NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNTREF. UN ESTUDIO EXPLORATORIO A PARTIR DE LAS PERCEPCIONES DEL CUERPO DE PROFESORES

Norberto Fernández Lamarra (UNTREF) – nflamarra@fibertel.com.ar
Martín Aiello (UNTREF) – maiello@untref.edu.ar
María Eugenia Grandoli (UNTREF) – egrandoli@untref.edu.ar

Introducción

Uno de los fenómenos que acompañan los procesos de globalización[1] ha sido la transformación en torno a la información y la comunicación, con la incorporación de nuevas tecnologías (TIC's) que levantaron las trabas temporales y espaciales de antaño y las llevaron hacia la inmediatez. El movimiento de la información sufrió una aceleración mucho mayor que la de los cuerpos, a tal punto que pareciera desaparecer la idea misma de "desplazamiento". El fenómeno de la instantaneidad es profundizado con el surgimiento de la 'Word Wide Web' y, en este sentido, la red global de información ha configurado un espacio *cibernético* en donde el "aquí" y "allá" carecen de todo significado (Bauman, 1999).

'Sociedad del Conocimiento'[2] es una de las expresiones más significativas de dicha transformación, expresión que alude a la importancia que cobra el

[1] Sin desconocer que la globalización es un fenómeno altamente complejo, sólo hemos considerado una de las tantas aristas que posee. No es objeto de nuestro trabajo abordar en profundidad dicha temática. Por otra parte, el término *globalización* tiene diferentes connotaciones e implicancias. Por ejemplo, para Sousa Santos (2003) constituye un fenómeno multifacético, aunque en realidad lo que existe son muchas globalizaciones y no cabría hablar de un proceso único; Giddens (1993) prefiere hablar de *mundialización* en cuanto expansión de las instituciones de la modernidad al resto del planeta y Bauman (1999) sostiene que el término globalización se refiere, ante todo, a los *efectos* globales claramente indeseables e imprevistos, más que a iniciativas y emprendimientos.

[2] No desconocemos el carácter controversial de dicha expresión. Algunas posturas sostienen que la sociedad del conocimiento tiende a la democratización del acceso a la información, lo que llevaría a sociedades más igualitarias. Las posturas más críticas niegan tal democratización en tanto que son unos pocos los que

conocimiento en la sociedad contemporánea o 'modernidad reflexiva', tal como sugiere Giddens: "la reflexión de la vida social moderna consiste en el hecho de que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de nueva información sobre esas mismas prácticas, que de esa manera alteran su carácter constituyente." (1993:47). Un rasgo claramente visible en esta configuración de la actual 'sociedad del conocimiento' es la rapidez con que aumenta vertiginosamente el acervo del conocimiento global, al punto de duplicarse cada cinco años. (Brunner; 2000).

En este contexto, se convierte en una necesidad imperiosa replantear la función transmisora de conocimientos que históricamente ha tenido la educación formal, puesto que se torna muy difícil organizar curricularmente un conocimiento en permanente cambio y expansión. La velocidad en el ritmo de producción de conocimientos modifica el sentido mismo de la formación inicial de las personas, en virtud de que la continua transformación del conocimiento obliga a la reconversión –o formación permanente- de todo profesional. (Tedesco, 2000)

De este modo, se vuelve imprescindible también replantear el rol del docente universitario, tradicionalmente avocado a la transmisión del conocimiento disciplinario. En el marco de las tendencias actuales, se hace más evidente que nunca el hecho de que el docente universitario no dispone de herramientas para hacer frente a la cantidad de conocimientos que se ponen en juego en la sociedad contemporánea. Los cambios suscitados en la producción y generación del conocimiento obligan a poner en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje al estudiante, para que este adquiera una función más activa en su propia formación. Más que el aprendizaje de un bagaje de conocimientos estancos se trata de formar al estudiante en determinadas competencias que le permitan el aprendizaje permanente y continuo de su profesión.

