

JORNADAS RED-U

REPENSAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO HOY

Valencia, 27 y 28 de noviembre de 2013

Universitat Politècnica de València
Institut de Ciències de l'Educació

- ✓ **LUGAR:** Universitat Politècnica de València
- ✓ **OBJETIVO:** Analizar los problemas y modelos actuales de formación para la docencia del profesorado en las Universidades Españolas para proponer otros modelos o modos de hacer más acordes con la realidad actual y con la finalidad última de la calidad del aprendizaje de los estudiantes y la profesionalización de la docencia universitaria.
- ✓ **EJES TEMÁTICOS**

0 **PONENCIA-MARCO:** *Problemas y retos de la formación del profesorado en España: hacia nuevos modelos de desarrollo docente en Educación Superior.*

Contextualización:

La formación pedagógica ya sea inicial o permanente de los profesores universitarios es una realidad relativamente reciente en nuestro país, si bien es cierto que, en los momentos actuales, casi todas las universidades españolas ofrecen algún tipo de formación a su profesorado, siendo cada vez más común la existencia de programas formativos. Sin embargo, si esto es cierto, lo es también que esta formación tiene un carácter voluntario, con un enfoque individual de la misma, llevada a cabo desde instituciones que, en ocasiones, no tienen continuidad, y sin un marco teórico común de referencia a partir del que poder trabajar cada universidad.

Si centramos la mirada en el exterior de nuestro contexto, el balance es bastante similar, ya que a pesar de contar con una tradición más extensa que la nuestra (las universidades tanto en los países anglosajones como francófonos llevan trabajando sobre este tema desde hace más de 25 años), la diversidad de sus experiencias sigue siendo la nota dominante, así como el escaso reconocimiento respecto a la investigación o la escasez de estudios sobre la eficacia de los diferentes modelos.



No obstante, la situación está cambiando de manera significativa, toda vez que la problemática de la formación pedagógica de los profesores universitarios ha ido abriéndose un hueco importante en congresos, reuniones científicas, publicaciones, etc., dedicados tanto a analizar los factores relacionados con la calidad de la enseñanza, como con la innovación y la formación.

Este desarrollo ha conducido al nacimiento, evolución y consolidación de un nutrido grupo de foros y asociaciones de expertos y profesores interesados en la preparación y formación del profesorado universitario. Del mismo modo, ante el reto de la Convergencia Europea se han desarrollado diferentes estudios sobre la preparación del profesorado y se han planteado alternativas formativas no sólo para los profesores.

Desde la perspectiva de la teoría del cambio educativo, la formación del profesorado es, como afirma, la mejor solución y el principal problema cuando se trata de desarrollar dichos procesos. Es la mejor solución porque todos necesitamos aprender en cualquier momento de nuestra vida profesional y personal. Sin formación no hay crecimiento ni desarrollo. Sin embargo, es un problema porque nadie aprende si no está motivado para ello. Y el problema estriba en encontrar la manera de implicar al profesorado, teniendo presente que la Universidad como organización no destaca por la importancia que concede a este tipo de conocimiento, sino que, más bien al contrario, se trata de una cultura en la que prevalecen otros valores.

La lógica de las necesidades individuales, es decir, aquella que surge de la práctica y está vinculada a la visión del profesorado, debe conjugarse con la lógica de las necesidades institucionales, es decir, con los retos que la Universidad, como institución dedicada a la Educación Superior, tiene planteados en el momento actual y que se traducen en verdaderos desafíos, a los que necesariamente tendrá que responder.

No hay cambio posible si ambas fuerzas no se encuentran en un territorio común desde el que se trabaje conjuntamente. Algunos países fuera de nuestro entorno ya se han dado cuenta de que los cambios que necesitaban para enfrentarse a un contexto cambiante, no se podían conseguir sumando todos los esfuerzos individuales de los profesores. Lo que se requería era una estrategia institucional coherente que ofreciera un marco de actuación en el cuál las correspondientes mejoras en la docencia tuvieran lugar y estuvieran adecuadamente amparadas.

En este contexto, es más importante que nunca analizar la situación del desarrollo profesional docente de los profesores universitarios en nuestro país, para poder avanzar hacia propuestas de acción que acaben de enraizar en la cultura de la universidad como organización, posibilitando el reto que cambiar la universidad como un todo, conjugando lo individual y vinculado al mundo de creencias personales y lo colectivo o institucional.

Cuestiones clave para el debate

- Cuáles son las razones o motivos por las que las propuestas de formación actuales no consiguen cambiar las concepciones de los profesores universitarios y sus prácticas.
- Que factores pueden facilitar o limitar la transferencia de la formación a la práctica.
- Qué modelos de formación o desarrollo profesional están funcionando mejor y cuáles son los que presentan más problemas.
- Qué podemos aprender de la investigación y de las experiencias internacionales en la búsqueda de un nuevo modelo.



