

La formación del profesorado principiante universitario a partir de la enseñanza reflexiva

The training of beginning university teachers from reflective teaching

Martínez-Carmona, María José; Martínez-Carmona, Inmaculada

 **María José Martínez-Carmona**

mjmartinez@uco.es

Universidad de Córdoba, España

 **Inmaculada Martínez-Carmona**

marcarinma@gmail.com

Universidad de Córdoba, España

Acción y Reflexión Educativa

Universidad de Panamá, Panamá

ISSN: 1563-2911

ISSN-e: 2644-3775

Periodicidad: Anual

núm. 48, 2023

revista.icas@up.ac.pa

Recepción: 30 Septiembre 2022

Aprobación: 15 Diciembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/226/2263743017/>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Resumen: Los primeros años de trabajo en la universidad pueden suponer experiencias formativas que determinan, en gran parte, el futuro del profesor principiante. Así en la primera etapa se adquieren una serie de líneas de trabajo que pueden ser difíciles de sustituir en el futuro. Su trabajo puede desarrollarse en un entorno complejo e incierto, y es evidente que la práctica activa y responsable de los profesores principiantes es crucial para la introducción de innovaciones en sus programas educativos. Con este objetivo, a través del análisis documental, los conocimientos y las experiencias de un currículum orientado a la reflexión, solución de problemas y planificación de la enseñanza, constituyen una base fundamental para organizar las técnicas y los programas de formación del profesorado. De este trabajo puede extraerse la precisión de un conocimiento teórico-práctico del profesorado para que completen su cometido con otras funciones curriculares. Asimismo, la actividad del profesor mentor permite transferir su experiencia y conocimientos a las nuevas generaciones de profesores noveles.

Palabras clave: currículum, estrategias de innovación, formación, profesores principiantes, reflexión, enseñanza reflexiva.

Abstract: The first years of work at the university can involve formative experiences that determine, to a large extent, the future of the beginning teacher. Thus, in the first stage, a series of lines of work are acquired that may be difficult to replace in the future. Their work can take place in a complex and uncertain environment, and it is clear that the active and responsible practice of beginning teachers is crucial for the introduction of innovations in their educational programs. With this objective, through documentary analysis, the knowledge and experiences of a reflection-oriented curriculum, problem solving and teaching planning, constitute a fundamental basis for organizing teacher training techniques and programs. From this work, the accuracy of a theoretical-practical knowledge of teachers can be extracted so that they complete their mission with other curricular functions. Likewise, the activity of the mentor teacher makes it possible to transfer their experience and knowledge to the new generations of novice teachers.

Keywords: curriculum, innovation strategies, training, beginning teachers, reflection, reflective teaching.

INTRODUCCIÓN

Históricamente, la formación de profesores se basaba inicialmente en la observación e imitación de un maestro. El título de “maestro” constituía el certificado de admisión al gremio de los profesores. La herencia de este esquema ha caracterizado hasta muy recientemente la formación del profesorado de enseñanza universitaria y aún pueden detectarse sus rasgos en la actualidad. En estos últimos años, preparar a los docentes como profesionales de la enseñanza significa exigir unas competencias específicas y un desarrollo profesional que se adquiere progresivamente en un proceso altamente especializado en el que se interrelacionan cognitivamente el conocimiento del contenido con el conocimiento didáctico del contenido.

En la primera etapa o en los inicios de la trayectoria del profesor universitario se adquieren una serie de líneas de trabajo que pueden ser difíciles de sustituir y su carrera profesional puede verse afectada por las decisiones del principio (Gibson, 1992). La necesidad de una formación inicial del profesorado principiante, cuestión que no se pone en duda en los respectivos estudios teóricos, choca con la realidad práctica del tratamiento de este tema, faltando cursos formativos que la atiendan. La innovación y mejora de la universidad deberá pasar por una puesta en marcha de planes de formación del profesorado principiante que estén a cargo de profesores experimentados y de demostrada valía docente (Imbernon, 1989; Marcelo, 2008; Mayor Ruiz, 2009; Guzmán, 2011). Las mejoras en educación no se consiguen sólo usando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), construyendo mejores escuelas (en este caso, mejores universidades), e introduciendo nuevas materias, nuevos planes de estudio o nuevos recursos o técnicas, sino también y fundamentalmente, invirtiendo en capital humano y en los propios docentes universitarios a través de formación de calidad (Maquilón, 2011). Por ello, los cambios importantes se producirán solamente cuando los profesores quieran cambiar, para lo cual será necesario y suficiente que la universidad, el país y la realidad europea ayuden razonablemente a ese cambio. Por ejemplo, es absolutamente esencial que la docencia sea considerada y valorada al menos al mismo nivel que la investigación, a todos los niveles de la carrera profesional universitaria (Rodríguez Zidan, 2005), de ello dependerá además el éxito o fracaso del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE

Los planes de formación concebidos bajo estas premisas plantean, en principio al profesor principiante (Llor Chávez, 2018), todo un conjunto de conocimientos científicos básicos y aplicados (componente científico y cultural), como puente para, con posterioridad, la adquisición de competencias y actitudes profesionales deseables (componentes psicopedagógicos destinados al aprendizaje del cómo actuar de modo eficaz).

