurista, que se enfrente a un determinado problema y diga bueno y aquí por dónde tiro. Qué estrategia tengo que llevar cabo.»

Formar al alumno para que «piense como un jurista» significa aquí que el problema que debe ser resuelto no se presenta como dado y claramente definido (situación muy frecuente en la práctica profesional), existiendo un desajuste entre la situación problemática y el corpus de teorías y modelos disponibles. Se trata de colocar al alumno en situaciones donde la aplicación del conocimiento resulta problemática. En estas situaciones se accede a la solución «pensando como un jurista», es decir, siguiendo el modo que tienen los profesionales competentes para resolver esos problemas:

P1. «Ya no es tanto la obsesión que tú tienes porque los alumnos acierten con lo que tú estás pensando, sino que sean ellos los que puedan elaborar su propios argumentos y que te los defiendan de manera que tu llegues a aceptarlos o llegues a comprenderlos.»

Sin embargo, para las concepciones técnicas de la enseñanza universitaria del Derecho pensar como un jurista supone una indagación gobernada por la regla. La cual determina la recogida de datos, la inferencia y la comprobación de hipótesis que permiten establecer claras conexiones entre la situación y el marco teórico. El supuesto fundamental que aquí subyace es que esas reglas son formalizables o algoritmizables. Se trata de, en primer lugar, impartir la teoría y después en las clases prácticas aplicarla a ejemplos de problemas de la práctica que se ajustan claramente a categorías teóricas y técnicas. Aquí el papel del docente es observar la ejecución, detectar errores en la selección y aplicación de la regla y señalar la respuesta correcta. Forma de enseñanza que ya ha sido abandonada por la profesora:

P1. «Ya no las hago tanto (las prácticas) destinadas a vamos a descubrir dónde está el error o dónde está la norma que tengo que aplicar.»

Y es que, como esta profesora, a nuestro juicio certamente pretende, las prácticas de aula también pueden entenderse como una ocasión para la resolución de problemas que no se presentan claros desde un principio. Aún suponiendo que existe una respuesta correcta para cada problema en el tronco común de conocimientos, de lo que

se trata ahora es de ayudar al alumnado a que alcancen a percibir las conexiones entre el conocimiento general y los problemas concretos, pero conexiones que se muestran inicialmente como problemáticas.

Es esta una formación centrada en la práctica profesional y en el desarrollo de competencias procesuales y reflexivas más que en la mera acumulación de conocimiento lógico-proposicional. Aquí el énfasis se coloca en «aprender haciendo» donde los estudiantes aprenden mediante una simulación de situaciones reales a hacer aquello en lo que desean convertirse en expertos:

P1. «*Por nuestra experiencia hemos visto que con nuestro sistema de enseñanza los alumnos aprenden a trabajar en grupo, cosa que no la habían hecho nunca, aprenden a argumentar, aprenden a defenderse, aprenden a reaccionar en un momento dado sin llevarlo preparado, sin llevarlo memorizado.*»

Otro de los cambios operados en la manera de entender la enseñanza se relaciona con la re-conceptualización del papel del profesor universitario y con sus relaciones con el alumnado. En primer lugar, se observa un tránsito de una concepción del docente como transmisor de conocimientos a una visión centrada en la facilitación y personalización del aprendizaje:

P3. «*Es romper el rol del profesor al que no se puede preguntar nada, para pasar a animarlos, tenemos que estudiar de esta manera, os voy a dar un esquema (...) y es un poco más personalizado, aunque sean ciento y pico alumnos.*»

Un docente que fomenta ya el aprendizaje significativo y comprensivo antes que el memorístico:

P8: «*Yo intento que no se aprendan nada de memoria sino que me den una deducción lógica, intento que además haya problemas que entiendan a la primera, de atrás hacia adelante, me da igual el orden mientras lo razonen (...), bueno, memorizar ya lo mínimo posible.*»

Un docente que no sólo instruye en el aula, sino que orienta y ayuda fuera de ella, a través de la acción tutorial:

P6. «*Creo que forma parte de mi trabajo ayudarlo, y asesorarlos y eso. Que pasa que los escucho y el trabajo del profesor no sólo es la clase, su asignatura.*»

Un docente que además de orientar y ayudar a la reflexión, fomenta la autonomía intelectual y moral del alumnado:

P3. «*No solamente orientar sino, también hacerles pensar un poco más, reflexionar (...) Vamos va, pensar un poco venga, no sólo una actitud pasiva, sino orientar y además tú puedes ser activo y tú tienes que elegir, yo te oriento, yo te doy el camino pero tú eres el que decides si quieras o no quieras, si vienes o no vienes.*»

Un docente, en resumen, que no es ya solamente aquel a quien preguntarle sino, y sobre todo, aquel ante quien preguntarse:

P5. «*La única manera de cambiar la predisposición es hacerlos trabajar en clase. Y que lo hagan ellos, y que se pongan a prueba. Que se pongan a prueba delante de ti. (...) Que se pongan a prueba y que cojan confianza contigo y que puedan hacer los ejercicios.»*

b) Los cambios e innovaciones didácticas: las estrategias de enseñanza y la evaluación de aprendizajes

Esas transformaciones en la conceptualización de la finalidad de la enseñanza y en la comprensión del papel del profesorado han tenido su correlato en el aula, sobre todo, en cambios en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y en las modalidades de evaluación.