1

EJE TEMÁTICO 1- Modelos de formación basado en redes de innovación educativa y de investigación-acción.

Contextualización

Los equipos de profesores en la universidad cada vez están tomando mayor conciencia de que la profesión docente requiere también adoptar una actitud reflexiva para poder analizar y sacar partido de todas aquellas mejoras que siempre todo profesor y toda profesora procura ir introduciendo en su docencia. A esta conciencia reflexiva se le añade otro factor clave, que es el trabajo colegiado con los propios pares. Ambos factores, la reflexión sobre la propia práctica, y el trabajo conjunto con el resto de profesorado, no son nuevos. La profesión docente, desde la responsabilidad de la tarea de educar y formar a nuevos jóvenes profesionales, siempre ha incorporado ambas perspectivas. La novedad -si realmente se debiera entender como una novedad- radica en que estos hábitos de autoreflexión y de trabajo compartido con otros profesores y otras profesoras, están tomando cada vez mayor consistencia y están siendo desarrollados por el profesorado y por los equipos de profesorado de forma pautada, tomando como camino los avances en investigación educativa y concretamente basándose en la metodología de la investigación-acción y la dinámica de las comunidades de prácticas. La constitución de numerosas redes de innovación en docencia universitaria adheridas a esta metodología de investigación educativa está resultando un terreno óptimo para desarrollar de forma conjunta avances en la mejora de la docencia y del aprendizaje del estudiantado en las titulaciones que ofrecen las universidades. La intervención orientada a la puesta en marcha de procesos de cambio, con una recogida rigurosa de información sobre lo que acontece, y una reflexión sistemática de manera conjunta por parte del equipo docente implicado, es la clave de la investigación-acción. Se pone en marcha ante un deseo de modificar la práctica para mejorarla o ante la necesidad de introducir una innovación capaz de dar una mejor respuesta a la actividad docente. Estos modelos de investigación constituyen un elemento muy potente de formación del profesorado, porque nace de su propia necesidad y vinculada a su práctica, porque genera procesos de transformación, y porque inciden en un cambio cultural dentro de la institución educativa.

Cuestiones para el debate:

- ¿En qué medida los equipos de profesorado desarrollando investigación-acción constituyen procesos de cambio de la propia docencia?
- ¿Qué mueve al profesorado a implicarse en este tipo de experiencias?
- ¿Qué valor tiene el trabajo de los grupos de innovación e investigación-acción como formación del profesorado?



2

EJE TEMÁTICO 2- Nuevas líneas de acción de las unidades de formación del profesorado universitario.

Contextualización

Son muchas las universidades que, principalmente influenciadas por presiones externas (agencias de acreditación, políticas gubernamentales o inter-gubernamentales) se preguntan qué nuevo rumbo deben dar a sus proyectos y cómo direccionarlos de manera que respondan a las demandas externas y a los retos de un mundo cambiante y complejo como el actual. Estas demandas llegan en forma de discursos dirigidos a remodelar los diferentes ámbitos de la Educación Superior (ES), desde sus niveles macro (gobernanza, organización interna o propuestas curriculares) a sus niveles micro (características de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A), acción en el aula). En definitiva lo que parece subyacer en ellas es la necesidad de que las universidades se consoliden como instituciones capaces de desarrollar una enseñanza y un aprendizaje efectivos en la sociedad del conocimiento.

Si nos acercamos específicamente a la literatura relativa al diseño curricular y a los procesos de E-A en la ES, observamos que se ha desarrollado una heterogénea política institucional, depositada en las Unidades/Servicios de Desarrollo Docente, de Calidad, o similares, en ocasiones vinculadas a Vicerrectorados competentes en este ámbito. No hay una única denominación para este ámbito que eclosiona en USA en la década de los setenta y se expande a Europa donde recibe un fuerte impulso a partir de la Declaración de Bolonia. Lo cierto es que todas estas unidades operativas desarrollan su actividad influenciadas por la creencia de que la calidad de la ES puede mejorarse a través de una ruptura conceptual entre un modelo de diseminación del conocimiento centrado en el profesorado a un modelo de aprendizaje, acompañado de una comprensión profunda del proceso centrado en el estudiante (Rege Colet, 2010: 49).

Las unidades/servicios citados, además, suelen compartir a lo largo de Europa y Canadá una doble misión: por un lado, construir la capacidad para aprender y enseñar entre los profesores y entre los pregrados dentro de la institución (se lleva a cabo habitualmente a través de las unidades de desarrollo docente) y por otro lado, diseñar e implementar las políticas que se orientan desde las directrices nacionales, regionales o institucionales (normalmente desde las unidades de política educacional). Por decirlo de manera esquemática, unos enfocan el cambio desde el individuo e intensifican su acción en la formación de esos profesores para que cambien sus maneras de enseñar o sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y, otros, ponen la atención en las políticas y estrategias institucionales, lejanas en muchas ocasiones al profesorado, y más preocupadas por la financiación, acreditación y gestión global de la institución.