---

producen dicho conocimiento mientras que el resto sólo accede a él. Desde una visión economicista se concibe al conocimiento como la base de la producción y desarrollo económico, lo que lleva a subsumir a la educación al plano económico.

Un cambio en la concepción misma del aprendizaje implica también una transformación del vínculo pedagógico entre el docente y el alumno. Dicho vínculo ha estado basado en una concepción tradicional de la enseñanza, según la cual el docente es 'el que sabe' y por consiguiente transmite los conocimientos a los alumnos. Históricamente ha habido un divorcio entre el conocimiento disciplinario y el pedagógico, habiéndose instalado la idea de que un buen docente universitario es aquél que conoce en profundidad cierta área de conocimiento y, por tanto, el acto mismo de enseñar depende de determinadas dotes personales (innatas) adecuadas que posea el docente en cuestión (Ferrer y González; 1999). Tal como sugiere Zabalza (2002), los docentes universitarios tienden a identificarse más como profesionales que como profesores, su identidad se centra en mayor medida en las especialidades científicas/disciplinarias más que en su actividad docente.

En virtud del entorno cambiantes y los retos que debe asumir el profesorado, más que la transmisión de un cuerpo coherente de conocimientos se espera que el docente sea capaz de motivar a los estudiantes, mediar en la construcción del conocimiento, propiciar el aprendizaje autónomo, crear estrategias de aprendizaje y diseñar ambientes educativos que permitan optimizarlos, dominar las nuevas tecnologías y abrir el aula a la comunidad y al mundo exterior (Alvarez Lara; 2008). Estas exigencias implican, como señala Cruz Tomé (2003), la profesionalización de la tarea docente del profesor universitario, en razón de la complejidad que la caracteriza y los niveles de calidad que se esperan.

De este modo, se vuelve fundamental que los profesores universitarios desarrollen determinadas competencias pedagógicas para el ejercicio de su tarea docente. Como sostiene Imbernón (2008, en prensa) debe eliminarse la creencia de sentido común que por el solo hecho de dominar el conocimiento científico el docente está en condiciones de enseñar su materia. La cualificación del profesor universitario no sólo abarca el desarrollo profesional si no también

el desempeño pedagógico. El desarrollo de ciertas competencias pedagógicas por parte del docente puede llevar al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Dichas competencias incluyen desde el abordaje de una práctica docente autoreflexiva hasta la adquisición y el desarrollo de ciertas habilidades en metodología de enseñanza, pedagogía, planificación, evaluación, manejo de recursos didácticos, establecimiento de estrategias comunicativas con los estudiantes, etc. (Zabalza, 2003).

Pero el cambio de una actitud reflexiva del docente universitario, y su consecuente necesidad de formación en docencia, debe realizarse en un contexto muchas veces hostil a este cambio. A la identificación con su cultura disciplinaria como obstáculo para una nueva identidad docente, se suma que a efectos de valoración de su actividad, los académicos perciben que, a fin de su evaluación y su promoción profesional, se valora más su actividad científica que aquella que promociona la mejora de la práctica docente, tanto a nivel personal como institucional (Aiello, 2005).

Esto implica que la formación docente universitaria deba enmarcase en políticas institucionales que promocionen la participación activa del profesorado en su propia formación docente. Y estas políticas deben privilegiar una nueva cultura académica que, siguiendo a Harvey y Knight (1996), deberían pasar de:

- lo reservado a lo abierto
- del trabajo aislado al trabajo en red
- del trabajo individual al trabajo en grupo
- de una posición defensiva a una responsable
- de una aproximación orientada al producto a una orientada a la participación
- de una aproximación elitista a una abierta
- de un criterio de calidad intrínseco a uno explícito
- y finalmente, de proveer información a promover el aprendizaje activo.

En este marco, para que la formación del profesorado universitario sea realmente activa, en concordancia con la nueva cultura académica, su participación se debe asegurar desde el momento inicial de detectar las necesidades que el cuerpo tiene para mejorar su actividad docente.