Entre sus críticas podemos destacar, según nos dice Schön (1983), que es un modelo de racionalidad técnica que supone algunas limitaciones a la propia actividad del profesional de la enseñanza, porque está dirigida a la solución de problemas rutinarios a través de la aplicación rigurosa de teorías y técnicas concretas y estandarizadas, científicamente probadas (García Fernández, 2006, p. 3).

Si consideramos la complejidad de la práctica diaria del profesor, la situación de incertidumbre, inseguridad y de peculiaridad (Doyle, 1985; Clark y Peterson, 1989), “resulta fácilmente comprensible que no siempre el profesional de la enseñanza pueda reducir su acción a la elección de soluciones generales, ya que en muchas ocasiones se trata de intervenir en problemas que son particulares y muy delimitados” (García Fernández, 2006, p. 3). También nos agrega dicho autor que:

A ello debemos añadir que la falta de unicidad en los propios planteamientos teóricos sobre cómo explicar e intervenir en las diferentes situaciones de enseñanza, hacen que el propio profesor tenga necesidad de ir más allá de la rigurosa aplicación de procedimientos técnicos derivados de la investigación docente (p. 3).

Sin embargo, la profesión y acción docente no es únicamente técnica. Como afirma García Fernández (2006), “habría que hablar más bien de una actividad reflexiva y artística en la que tienen cabida otras aplicaciones concretas de carácter técnico” (p.3). De hecho, la buena y excelente docencia es un arte. No siendo justificado el uso exclusivo del modelo de racionalidad técnica, será conveniente la búsqueda de nuevas prácticas que deriven procesos hábiles y conscientes (Bain, 2014; Iborra y Dasí, 2009).

Desde una perspectiva humanista, que aporte significado a experiencias de situaciones reales y cotidianas, se propugna un paradigma de formación de profesorado de orientación personal.

Para sus defensores, como Rogers, Combs y Faure, un profesor es, ante todo, una persona que tiene dentro de sí todas las posibilidades para dirigir su propio aprendizaje, de manera que en su formación lo fundamental no es enseñarle a aplicar buenos métodos de enseñanza, sino ayudarlo a hacer de sí mismo un instrumento eficaz y a que por sí mismo encuentre sus propios métodos de trabajo. (García Fernández, 2006, p. 4)

En este sentido, la perspectiva ya es diferente. Medimos la eficacia en función de la consecución o no de los propósitos del docente y de su ajuste social en cuanto a la educación de otros (Combs, 1979). Contar con datos necesarios, empatizar, valorar de forma auténtica y ser capaces de constatar la realidad de forma equilibrada, son factores que inciden en la buena docencia. Esto encaja también con lo que, Iborra et al. (2012) señalan, hacen los mejores profesores. Así, matiza García Fernández (2006), la formación docente no es solo una cuestión de “aprender a enseñar”, sino de “descubrimiento personal”, de aprender a usar bien el “propio yo”, comprometiéndose e implicándose en la propia dirección de su proceso de aprendizaje. En este punto de partida, no se indica el procedimiento o el modo aconsejable de actuar, sino que se acompaña a lo largo del proceso. A nivel metodológico, la misma autora indica que:

Se trata de poner al profesor principiante en situaciones que le inciten al planteamiento de propósitos, a la exploración y la reflexión de estos, dándole posibilidades de experimentación. Se utilizan básicamente grupos de autoanálisis o de discusión, en los que lo fundamental es el cultivo de aptitudes para el desarrollo de procesos de pensamiento que sean socialmente sensibles, sujetos a la crítica y basados en contenidos significativos, que son medios para desarrollar actitudes en el aprendizaje (p. 4).

Lógicamente, el profesor principiante podría hacer estos desarrollos por sí mismo o mediante procesos autodidactas, pero en presencia del profesor mentor, el proceso será siempre más eficiente y rápido.

La relevancia de la acción basada en procesos reflexivos se enmarca en un nuevo enfoque en el que “el pensamiento del profesor se convierte en el centro de atención” (García Fernández, 2006, p. 5). De tal modo, es necesario detectar qué procesos psicopedagógicos pueden estar vinculados a la exteriorización de acciones, actitudes y decisiones.