Como consecuencia de esta evolución sociológica e histórica, la práctica de los servicios o unidades de desarrollo docente, muy especialmente en los países más pioneros y con más larga trayectoria como UK, Canadá, USA o Australia, ha ido transitando de un lugar marginal a tener una importancia estratégica dentro de la institución, más allá de la función de desarrollo profesional de su staff. En un estudio longitudinal basado en los datos procedentes de los directores/as de las Unidades de Desarrollo Educativo de las universidades del Reino Unido, Gosling señala que aun tratándose de un ámbito en el que hay gran diversidad organizativa e

incluso de práctica, hay dos estándares que concitan un gran acuerdo respecto al rol de estas unidades: por una parte el desarrollo profesional del personal en lo relativo a la enseñanza, el aprendizaje y otras actividades académicas y, por otra, una responsabilidad estratégica compartida en el desarrollo del aprendizaje, en la estrategia de enseñanza y evaluación, en el impulso de la innovación y en la mejora de la calidad de la enseñanza. La misma tendencia se hace patente en Noruega o Dinamarca en donde estos servicios se han ido transformando de ser meras actividades técnicas centradas en cómo convertir a los individuos en buenos docentes a visiones más amplias que fijan su atención en las organizaciones, los marcos y las infraestructuras que se dirigen a la enseñanza y el aprendizaje.

A modo de conclusión inicial podemos destacar que las unidades de desarrollo docente en los países de larga tradición en el ámbito parecen estar transitando tanto en sus prácticas como en sus concepciones a marcos en los que la “formación” de los docentes se combina con otras estrategias más globales (organizativas o institucionales) que parecen el rumbo adecuado para las universidades del siglo XXI.

Este eje pretende invitar a las personas participantes a hacer aportaciones que ayuden a:

1. Construir un análisis sistemático y riguroso de la génesis y evolución histórica de estas unidades de formación docente universitaria.
2. Una descripción basada en datos de sus políticas, funciones explícitas, financiación, composición de sus equipos humanos, situación en el entramado institucional.
3. Un análisis de su posición actual dentro del entramado universitario y posibles desarrollos de acción en el futuro

3

EJE TEMÁTICO 3- *Sistemas de calidad institucionales y mejora efectiva de la docencia universitaria.*

Contextualización

La implantación de los sistemas de aseguramiento de calidad en la universidad española y, en particular, en los nuevos títulos de grado y máster ha supuesto una importante inversión de esfuerzo y recursos para las instituciones. Administraciones y agencias externas de calidad han conformado y regulado un proceso que, en términos generales, se ha desarrollado bastante al margen de los equipos y procedimientos internos que habían impulsado tradicionalmente la innovación y mejora en la docencia universitaria. Cuando se cumplen ya aproximadamente cinco años de la implantación de estos nuevos sistemas de calidad, es quizás el momento de plantearse y analizar algunas cuestiones.

Cuestiones para el debate

- Esta disociación entre los nuevos sistemas de calidad y los sistemas de innovación y mejora tradicionales, ¿obedece a dos concepciones o definiciones distintas de la calidad de las titulaciones universitarias? Y si es así, ¿cuál es la nueva definición de calidad introducida por agencias externas y administraciones? ¿Tiene sentido mantener esa disociación como dos sistemas paralelos con diferentes funciones?



- Al margen de las definiciones, ¿cuál ha sido el impacto real de los nuevos sistemas de calidad?, ¿su introducción ha supuesto cambios relevantes en las formas de trabajo de las organizaciones o en las prácticas docentes? En definitiva, ¿en qué forma los sistemas de calidad han mejorado la calidad de las titulaciones?, ¿es positivo el balance entre el esfuerzo y los recursos invertidos y la mejora introducida?
- Ahondando en la cuestión de la mejora de los procesos y resultados de aprendizaje en las titulaciones, ¿por dónde irían las claves para una política institucional eficaz de mejora significativa de estos procesos y resultados? Los sistemas de calidad actuales, ¿pueden ser un instrumento útil para impulsar la mejora interna de estos procesos de aprendizaje y sus resultados o deben mantenerse como mecanismos de aseguramiento y rendición de cuentas hacia el exterior?
- A la vista de la experiencia vivida hasta el momento, ¿sería conveniente introducir cambios sustanciales en la filosofía, criterios o procedimientos de trabajo de los sistemas de calidad en agencias y universidades?

✓ PROPUESTA DE METODOLOGÍA DE TRABAJO

Cada eje temático parte de un texto introductorio que quiere enmarcar el debate y animar la presentación de contribuciones.