P2. «*El cambio más evidente para mí, es que he empezado a repartir papelitos entre los estudiantes, que no lo había hecho nunca de verdad, eh?. O cuando les explicaba el derecho en la contabilidad lo que hacía es empezar con un par de chistes proyectados en transparencias sobre el empresario al que las cuentas le son demasiado claras y cualquiera se da cuenta que la empresa ni funciona, no? Este es el cambio más inmediato que yo puedo decir que veo en mi práctica docente inmediata.»*

P8. «*He cambiado mi forma de dar clases. Explicando un renting, les he explicado el renting de un golf (modelo de automóvil), porque ellos me pidieron que el coche de su vida sería un golf, y les he puesto el ejemplo de renting de un coche de golf por la caixa, con papel de la caixa en transparencia.»*

Los cambios han trascendido las actividades de enseñanza-aprendizaje y se han realizado también en las estrategias de evaluación:

P8. «*Uno de los exámenes lo he hecho vía casos es decir ya no pregunto qué epígrafe 2,3,4.»*

Pero a ese cambio en las estrategias de la evaluación de acreditación o sumativa hemos de añadir también el operado en la propia concepción del sentido de la evaluación que se manifiesta en una aumento de importancia de la evaluación formativa:

P4. «*Porque yo estoy intentando, darle un poco de peso a la evaluación continua de alguna manera pues para compensar.»*

P9. «*Lo que pensamos fue como se montó un examen final haremos una evaluación continuada mediante entrega de ejercicios, corregimos y se los entregamos.»*

A la hora de valorar en su justa medida este cambio, hemos de tener en cuenta que el profesorado novel partícipe del postgrado forma parte de facultades con una fuerte tradición en evaluación sumativa, es decir, los aprendizajes realizados por el alumnado

se evalúan, fundamentalmente, a través de un examen final. Por lo tanto, el hecho de introducir cambios en la evaluación ha supuesto una profunda innovación y una verdadera ruptura con los sistemas tradicionales de evaluación a los que tan acostumbrados están los profesores y alumnos de estas facultades.

c) Las relaciones profesorado-alumnado

Pero esos cambios en la conceptualización de la docencia que se han substantivado en innovaciones didácticas y evaluativas sólo adquieren pleno sentido en *relación* con el otro protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje: el alumnado y con la finalidad última de ese proceso, o sea, el aprendizaje del alumno.

Las relaciones entre profesorado y alumnado que antes podían ser caracterizadas como distantes y jerárquicas, parece que ahora son menos estereotipadas, más personalizadas y próximas. El clima del aula, generado por el docente, se convierte en un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje del alumnado:

P4. «*Yo creo que hay más interacción entre yo que estoy en la tarima y ellos que están abajo. Pues ahora yo suelo bajar mucho abajo. En mis movimiento de clase yo también lo he notado. Eso de estar explicando y bajar donde están ellos y un poco pues acercarse a ellos, incluso a veces tocarlos.*»

Sin embargo, relaciones más próximas y cordiales abren la puerta a una situación que el profesorado percibe como problemática:

P1. «*Entonces claro, la relación con los alumnos es totalmente diferente, o sea hay una cordialidad entre nosotros que, que a veces es un tanto peligrosa en el sentido de que te pueden venir con problemas personales.*»

Tal y como esta profesora relata, cuando el alumno se muestra como sujeto más allá de los estereotipos al uso, suelen generarse situaciones dilemáticas y problemáticas que desbordan al docente y que pueden acabar frustrándolo:

P4. «*Cuando llegas a un contacto mas personal con el alumno, no sólo son los problemas de la asignatura los que recaen sobre ti, sino que a veces los alumnos cosas que le iban a decir al jefe de estudios, te viene y te cuentan su, su... Que ya de alguna manera ellos se descargan en ti, porque si hay una clases de prácticas donde tú estas ayudando donde tú tienes un contacto mas personal con ellos (...), y eso le hace coger a ellos como una mayor confianza que luego se refleja en otros aspectos, (...) Que te vienen a contar problemas al margen de la asignatura. Entonces esto acaba entonces por frustrar.*»

Pero la enseñanza universitaria tiene lugar en espacios comunicativos en los que las interpretaciones son múltiples y a menudo conflictivas, donde existen diferentes percepciones de situaciones semejantes, propiciadas por la existencia de distintas expectativas de valor. Todo ello hace que esas mismas situaciones son también percibidas de manera

ambivalente por el profesorado. Por un lado, el profesorado no se siente preparado para afrontarlas y al tiempo suponen un enriquecimiento en su relación con el alumnado:

P1. «*Estos casos que tú mismo te sientes que no sabes como actuar. Tienes una persona con un determinado problema y no sabes ni a dónde orientarle porque ves que excede de lo que son, de lo que es tu responsabilidad como profesor. Era una persona que no sé, con, con otro órgano de la facultad, pero no contigo como profesor, pero la relación profesor-alumno se enriquece sobre manera, es, es lo que más ha cambiado.*»