Acerca de las Necesidades de Formación

Tal como señala Imbernón (2008), el concepto de necesidad es un constructo complejo y polisémico que dificulta su definición exacta, por lo que estará sujeto a las concepciones y supuestos ideológicos del investigador. Siguiendo a dicho autor, generalmente suele entenderse la necesidad desde dos perspectivas diferentes: como carencia o como problema.

La necesidad entendida como carencia es analizada desde la discrepancia, puesto que se la entiende como una distancia entre factores. Interpretar a la necesidad formativa de este modo implica suponer que existe una instancia del "deber ser", es decir, que habría un saber ideal al que el docente debería alcanzar. De este modo, la formación docente consistiría en la eliminación de la distancia entre ambos factores. El concepto de necesidad bajo esta perspectiva es totalmente prescriptivo o normativo, puesto que existe un planificador que determina lo que el docente sabe o no sabe y, en función de ello, planifica la formación adecuada. Esta concepción de la necesidad deja absolutamente relegado al principal protagonista de la formación, el docente, el cual queda reducido a un mero ejecutor.

Por el contrario, la necesidad entendida como problema es analizada desde una perspectiva participativa, en virtud de que están implicadas las personas, es decir los docentes, dentro de dicho proceso. De modo que, la necesidad como problema es entendida como juicio de valor sobre un individuo o grupo de individuos, y varía de acuerdo a cada situación en particular. Bajo esta concepción se incorporan en la planificación formativa los pensamientos, opiniones y representaciones de los mismos docentes acerca de lo que perciben como su propia necesidad de formación: "sin la participación del

profesorado, cualquier proceso de innovación puede convertirse en una ficción o un espejismo en el que se pueden reflejar procesos imaginarios o simplemente un mero cambio técnico o terminológico, desde arriba." (Ferreres e Imbernón, 1999 en Marín Sánchez y Teruel Melero, 2004:140)

Las necesidades expresadas por los docentes pueden catalogarse como *necesidad sentida o percibida* (a través de la demanda), pero también se encuentran la *necesidad relativa*, que surge por comparación con otros docentes, y la *necesidad analítica*, que aparece sobre la información disponible. Estas distintas categorías y formas de interpretar la necesidad o necesidades de formación se entremezclan y se manifiestan conjuntamente.

De modo que la detección de necesidades de formación docente debe considerar, al menos, dos elementos fundamentales. Por un lado, todo lo relativo a las percepciones y representaciones de los docentes, que ya hemos mencionado. Por otra parte debe considerarse el contexto donde se generan las necesidades, es decir, aspectos ligados a la organización educativa. La premisa básica es que todos deben estar implicados en la identificación y el análisis de las necesidades de formación docente, y, como se ha señalado antes, debe haber un compromiso institucional para llevar adelante un modelo integral de formación.

Detección y Análisis de Necesidades de Formación en la UNTREF

El proceso de detección y análisis de necesidades de formación docente del cuerpo de profesores de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) fue un trabajo realizado colaborativamente con investigadores de la propia Universidad y de la Universitat de Barcelona, con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), en el marco de un proyecto de investigación denominado "Formación del profesorado universitario para el fortalecimiento institucional: análisis de necesidades". Entre sus objetivos principales estuvieron la identificación de 'necesidades de formación docente' (en docencia, investigación y gestión) del cuerpo de profesores de

grado de la UNTREF y la elaboración y ejecución de un plan de formación del profesorado que cubra dichas necesidades.

A continuación haremos algunas consideraciones referidas al aspecto metodológico de la investigación y luego pasaremos a comentar los resultados obtenidos.

Aspecto metodológico

La investigación fue enmarcada dentro de un enfoque cualitativo, no obstante también fueron empleadas algunas técnicas de carácter cuantitativo para la etapa de recolección de información. Las técnicas empleadas han sido las siguientes: cuestionario, entrevistas en profundidad y grupos colaborativos.