Para ello, en los programas de formación del profesorado se deberían utilizar metodologías que permitan al profesor principiante una constante experimentación, análisis e investigación de situaciones reales en base a esquemas y presupuestos científicos, una reconstrucción de lo que ocurre en esas situaciones a través de la reflexión, la proposición y comprobación de alternativas para solucionar los problemas que se presenten y el contraste de opiniones con otros colegas (García Fernández, 2006, p. 5).

Lógicamente, en todo ello ayuda mucho que en el departamento y área de conocimiento donde se imparten las asignaturas (y otros con los que se comparta docencia, o con los que pueda haber solapamiento, y deba haber coordinación) exista un clima auténtico de compañerismo y apoyo mutuo. Para ello es esencial que la competición por el acceso y la promoción en la universidad no fuera contra otros (como sucede en gran medida con la situación actual), sino contra uno mismo, instaurando una auténtica carrera profesional docente en la universidad (Knight, 2005). No obstante, ello no depende totalmente de los profesores, aunque una actitud favorable puede incidir, sino de la propia administración.

Los aspectos fundamentales de la práctica educativa en los profesores principiantes serían la participación, reflexión, colaboración, trabajo en equipo e investigación docente. Dado que la reflexión es un objetivo por conseguir en la formación de estos profesores, son necesarias algunas aclaraciones sobre su significado y contenido, como se detalla más adelante.

LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE

La enseñanza reflexiva, basada en las teorías socioculturales del aprendizaje humano, es aquella que se basa en una programación de aula o diseño curricular que quiere desarrollar las facultades o potencialidades de sus alumnos (de elaboración, realización, recepción, etc.) y que, desde este modelo de enseñanza, se pueden cultivar. Asimismo, requiere implicarse en procesos educativos, para analizar crítica y libremente el sincretismo de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes). Igualmente, pretende desarrollar competencias individuales y sociales del razonamiento lógico, juicios razonables y actitudes de apertura y diálogo (receptivas), que denotan flexibilidad mental y autodominio.

La enseñanza reflexiva implica un conocimiento subjetivo de la vida y funcionamiento del aula y del centro, y de la realización de expresiones de pensamiento: autoconocimiento didáctico, conocimiento del contexto y quiénes son los alumnos que están en un grupo-clase y qué quieren aprender en una determinada institución. Los profesores reflexivos buscan las justificaciones (grado de prescriptividad de una propuesta pedagógica) y los fundamentos científicos y psicopedagógicos de los proyectos docentes y curriculares de las materias. Para ello, es necesario estar bien informado sobre los contenidos, utilizando fuentes científicas validadas para seleccionar y secuenciar los contenidos de las materias curriculares (Díaz-Yáñez y Sánchez-Sánchez, 2017). La reflexividad puede considerarse como una de las principales competencias de un profesor experto, y un objetivo docente a conseguir en el profesor principiante (Mayor Ruiz, 2009).

La actividad reflexiva del profesor requiere una gran inversión de esfuerzo y tiempo, además de ilusión e incluso pasión por la enseñanza (Marcelo, 2008). Pero difícilmente se llevará a cabo si lo que se valora para el acceso y promoción del profesorado son otros méritos, que no tienen nada que ver ni con la docencia ni con la investigación docente (Bolívar, 2010). Por ello, es importante insistir de nuevo en la absoluta necesidad de que la docencia y la investigación docente sean valoradas al menos al mismo nivel que la actividad investigadora.

ESTRATEGIAS DOCENTES FORMATIVAS PARA EL PROFESORADO PRINCIPIANTE

La búsqueda de la calidad y la gran preocupación que expresan una mayoría de profesores desde las diversas facultades y escuelas, interesados por una docencia de calidad (Guzmán, 2011), nos indujo durante varios cursos a conectar con este profesorado fomentando una enseñanza reflexiva que pudiera aportar valor a dicho término. Desde un planteamiento reflexivo sobre su docencia y una profundización sobre el pensamiento curricular, se han creado grupos en los que, desde la revisión de la práctica docente, se han intercambiado problemas, preocupaciones, intereses y pensamientos sobre la enseñanza (Benedito et al. 1995). A continuación, resumimos en un cuadro las estrategias formativas utilizadas y las opiniones de los profesores (Tablas 1 y 2).