Nos situamos aquí ante el dilema de optar por una relación más fría y distante centrada en los contenidos y que cosifica al alumnado pero que no compromete para nada al docente (aunque también lo cosifica) o bien decantarse por una interacción didáctica que fomente la dimensión afectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las reflexiones de estas profesoras ilustran la «hiperracionalización» de la docencia universitaria en la que se han excluido cualquier alusión a las dimensiones, sociales, afectivas y morales que concurren en todo proceso de aprendizaje. Ciertamente, el aula universitaria es «el lugar» en el que se realizan las actividades de aprendizaje; pero también es buena parte de «lo que se aprende», porque es un espacio físico, pero también social, en el que las relaciones entre las personas se desarrollan de acuerdo con patrones que implícita o explícitamente hacen referencia a valores. Las experiencias que se desarrollen en el aula no pueden pensarse solamente como «un» medio para alcanzar determinadas metas, sino como «el» medio en el que se viven experiencias en sí mismas deseables. Todo método pedagógico conlleva un determinado clima social el cual también es aprendido. Modelos pedagógicos que suponen grupos democráticos crean sistemas sociales democráticos y exigen que los alumnos aprendan (además de los contenidos de que se trate) valores como la solidaridad y el respeto. Esto significa que la clase debe constituirse como el lugar para experimentar y practicar los contenidos de la propia asignatura, teniendo la posibilidad de analizarla e interpretarla, de examinar sus propuestas y de decidir sobre su evolución. Los procesos de negociación, tanto del contenido, como de las tareas y la evaluación deberían ser entendidos como una parte del trabajo de la asignatura y no sólo como una condición necesaria para su desarrollo.

d) Las respuestas del alumnado y su aprendizaje

Decíamos en los epígrafes anteriores que los cambios e innovaciones docentes allí relatados cobran sentido únicamente en relación con el otro protagonista del proceso de E-A: el alumnado. En efecto, el proceso educativo es un proceso de interacción entre participantes (profesorado y alumnado) y, por tanto, está, en gran medida, codeterminado por ellos.

Las acciones por las que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje universitario son acciones comunicativas y, por tanto, en ellas intervienen los deseos, los intereses, las motivaciones, las expectativas y las interpretaciones de los participantes. Como consecuencia, se entiende que el aula es un espacio social de comunicación e intercambio dinámico, un sistema vivo donde sus elementos se definen en función del intercambio y el sistema se configura como consecuencia de la participación activa, y en parte autónoma, de profeso-

rado y alumnado. Si hasta aquí se ha recogido la experiencia de uno de los coprotagonistas de esa interacción, ahora es necesario acceder a la vivencia del otro⁶.

La relación más cercana y personalizada que ha fomentado la realización del curso no sólo ha generado dilemas en el profesorado sino que también ha tenido efectos positivos en alumnado y sus relaciones con el docente. En primer lugar, podría hablarse de un cierto goce y satisfacción durante el trabajo de aula:

P3. «*Los alumnos han reaccionado muy bien a todos los recursos y todas las prácticas que he implantado (...) los alumnos muy satisfechos lo pasamos muy bien en clases. (...) Es que el alumno como mínimo está a gusto en tu clase, que esto es una satisfacción añadida, no?..»*

Satisfacción del alumnado que propicia una participación más activa y aumento de responsabilidad en su aprendizaje, en suma, más motivación:

P6. «*Tuvimos buenos resultados sobretodo en la motivación.»*

Este cambio en la actitud del alumnado que ahora se convierte, mediado por el cambio de actitud del docente, en protagonista activo de su propio proceso de construcción de conocimientos tiene una influencia clara en los resultados de aprendizaje:

P1. «*Por nuestra experiencia hemos visto que con nuestro sistema de enseñanza los alumnos aprenden a trabajar en grupo, cosa que no la habían hecho nunca, aprenden a argumentar, aprenden a defenderse, aprenden a reaccionar en un momento dado sin llevarlo preparado.»*

Resultados que, según el profesorado novel, se derivan de una forma más autónoma, reflexiva y significativa de aprender y que, por tanto, implican una mejora cualitativa del aprendizaje:

P5. «*Por lo que yo veo en la evaluación continua yo que estoy con ellos, que comento los problemas, yo creo que si que ha habido una mejora del aprendizaje.»*

e) La valoración del cambio por parte del profesorado

Sin embargo, esa mejora cualitativa, parece que, según el profesorado novel, no se refleja en los resultados cuantitativos de la evaluación sumativa o final:

P2. «*He cambiado, la formulación de las preguntas de los exámenes. Pero luego los resultados son parejos con los que se están teniendo alrededor del mismo tipo de asignatura (...) o sea que realmente no ha tenido un efecto.»*

⁶ La imposibilidad material de acceder directamente al alumnado, ha obligado a conocer sus opiniones y experiencias de manera diferida a través de las opiniones del profesorado novel.

P5.» *Lo que vengo a decir es que hacer un poco todo este tipo de actividades y de cosas, por lo menos en mis experiencias no ha afectado los resultados de los exámenes».*

Pero, aunque el profesorado observa que los resultados finales son semejantes con el nuevo sistema de trabajo, aceptan que, paradójicamente, existe una mejora en el aprendizaje:

P5. «*En la evaluación continua yo creo que si que ha habido una mejora del aprendizaje, lo que no se es porque no lo demuestran.*»

P7. «*He aplicado, a parte de la típica evaluación sumativa final, una evaluación de proceso sobre los niveles iniciales, y ahí sí que he encontrado mejora.*»

Mejora debida, según ellos, a que la calificación no es ya únicamente la puntuación obtenida en el examen final sino que a esta se añade la obtenida en la evaluación continua:

P5. «*Sí claro. Lo que yo te digo es que la mejora que yo he encontrado es debida a que ellos hacen una evaluación continua y eso les puntúa, los puntúa de una manera muy positiva de cara al examen. Lo que no he encontrado mejora es en la evaluación del examen en sí.*»

Mejora que es de nuevo relativizada cuando se la sitúa en el contexto de los resultados cuantitativos finales:

P5. «*Que el número de aprobados haya sido mayor no significa que los exámenes hayan estado mejor. Ha significado que han hecho una evaluación continua y han obtenido una serie de punto que le ha ayudado a mejorar la nota del examen. Entonces aprueban peor lo que es el examen como tal, en si la gente no lo está haciendo mejor.*»

¿Cómo podríamos explicar esta aparente contradicción? Según el profesorado los resultados que obtienen los alumnos con la introducción de las innovaciones son los mismos en términos de notas pero probablemente no lo sean en términos de aprendizajes. Quizás el problema puede hallarse en la prueba final. Si como se deriva de la opinión de los profesores, es plausible inferir que se han producido mejoras en el aprendizaje, cabe preguntarse si la prueba final es sensible a esos cambios y puede medir esa mejora.

Parece también que algunos de estos profesores dan una importancia desmedida a la nota del examen porque creen que allí se refleja unívocamente el grado de logro de aprendizaje y porque la sobrevaloran, como indicador de aprendizaje por encima de la información que obtienen de la evaluación formativa. Y aquí puede residir, quizás, otro de los factores que expliquen esta aparente paradoja: la posible confusión entre evaluación formativa y calificación.

Es un lugar común en el «discurso» de la enseñanza universitaria el que la evaluación es un componente fundamental para la mejora de la docencia y para ayudar al alumnado a desarrollar un aprendizaje significativo, útil y profundo. Se entiende la evaluación

como aquel proceso sistemático de recogida y elaboración de información que permita la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se afirma que es imprescindible recoger y analizar información al final del proceso formativo para cumplir con la función de acreditación que como docentes tenemos encomendada (evaluación sumativa) y para introducir modificaciones que puedan mejorar el proceso en el futuro. Pero, sin embargo, también es necesario recoger información durante la realización del proceso ya que éste es el que nos va a permitir explicar los resultados obtenidos.

El problema de la evaluación en la universidad es que los docentes deben desarrollar simultáneamente la función de acreditación y la de evaluación, lo que facilita su confusión que, en ocasiones, se transforma en una verdadera contradicción.

Es importante, de entrada, distinguir entre evaluación y calificación como procesos diferentes que tienen distintas finalidades. Desde una perspectiva educativa, la evaluación es un proceso de análisis que culmina con la expresión de juicios de valor referidos a criterios. Su finalidad es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, la calificación es una tarea cuyos propósitos son administrativos y obedecen a la lógica de la selección y clasificación social.

4.4. Factores inhibidores del cambio y la innovación

Todos los cambios que hasta aquí se han ilustrado no se han producido, obviamente, en un vacío social o institucional. Tal y como ya se ha remarcado las innovaciones docentes tienen lugar en el seno de la institución universitaria que constituye una red compleja de factores interrelacionados que pueden fomentar o dificultar el cambio y la innovación docente. Poseer información respecto a aquellos elementos organizativos, sociales, personales e institucionales que obstaculizan y/o inhiben la mejora docente facilitará la introducción de mecanismos de corrección que fomenten la transferibilidad de los conocimientos y habilidades desarrollados por el profesorado novel en las acciones formativas. Las innovaciones docentes que el profesorado ha emprendido a partir del programa se han visto inhibidas por factores didácticos, institucionales, organizativos, curriculares, y obstaculizadas por cuestiones relacionadas con la falta de recursos y con las características del alumnado.

4.4.1. Los difíciles inicios: la inseguridad del docente novel

El primer factor que dificulta o impide la innovación docente es la falta de seguridad en la práctica docente:

P.8. «*Cuando tienes tanta inseguridad te alejas⁷ ¿no? Porque no conoces claro y no te metes allí porque claro, que te van a decir, no sé qué, sino sabes esto como vas a reaccionar si te preguntan una cosa.*»

⁷ En el sentido de baja implicación.

La sensación de inseguridad que experimenta el docente novel se debe, sobre todo a una falta de experiencia y de conocimiento pedagógico. Esta inseguridad la entienden como una consecuencia de su incipiente dominio en métodos, técnicas y recursos de enseñanza:

P8: «*Notaba una inseguridad (...) El programa y todo los recursos me dieron un poco más de seguridad en la aplicación de las técnicas y de los recursos.*»

Una de las manifestaciones de esa inseguridad es el miedo a posibles preguntas e intervenciones espontáneas por parte del alumnado:

P8. *Notaba una inseguridad, no tanto por el conocimiento sino por posibles salidas inesperadas ¿no?.*

Es importante remarcar aquí que ese proceder titubeante pleno de perplejidades es un «rasgo propio» de los principiantes y que debe ser interpretado no como una anomalía a ser rápidamente resuelta sino como una reacción natural y coherente que debe ser objeto de consideración y reflexión como parte necesaria del proceso de desarrollo profesional del docente universitario. Ciertamente, el periodo de iniciación profesional representa todo un desafío para los docentes principiantes ya que deben afrontar situaciones nuevas en contextos desconocidos y asumir responsabilidades que les provocarán tensiones e incertidumbres, las cuales repercutirán no sólo en el campo profesional, sino también en su dimensión personal y emocional. En este periodo, la concepción pedagógica y las expectativas que el docente ha elaborado durante su formación disciplinar «chocan» con una realidad compleja para la que no se siente suficientemente preparado, produciéndose, como consecuencia, sentimientos de insatisfacción, desconcierto e intranquilidad que son los que dominan las relaciones del docente principiante con su contexto.