El cuestionario fue aplicado al universo de docentes de grado de la UNTREF a través de una encuesta electrónica, de carácter anónima. Mediante dicho instrumento se obtuvo información general sobre el perfil profesional del docente, e información más específica con relación a la docencia. En este punto se indagaron las representaciones de los docentes en dos sentidos. Por un lado, el grado de importancia asignada a cuatro áreas principales de la práctica docente: planificación de la docencia, metodología docente, evaluación y relación profesor/estudiante. Por otro, el grado de dominio en dichas áreas. Un último punto de la encuesta fue referido a investigación.

La entrevista en profundidad, realizada a nueve informantes clave, consistió en una serie de preguntas y/o enunciados abiertos que orientaron al docente en el relato de su experiencia y necesidades, en el marco de su realidad y práctica cotidiana.

Los grupos colaborativos fueron integrados por docentes clasificados en 'noveles' y 'experimentados'. Los primeros, con una antigüedad de hasta cinco años en la docencia, los segundos con una antigüedad mayor. Mediante esta

técnica se socializaron distintas experiencias docentes y se logró una construcción colectiva a partir de las necesidades individuales.

El proceso de construcción colectiva de necesidades docentes atravesó distintas fases. A partir de la reflexión individual y el intercambio grupal, la primera fase consistió en la *identificación* de dichas necesidades, a fin de llegar a la unificación de criterios. La segunda fase, referida a la *categorización* de las necesidades, fue realizada mediante la discusión-debate grupal y consistió en la clasificación de las necesidades en categorías significativas. Por último, la fase de *priorización* de necesidades fue realizada mediante una técnica de jerarquización a partir de la cual se determinaron en forma grupal aquellas necesidades más relevantes, prioritarias y urgentes.

Los diferentes datos obtenidos fueron "cruzados" mediante un proceso de triangulación, lo que permitió una mayor profundización durante el proceso de análisis. A continuación presentamos los resultados obtenidos.

Resultados

a. De los cuestionarios

En cuanto al perfil docente, el profesorado de la UNTREF está compuesto, en su gran mayoría, por docentes de mediana edad –entre 40 y 60 años, con amplia experiencia y antigüedad docente, tanto en el ámbito universitario como en otros niveles educativos. En su mayoría son docentes con dedicación simple, que tienen actividades en otras universidades o que desarrollan su profesión en otros ámbitos.

A diferencia de lo que dicta la "regla general", en la UNTREF no hay diferencias significativas en cuanto a la edad de los docentes 'noveles' y la de los más 'experimentados'. Es decir que los 'noveles' son docentes de mediana edad que se han avocado "tardíamente" a la docencia universitaria, pero que tienen experiencia en otros niveles del sistema.

En cuanto a la formación docente del profesorado, comparativamente, los más experimentados son quienes en mayor medida (el 82%) han realizado alguna formación para el desarrollo de su profesión docente, lo cual es sumamente lógico en virtud de la mayor antigüedad en el ejercicio de la docencia. Sin embargo, entre los profesores noveles también es alto el porcentaje de docentes que ha realizado algún tipo de formación (63%), lo que podría deberse a la peculiaridad del docente novel de la UNTREF –es decir, docentes de mediana edad con experiencia en otros niveles del sistema.

Los docentes 'expertos' –que tienen más de veinte años de antigüedad en la docencia universitaria- son quienes más valoran la formación pedagógica; el 46% concibe dicha formación como imprescindible. Luego le siguen los docentes experimentados, con un 40%, y por último los profesores noveles, de los cuales sólo el 36% valora la formación pedagógica como imprescindible.

En líneas generales todos los docentes conciben como muy necesarias ciertas habilidades y/o competencias para el ejercicio de la docencia, sin embargo, en algunas situaciones, los docentes perciben que su domino o destreza no es muy alto. Como era esperable, los docentes más experimentados son quienes tienen (o dicen tener) mayor dominio que los profesores noveles en el desempeño de su actividad docente. Para los primeros, los porcentajes suelen ubicarse en "dominio alto" o "muy alto", mientras que para los noveles la mayor concentración de porcentajes se ubica en "buen dominio".

b. De las entrevistas

A partir de las entrevistas en profundidad se caracterizaron ciertas valoraciones y dificultades que los docentes percibían de su práctica profesional. Entre las valoraciones destacamos las siguientes:

- Las experiencias docentes previas a la docencia universitaria.
- El trabajo en equipo del profesorado.
- La metodología de trabajo con los estudiantes.
- La importancia de la formación permanente del docente.