Además se incluyen algunas cuestiones o puntos para la discusión.

En alguno de los ejes se contará con la presencia de algún experto que elabore una ponencia marco y que participará en las Jornadas.

La pretensión es lograr un formato dinámico que contemple las aportaciones de los participantes pero que, al mismo tiempo, posibilite el intercambio de opiniones y la elaboración de algunas propuestas que puedan difundirse entre la Comunidad Académica.

✓ FECHAS DE INTERÉS

30 de Octubre

Fecha límite para proponer contribuciones a las jornadas.

8 de noviembre

Fecha límite para la aceptación de las contribuciones. Información formato presentación.

22 de noviembre

Fecha límite para inscripciones.

✓ INSCRIPCIÓN Y PRECIOS

Socios y miembros pertenecientes a instituciones socio de RED-U: 100 €

No socios: 150 €



✓ PONENTES INVITADOS



Ignacio Pozo: Profesor del Departamento de Psicología Básica. Universidad Complutense de Madrid

Joan Rué Domingo. Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.



Mónica Freixas. Profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autònoma de Barcelona

Idoia Fernández Fernández. Directora del Servicio de Asesoramiento Educativo. Universidad del País Vasco.



Antonio Latorre Beltrán. Profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona.

Eduardo García Jiménez. Profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla.



Miguel Angel Zabalza. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.



✓ COMITÉ CIENTÍFICO (provisional)

Idoia Fernández EHU
Fernando Fargueta UPV
Miguel Angel Zabalza USC
Araceli Adam UPC
Ernesto De Los Reyes UPV
Juan Antonio Marín UPV
Bernardo Gargallo UV

Lourdes Villardón U.DEUSTO
Fernando Blanco UNIZAR
Mónica Feixas UAB
Teresa Pagés UB
Inmaculada Torra UPC
Carmen Vizcarro UAM
José María Maiques UPV
Begoña Larraeta UEM
Javier Paricio UNIZAR

✓ COMITÉ ORGANIZADOR

Junta Directiva REDU.
Fernando Fargueta Cerdá
José María Maiques March
Pilar Cáceres Gonzalez.
Eloina García Felix.

Beatriz Serra Carbonell.
Cristina Rodriguez
Pilar Bonet
Anna Aguilar
Ana Abálos

✓ CONTRIBUCIONES A LAS JORNADAS

Todas las contribuciones a las jornadas deben especificar a qué eje temático se remiten

Eje 1: Modelos de formación basados en redes de innovación educativa y de investigación-acción.

Eje 2: Nuevas líneas de acción de las unidades de formación del profesorado universitario.

Eje 3: sistemas de calidad institucionales y mejora efectiva de la docencia universitaria.

El formato de las propuestas de contribución será tipo comunicación.

Las propuestas deberán tener una extensión máxima de 10 páginas DIN A4.

Cada propuesta será revisada según los siguientes criterios:

- Su relevancia en relación al tema.
- Claridad de los objetivos de la propuesta de comunicación.
- La fundamentación de la propuesta o de los aspectos tratados.
- Claridad en el mensaje final.
- Contribución a la reflexión de los asistentes sobre los aspectos propuestos.

NOTA: Las contribuciones seleccionadas se publicarán en formato electrónico por REDU.

Envío de las propuestas y secretaría de las jornadas: red-u@pacificworld.com

✓ PROGRAMA DE LAS JORNADAS

DÍA 27

9,30-11	Asamblea REDU
11 – 11,30	Descanso
11,30-12	Bienvenida e inauguración de las Jornadas
12-14,30	Ponencia marco: <i>Problemas y retos de la formación del profesorado en España: hacia nuevos modelos de desarrollo docente en Educación Superior.</i> Ponentes: Ignacio Pozo (UAM), Dolors Márquez /UAB); Joan Rúa (UAB) Moderada por Amparo Fernández March (Presidenta REDU-UPV)
14,30-16,30	Comida
16,30-19	Eje 1: Modelos de formación basados en redes de innovación educativa y de investigación-acción Ponente: Antonio Latorre Beltrán (UB) Moderada por: Begoña Laerreta (UEM-REDU)

DÍA 28

9 - 11,30	Eje 2: Nuevas líneas de acción de las unidades de formación del profesorado universitario Ponente: por Idoia Fernández (UPV-EHU) Moderador: José María Maiques (UPV)
11,30 -12	Descanso
12 - 14,30	Eje 3: Sistemas de calidad institucionales y mejora efectiva de la docencia universitaria. Ponentes: Eduardo García (US), Miguel Zabalza (USC), Director ANECA(por confirmar) Moderada por Javier Paricio (UNIZAR, REDU)
14,30	Clausura Jornadas
14,45	Comida