4.4.2. Espacios insuficientes y recursos tecnológicos escasos

Otro de los factores que obstaculizan la innovación docente, según los profesores noveles, es el déficit de recursos materiales disponibles en la universidad. En primer lugar, espacios inadecuados que imposibilitan la realización de actividades y prácticas innovadoras en el aula:

P1: «*Básicamente las dificultades eran las instalaciones, las clases en derecho, pues han de ser parecidas a las vuestras, lo que pasa es que las salas no son inclinadas son rectas.*»

En segundo lugar, la inexistencia de espacios que favorezcan el trabajo en grupo del alumnado. La ausencia de aulas destinadas a tal fin, es un inconveniente para proponer la realización de actividades de aprendizaje que exijan la colaboración y el trabajo conjunto de los alumnos:

P1: «Otro problema más es que los alumnos no tienen sitio para reunirse, para hacer grupos.»

P2: «En la facultad no hay aulas de estudio, solo hay biblioteca. Y los estudiantes no tienen más remedio que utilizar la biblioteca como aula de estudio, con lo cual la biblioteca no se puede utilizar para leer libros, ni para acceder al fondo.»

La falta de recursos tecnológicos también es considerada como un gran inconveniente para promover el uso de las TIC⁸ como soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje:

P1: «Tampoco hay muchos ordenadores...no todo el mundo...eh!..»

4.4.3. La dimensión organizativa: grupos masificados y la problemática del tiempo

Uno de los factores que más han dificultado la puesta en práctica de las innovaciones docentes surgidas en el seno del curso ha sido el elevado número de alumnos que tienen por asignatura:

P3. «Nos costó, porque claro con cien alumnos, qué haces, no?. Vamos a hacer un juego,... si te despistas, bueno eso era un gallinero, no?..»

Pero esa dificultad no sólo se ha experimentado en aulas masificadas a la hora de implantar estrategias didácticas que fomenten el trabajo autónomo del alumnado. También fuera de ella el aumento de tiempo de dedicación que generaba la puesta en marcha de la innovación ha sido considerable:

P2. «Hay otro elemento, el elemento tiempo que nosotros lo vemos al organizarlo, tiene mucho más trabajo.»

En sus comentarios hacen referencia a la evaluación continua, como innovación docente, y al incremento de tiempo que deben dedicar a aplicar, de manera correcta, dicho enfoque de evaluación a un grupo masificado:

P6: «Pero acarreó la problemática que como eran grupos de cien alumnos más o menos, nosotros corregíamos esos ejercicios y se los volvíamos a dar o se los dábamos a otros grupos, etc., pues nos acarreó que tuviéramos un trabajo excesivo para nuestra carga docente.»

4.4.4. El seno departamental y las culturas académicas

El profesorado participante en el curso cree que su elevada dedicación a la docencia y el exceso de tiempo que invierte en la innovación docente, en ocasiones, no es reconocida suficientemente por el departamento al que pertenece. Falta de reconocimiento que se

8 Tecnologías de la información y la comunicación.

manifiesta específicamente en el escaso interés que suscitan las innovaciones didácticas que los docentes noveles han introducido:

P4. «*El departamento vivía al margen de esta experiencia. El departamento es así. Pero hay un eslabón perdido entre esta experiencia y que realmente surjan textos que fructifiquen en el seno de los departamentos que participaron de la experiencia. Hay algo que falta.»*

Bajo interés que no es una consecuencia de las opiniones que pueda suscitar la valoración de la innovación que llevan a cabo los docentes noveles, sino que está más relacionado con la tradicional cultura académica⁹ universitaria individualista, de aislamiento y con límites muy bien definidos entre grupos docentes:

P2. «*Me he acogido a la cultura departamental de que nadie se mete con nadie.»*

Ese desinterés es también una muestra específica de la todavía baja consideración que recibe la docencia en el currículum y en el desarrollo profesional del profesorado universitario:

P8. «*Es un departamento que hay muchísima gente joven y no, no porque además ahora están valorando mucho la investigación, entonces claro la docencia dicen la docencia da igual no me van ni a dar más puntos por docencia ni, simplemente es investigación.»*

Sin embargo, esta opinión es matizada por la experiencia de otros profesores noveles que sí han recibido un apoyo explícito y claro del departamento:

P3: *Pero sí, el departamento apoya todo (...) Yo con el departamento no tuve, en ese aspecto problemas. El resto del departamento está muy de acuerdo con estas prácticas.»*

Pero la percepción de la falta de apoyo vuelve aemerger cuando el análisis se sitúa a nivel de centro. Falta de apoyo explícito que, de nuevo, se manifiesta en forma de aislamiento y se expresa con cierto tono de resignación:

P4. «*Intentar aplicar innovación desde un punto de vista aislado como manchas de aceite que contaminan una organización tan compleja (...) una división tan importante como la nuestra, es que es una utopía, . un intento es un intento pero que la dificultad se produce cuando estás absolutamente aislado.»*

⁹ Por cultura académica entiéndase aquí el conjunto de creencias, valores, normas y hábitos que constituyen el marco interpretativo a la luz del cual adquiere sentido y significado la práctica docente al tiempo que configuran la identidad de los docentes y del departamento o facultad y definen las relaciones que mantienen entre sí los docentes. Ese sistema de creencias y hábitos se elabora de manera colectiva por los grupos docentes que durante años se enfrentan al mismo tipo de realidades, dificultades y situaciones.