- La investigación pedagógica vinculada con la docencia.
- La motivación, tanto del estudiante como del docente para motivarlo.

En cuanto a las dificultades señaladas por los docentes, sobresalen:
- El uso de metodologías diversificadas y adecuadas.
- La falta de tiempo para la dedicación que precisarían.
- El uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC).
- Los conocimientos previos de los docentes, en cuanto a cultura general y cultura pedagógica, para acortar la distancia con los alumnos.
- Las necesidades de formación como una situación que debe ser generada en los docentes, en virtud de que no siempre son percibidas por los mismos.
- Aspectos institucionales de la universidad que deberían considerarse a la hora de introducir cambios.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes se destacan las siguientes necesidades:
- La planificación de los aprendizajes.
- La motivación de los estudiantes.
- El uso de las TIC.
- Las necesidades formativas.
- La metodología.
- La evaluación.
- El seguimiento de los estudiantes y la relación profesor-estudiantes.
- La gestión curricular.

c. De los grupos colaborativos

La categorización y priorización de las necesidades de formación de los docentes se hizo, por un lado, con los docentes más experimentados y, por otro, con los docentes noveles. Para el primer grupo, el resultado fue el siguiente:

1. Metodología. Referida principalmente a aspectos como el desarrollo y reflexión de la formación práctica de los alumnos; desarrollar habilidades para crear actitudes y para la alfabetización disciplinar del alumnado.
2. Conocimiento del Alumnado. Especialmente en cuanto al seguimiento y acreditación de procesos de aprendizaje no presenciales en el aula, estrategias de reconocimiento y tratamiento de la diversidad del alumnado.
3. Intercambio / Equipo docente. Principalmente alude a espacios sistemáticos de intercambio docente y al seguimiento y acreditación de procesos de preparación y planificación docente no presenciales en el aula.
4. Planificación. Referida a un espacio abierto y problematizador de los contenidos del programa.
5. Contexto / Recursos. Especialmente se refiere al conocimiento y adecuación a los contextos sociales políticos universitarios y a la reflexión sobre el rol actual de la universidad.
6. Evaluación. Referida tanto a recursos para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como al proceso mismo de enseñanza por parte del docente.
7. Investigación / Producción de conocimiento. Principalmente en cuanto al uso de metodologías de investigación y a la integración entre docencia e investigación.
8. Comunicación. Orientada a la elaboración del estilo discursivo propio.
9. TIC's. Referido al acceso y manejo de determinados recursos tecnológicos.

Por su parte, los docentes noveles categorizaron y priorizaron las necesidades del siguiente modo:
1. Didáctica. Principalmente referida a los métodos y técnicas específicas para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Planificación. Entendida como las actividades que atiendan a una mejor organización de la materia.
3. Formación. Actividades de formación para la función y profesionalización docente.
4. Herramientas. Alude a los instrumentos para ejercer la docencia.
5. Enlaces. Alude al intercambio / articulación con otros actores.

6. Evaluación. Referida a las herramientas que permitan la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

De la triangulación realizada entre los tres instrumentos se observa que, en todos los casos, los docentes han valorado positivamente los diferentes aspectos de la formación docente. Sin embargo las percepciones de los docentes sobre el grado de domino que poseen difiere de lo declarado en las encuestas y lo manifestado en las entrevistas o grupos colaborativos, lo que puede interpretarse de dos formas: que los docentes tienden a responder sobre lo que se espera de ellos mismos o que perciben un dominio alto, que se corresponde con la enseñanza tradicional.

Palabras finales: hacia una política institucional de formación docente

Tal como señala Imbernón (2008), no siempre se ve la necesidad formativa ni la necesidad de cambiar ciertas prácticas para la mejora de la calidad educativa. En este sentido, la necesidad de formación es una situación que debe ser generada desde la reflexión de los mismos docentes sobre su propia práctica.