Ciertamente, la percepción de estos docentes no describe una realidad nueva. Si hay algún rasgo típico de la docencia en la universidad, es el del individualismo y aislamiento de los docentes. El trabajo docente es una actividad secularmente individual y de puertas adentro como pocas otras ocupaciones. Los docentes pueden encontrar en el aislamiento ciertas ventajas como la seguridad psicológica que puede representar saberse dueño absoluto y exclusivo de una situación y no estar sometido al escrutinio directo ni inmediato de ninguna otra persona. Sin embargo, esa falta de diálogo y comunicación entre docentes supone un obstáculo para la mejora del diseño curricular, de la enseñanza y del fomento del aprendizaje del alumnado:

P7. «*Relacionado con esto también hay el problema de que si no hay un mismo patrón dentro de las asignaturas que están relacionadas con las que tú das, pues también esto despista un poco al alumno. Quiero decir que como es mi caso que es una asignatura que va encadenada a dos o tres o cuatro que van antes, si la trayectoria o el método docente que se utiliza en las anteriores difiere de las que vas a utilizar tú, es claro, se encuentran un poco despistados. El sentir es que me están pidiendo.*»

También es cierto, sin embargo, que este individualismo puede salvaguardar la creatividad y originalidad en el trabajo docente ya que permite realizar innovaciones sin necesidad de compartirlas:

P4. «*Yo en cambio estoy en un grupo en el que no, no hubiésemos introducido cambios (...)yo tengo algo que acaba resultando una ventaja y que es desde el punto de vista investigador y no sólo como docente y es que no hice la carrera con la cátedra en la que estoy ahora (...) Y eso también me ha dado un cierto distanciamiento y una cierta libertad clara, mayor de la que hubiese tenido en otro, en otro momento. Porque no tengo a nadie de quien haya aprendido en clases a quien tenga que seguir inevitablemente porque ya no es a quien tengo que darle explicaciones , aunque tampoco el trato ha sido nunca ese, pero para entender lo que estamos diciendo (...).*»

El aislamiento e individualismo no parecen ser las únicas formas que adoptan las relaciones que mantienen entre sí el profesorado:

P4. «*El departamento está muy organizado por cátedras. Es decir, cátedras que no se dan razones la una a la otra, sino que toman sus propias decisiones.*»

Esta cita permite ilustrar otra de las formas que adopta la cultura universitaria: la balcanización. Esta forma de interacción se produce cuando en los departamentos aparecen grupos separados de docentes con intereses y concepciones disciplinares y docentes diferenciadas y que, en ocasiones, rivalizan y compiten por posiciones de privilegio y preferencia.

Las diversas formas que, como hemos visto, adopta la cultura profesional dominante en la universidad, no sólo pueden constituir rémoras puntuales a la innovación, sino que constituyen el principal freno endógeno para la adopción de una nueva cultura

institucional que tome la colaboración como su eje estructurante. En efecto, la fuerza del ambiente, las rutinas diarias, la inercia de los comportamientos, la presión de las expectativas sociales y las relaciones de poder-dominación entre las diversas jerarquías docentes hacen que las expectativas y funciones de los docentes noveles se acomoden sin debate previo ni deliberación reflexiva a los ritmos y rutinas habituales de las prácticas tradicionales docentes en la universidad:

P8. «*Es un dilema que tengo yo: qué hago que memoricen o que no memoricen, que se anden con apuntes o sin apuntes (...) pensar en mi departamento sin apuntes es imposible. (...) Es que no hay nadie que lo haga, yo soy el último mono del departamento, (...) si digo: valoremos la posibilidad, pondrían el grito en el cielo.»*

Resulta ya una obviedad señalar que las necesidades de mejora en la docencia y la formación pedagógica del profesorado novel tendrán poco impacto si las culturas departamentales (o donde se organice la cultura académica), no las promueven.

Fomentar una cultura de la colaboración que permita y fomente la innovación docente requiere ciertas condiciones estructurales y organizativas aunque éstas no son suficientes. Para su establecimiento hace falta, además, un largo proceso en el que los compromisos personales y grupales interactúan con las condiciones organizativas y dan lugar a la autorrenovación de las prácticas curriculares y a la institucionalización de la colaboración que se constituye entonces en un rasgo más de la cultura del centro educativo.

Sin embargo, tal y como advierte Escudero (1995), la colaboración, al igual que lo sucedido con la «Reflexión», puede llegar a convertirse en un eslogan vacío de contenido si no se tiene en cuenta que pretender que los profesores desarrollen un trabajo colaborativo sin fomentar su participación real y con todas las consecuencias en la determinación curricular, sin transformar las condiciones de su práctica, o sin que se fomente una estructura organizativa mucho más flexible en los centros universitarios, es poco menos que un engaño.

4.4.5. Las defensas del alumnado ante la innovación docente

En el seno de esta cultura individualista, jerárquica y transmisiva, el papel que interioriza el alumno y las expectativas que tiene acerca de la actuación docente y de la finalidad de la docencia universitaria inhiben o dificultan las propuestas de cambio sugeridas por el profesor novel:

P7. «*Yo veo también un problema que tiene que ver a como están acostumbrados los alumnos a trabajar. Tú llegas y les dices que les has cambiado el sistema de estudio y de preparar la asignatura...ellos están acostumbrados a tener unos buenos apuntes, y saben que con aquellos van a ir al examen y van a aprobar, etc. Ahora que les dicen que existe la biblioteca, tenéis que coger esta referencia, trabajarlas, pues esto ya no les gusta nada. El tema de irse a la biblioteca a trabajarse los textos pues en muchos casos, la mayoría de las gentes, no lo hacen, prefieren conseguir apuntes vía academias, vía vaya a saber qué..Y esto es un problema. Vas a ir con innovación y tienes una baja*

respuesta de seguimiento, y desincentiva un poco lo que es esta voluntad dinámica de llevar las cosas a cabo.»

El profesorado novel intenta llevar a la práctica una docencia que fomente el aprendizaje significativo y las habilidades de pensamiento, pero esas pretensiones no son compartidas por el alumnado ya que la cultura institucional dominante no las exige ni fomenta:

P8. «*Es un poco triste porque, yo si que intento pues que piensen y que formarles la mente pero a través de cosas económicas, es decir, su objetivo es aprobar la asignatura, y no no les puedo hacer que su objetivo sea otro diferente porque es que sino cuando acaben de mi asignatura y lo intenten aplicar a otras asignaturas se van a chocar contra la pared, porque el objetivo en esta carrera es acabar la carrera en cuatro años y medio.»*

P7. «*En este caso estamos en un modelo de universidad totalmente escolar. Esencialmente en su chip interno tienen que ver la carrera como una sucesiva progresión de superación de exámenes. Ese es el modelo y sobre eso es muy difícil combatir.»*

Más bien, sigue exigiendo un aprendizaje memorístico, reproductor de contenidos y academicista, algo que el alumnado ya tiene profundamente asumido y con lo que debe bregar cualquier intento de innovación docente:

P1. «*Van a empollar vomitar y vomitar y sacar todos los exámenes. ¿Hasta qué, punto les podemos exigir? Mira, tienes que aprender te vamos a hacer una evaluación continuada y tienes que formar tu mente, (...) formar tu mente ni puertas, o sea lo que quiere son unos buenos apuntes para metérselos en la cabeza y vomitarlos el día del examen porque en el fondo es lo que se van a encontrar.»*

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones que a continuación se presentan son una síntesis descriptiva de las informaciones aportadas por el profesorado novel asistente al curso de postgrado sobre innovación en la docencia universitaria y que han participado en esta evaluación.

5.1. La transferencia y el impacto del curso

Los cambios introducidos en la práctica docente por el profesorado novel tras su participación en el postgrado, ofrecen evidencias del impacto del curso y de la transferibilidad de los contenidos impartidos a la realidad de los participantes. El docente novel valora el curso como una experiencia positiva que debería ser requisito imprescindible para aquellos que quieran iniciarse en la docencia universitaria. Parece que el docente novel, tras participar en el curso, haya adoptado una actitud más crítica y reflexiva ante su propia práctica y ante la tradición docente dominante en su facultad. Por lo tanto, el curso ha ofrecido al docente novel argumentos suficientes para teorizar sobre su pro-

pia práctica, para comprenderla con mayor profundidad y conseguir una clarificación conceptual de la docencia universitaria.

Conseguir una comprensión más elaborada de la docencia universitaria, ha sido el origen de los procesos de cambio que el docente ha llevado a cabo en el aula. Al hablar de cambios en la conceptualización de la docencia, nos referimos a cambios en la concepción *papel del profesor, finalidad de la enseñanza, rol del alumno, comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y relación profesor-alumno*.

Es importante señalar la relación entre estos elementos y cómo los cambios en uno de ellos influyen en todos los demás. Según los comentarios del profesorado novel, parece ser que el curso de postgrado les ha ayudado a conseguir una comprensión más globalizada de la enseñanza universitaria. El docente novel, tras participar en el postgrado, percibe el aprendizaje como un proceso individual que se produce en interacción con el medio. Según el profesorado novel, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje no es lineal o causal, es decir el aprendizaje no depende directamente de la enseñanza recibida por el profesor, sino que el responsable último del proceso de aprendizaje es el alumnado. No obstante, el docente novel entiende que aquello que un individuo puede llegar a aprender depende del tipo y grado de ayuda que recibe. Por ello, perciben al docente universitario como mediador del aprendizaje del alumno más que como un transmisor de contenidos. Este último cambio explica por qué el clima del aula es un aspecto que el docente novel, tras participar en el postgrado, valora en gran medida. Entienden que la enseñanza debe pasar de la explicación y la reproducción de conocimientos a la investigación y la construcción de aprendizajes significativos. Por ello su función en el aula no se reduce ya a la transmisión de contenidos académicos, sino que intentan generar y crear contextos ricos en oportunidades de aprendizaje.