Asimismo deben ser contempladas las necesidades de formación desde la heterogeneidad del profesorado, en virtud de que, como ha demostrado la investigación realizada, no son exactamente las mismas necesidades las que tiene el docente novel y el docente experimentado. Así vemos que, de acuerdo a los resultados de la investigación, el docente novel tiene mayor necesidad de consolidar, por un lado el aspecto conceptual de la materia que dicta y, por el otro, ciertas acciones que hacen a la labor misma de la tarea docente -aspectos referidos a la organización de la materia, la adopción de estrategias de enseñanza y evaluación de alumnos- en cuanto que se está formando como tal. Por el contrario, los docentes mas experimentados tienen preocupaciones más ligadas a la articulación del trabajo con otros colegas, al trabajo en equipo, a la búsqueda de estrategias para un mejor seguimiento de los

alumnos, a la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la preparación y el desarrollo de sus clases, etc.

Pero el cambio requiere además de una política institucional que acompañe dicho proceso de transformación. En el caso de la UNTREF, el alto porcentaje de docentes con dedicación parcial se presenta como una dificultad a la hora de plantear cualquier tipo de política institucional orientada al profesorado. En este sentido, la política de formación que se lleve adelante en la Universidad deberá, ineludiblemente, contemplar dicha peculiaridad.

De este modo, la estrategia de formación a implementarse deberá contemplar un formato que se adecue a la vinculación acotada que los docentes poseen con la Universidad. Al respecto, cuando se les preguntó cuáles serían las características que debiera tener la formación ofrecida, la mayoría de los docentes respondió que debería contener espacios virtuales y presenciales, bajo una lógica modular, que permitiera adecuarse con mayor flexibilidad al escaso tiempo de que disponen.

Finalmente, es interesante señalar la buena predisposición de los docentes de la UNTREF para embarcarse en una instancia de formación docente, siendo que casi la totalidad del profesorado se manifestó interesado en participar de dicha instancia.

Bibliografía Citada:

- Aiello, M (2005). *El impacto de la evaluación institucional universitaria en la cultura academéica de los profesores*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.

- Álvarez Lara, A. E. (2008) "La formación del docente universitario y el desarrollo de las competencias pedagógicas en el marco de la

globalización" en *Universidad 2008. 6to Congreso Internacional de Educación Superior*, La Habana, Cuba, febrero de 2008.

- Bauman, Z. (1999) *La Globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Brunner, J. (2000) *Globalización y el futuro de la educación. Tendencias, desafíos y estrategias*, Santiago de Chile, UNESCO.

- Cruz Tomé, M.A. (2003) "Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario" en *Revista de Educación*, Nº 331, pp. 35-66.

- Ferrer, J. y González, P. (1999) "El profesor universitario como docente" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 34, enero / abril, pp. 329-335.

- Giddens (1993) *Consecuencias de la modernidad.* Alianza Editorial, Madrid.

- Harvey, L. & Knight, P. (1996) *Transforming Higher Education.* Buckingham, The Society for Research into Higher Education & the Open University Press.

- Imbernón, F. (Coord.) (2008) *Formación del profesorado universitario para el fortalecimiento institucional: análisis de necesidades de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)*, Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica, Buenos Aires, UNTREF-UB.

- Imbernón, F. (2008) "Formación e innovación en la docencia universitaria en la Universidad del siglo XXI", en Fernández Lamarra, N.

(ed.) *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva Internacional*, EDUNTREF, en prensa.

- Marín Sánchez, M. y Teruel Melero, M. (2004) "La formación del docente universitario: necesidades y demandas desde su alumnado" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 18, pp. 137-151.

- Santos, Boaventura de Sousa (2003) *La caída del Ángelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Bogotá, ILSA.

- Tedesco, J.C. (2000) *Educar en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Zabalza, M. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narecea.

- Zabalza, M. (2003) *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narecea.