5.2. Factores obstaculizadores

Para los profesores noveles, el contexto institucional y social en el que desempeñan su labor docente ha constituido, en ocasiones, un freno al cambio y a las innovaciones que estaban tratando de desarrollar. Algunos de estos obstáculos, dada su naturaleza, van más allá de la capacidad y/o posibilidad del profesor para superarlos. Son factores externos al docente novel, aspectos propios del contexto institucional y que, además, influyen en su motivación e interés por la innovación y la calidad de su labor docente.

De la opinión de los docentes noveles se deduce que aquellas instituciones universitarias cuyos profesores están comprometidos con el cambio educativo y la mejora docente cuentan, entre otras cosas, con *recursos adecuados y suficientes, apoyo y reconocimiento institucional a la innovación y una cultura académica basada en la colaboración*.

La existencia de un déficit de recursos materiales disponibles es, según el profesorado novel, un factor inhibitorio para el cambio y la mejora en la docencia universitaria. El elevado número de alumnos por asignatura es otra de las dificultades que, según el docente novel, dificulta el desarrollo de innovaciones en el aula. Esta masificación comporta, por otra parte, una elevada dedicación. Ese aumento de tiempo de dedicación que implica realizar una innovación educativa ha sido también señalado por el docente novel como un factor que dificulta la introducción de cambios.

Uno de los aspectos más comentados por el docente novel es la inseguridad que perciben al iniciar su práctica docente. Ya se ha señalado que esta inseguridad es consecuencia de la falta de experiencia y conocimiento pedagógico del profesor novel. Este rasgo, fácilmente identificable en aquellos que se inician en la docencia universitaria, es un indicio para proponer y consolidar prácticas formativas encaminadas a reforzar la actuación inicial del docente. Los programas de inducción a la docencia junto con el apoyo al docente son una buena solución para reducir la inseguridad y la falta de confianza que el docente novel experimenta.

Los docentes noveles se encuentran en facultades con una cultura académica individualista y poco dada al trabajo cooperativo entre el profesorado. Los participantes en el postgrado manifiestan haberse sentido solos en los procesos de innovación desarrollados en su práctica docente, y comentan que no han percibido ningún tipo de reconocimiento por parte del departamento al que pertenecen.

En síntesis, la elevada variabilidad de las dificultades que encuentran los profesores noveles no se debe tanto a sus características personales y su perfil profesional como al contexto académico, institucional y cultural en el que se sitúa la innovación.

Las dificultades para el desarrollo de innovaciones didácticas no surgen solamente del contexto institucional en el que el docente realiza su labor. En ocasiones, el alumnado frena las iniciativas de cambio propuestas por el docente novel. Esto se debe al rol que el alumnado ha interiorizado como consecuencia de pertenecer a un contexto institucional con una cultura fundamentalmente individualista, jerárquica y transmisiva. Las expectativas que el alumnado ha ido construyendo acerca de su papel como estudiante dificultan la realización de actividades que requiera su participación activa y en parte autónoma en el proceso de aprendizaje. Los alumnos muestran, en ocasiones, una cierta predisposición hacia el aprendizaje memorístico y academicista. Por ello, reclaman al docente universitario una enseñanza tradicional que no vaya más allá de la reproducción de contenidos teóricos. Nótese, sin embargo, que el alumnado ha valorado, de manera positiva, aquellas innovaciones introducidas por el docente novel en el aula. Se deduce por lo tanto, que el rechazo del alumno hacia el cambio es inicial, y producto de su pertenencia a una institución con una cultura docente de carácter tradicional. Tras participar en una actividad innovadora, los alumnos valoran, en gran medida, otras formas de aprendizaje, a la vez que redefinen el rol del profesor y la finalidad de la docencia universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, V., García, E. y Gil, J. La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación* (319), (1999), 273-290.
- Angulo Rasco, F. De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. In A. Pérez Gómez, A. Barquín, J y Angulo Rasco, F.(Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.* (pp. 261-319). Madrid: AKAL Textos, 1999.
- Clandinin, D. y Connelly, F. Teacher's Personal Knowledge: What Counts as «Personal» in Studies of the Personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), (1987), 487-500.

- Elbaz, F. The teachers practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), (1981). 43-71.
- Elliott, J. Reconstructing Teacher Education. Teacher Development. Londres: Falmer Press, 1993.
- Escudero Muñoz, J. M. La innovación educativa en tiempos turbulentos. *Cuadernos de Pedagogía*(240), (1995). 18-21.
- Feiman Nesmer, S. Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. En R. Houston (Ed.), *Handbook of research of teacher education* (pp. 212-233). Nueva York: MacMillan, 1990.
- Fullan, M. *The new meaning of educational change*. Chicago: Teacher College Press, 1991.
- Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1987. Primera edición publicada en 1973.
- Gil, J. *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, 1994.
- Glaser, B., y Strauss, A. *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine, 1967.
- González Such, J. *Evaluación de la docencia universitaria*. Valencia: Universidad de Valencia, 1998.
- Kilpatrick, D.L. *Evaluación de acciones formativas*. EPISE: Barcelona. 1999.
- Medina Moya, J. L. *La Pedagogía del Cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en Enfermería*. Barcelona: Laertes, 1999.
- Pérez Gómez, A. El Pensamiento Práctico del Profesor: Implicaciones en la Formación del Profesorado. In A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente II* (pp. 128-148). Madrid: Narcea, 1988.
- Van Manen, M *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea. 2003.
- Zabalza, M.A. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2003.

Fecha de recepción: 21 de mayo de 2004.
Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2005.