TABLA 1
Estrategias Formativas desde un planteamiento reflexivo

TAREAS	ESTRATEGIAS
Actividades prácticas - Reflexión	Preguntas reflexivas para el profesorado universitario Planificación y Programación: Diferencia del diseño con la práctica educativa Currículum académico y Modelos de acción profesional Ciclo reflexivo de Smyth Estudio de casos
Colaboración	Programación estilo de enseñanza y toma de decisiones Actividades de reflexión y dinámica de grupo Relaciones de comunicación Motivación Mapas conceptuales Interacción Seminarios
Individuales	Evaluación y supervisión Tutorías Diarios Seguimiento y entrevistas reflexivas

Adaptado de García Fernández y Martínez-Carmona (2003).

Las opiniones que pueden recogerse a través de dichas estrategias abarcan diversos temas, como sus alumnos, la asignatura, los ciudadanos y la Unión Europea, la organización de las asignaturas y tutorías, los problemas y situaciones críticas a la hora de evaluar (Bernabeu Tamayo, 2010). En relación con todo ello, es conveniente tener en cuenta la procedencia del profesorado de Humanidades o Ciencias, así como de los distintos centros (Mayor Ruiz, 2009). Sirva de ejemplo la tabla 2, que muestra diferentes puntos de vista entre dos docentes de distinta procedencia. El razonamiento reflexivo recogido por García Fernández y Martínez-Carmona (2003) incide en la comprensión de su actividad docente y en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las experiencias que perciben los nuevos profesores utilizando estrategias que les ayudan a orientar su trabajo en el aula, de acuerdo con los testimonios recogidos a través de grupos focales, les permiten conseguir un mejor desarrollo profesional y un mayor acercamiento a una estabilidad dentro de la institución.

TABLA 2
Mejora del proceso formativo

Problema	Opiniones de los profesores a las guías de reflexión
En las situaciones que imparte, ¿cómo conseguiría la predisposición de sus alumnos a recibir nuevos conocimientos?	"Proponiéndoles que relacionen conocimientos adquiridos con otras materias o aspectos de la vida cotidiana" (imparte física). "Procuraría poner de manifiesto el interés cultural y lúdico que comporta el conocimiento y comprensión de la materia que imparto" (imparte arte).
En la programación de actividades que realiza, describa alguna referente al desarrollo de actitudes reflexivas de sus alumnos	"Dejo cálculos y pasos sin hacer, doy esbozos de cómo hacer problemas, propongo variantes a los problemas resueltos" (imparte física). "Al explicar un tema especialmente polémico por la diversidad de posturas, les hago ver las diferencias de criterio entre diversos autores y les invité a tomar una postura crítica" (imparte arte).
Las actividades que propone a los alumnos en las clases de prácticas, ¿De qué naturaleza son?	"Resolución de problemas, variantes sobre problemas hechos en clase, resolución por toda la clase de un problema" (imparte física). "Comentarios de obras artísticas, análisis de textos teóricos, comprobación empírica de supuestos establecidos con materiales diversos, acercamiento personal y directo a los objetos de conocimiento" (imparte arte).
¿Cómo ayudaría a sus alumnos a reconstruir sus conocimientos sobre aspectos relacionados con su asignatura?	"Mediante técnicas de estudio, realizado esquemas, aprendiendo el porqué de esos conocimientos y cuál es su rango de validez" (imparte física). "Haciendo constantes referencias continuo-temporales para evitar aislamientos de conceptos interrelacionados, proporcionándole materiales diversos que evidencien diversas tomas de postura crítica" (imparte arte).
¿Cuáles son los principales criterios de evaluación que utiliza en su asignatura?	"Quisiera valorar en función de la dedicación de los estudiantes a la asignatura, su aprovechamiento, su interés, pero cómo son conceptos intangibles solo puedo evaluarlos mediante examen de conocimientos" (imparte física). "El seguimiento del trabajo del alumno a lo largo del curso, mediante la programación de una serie de proyectos o trabajos en los que el alumno debe aplicar los conocimientos adquiridos y desarrollar las capacidades y destrezas pretendidas en la asignatura" (imparte arte).
¿Cuáles son los conflictos más significativos que le plantean a la hora de evaluar?	"Saber que puedo estar aprobando o suspendiendo injustamente a un alumno por que haya tenido suerte poca suerte en el examen, aun habiéndose dedicado en cuerpo y alma a la asignatura, por un mal día puede suspender, pero al no haber otra forma más justa de evaluar prefiero el examen que aun siendo injusto es el método más justo de todos los que conozco" (imparte física). "La falta de continuidad del alumnado, su falta de madurez intelectual y discursiva cuando el trabajo o proyecto no lo expone el alumno, o no lo explica en tutoría del profesor. Resulta a veces tan difícil distinguir lo que tiene originalidad, lo que hay copia. En general la introducción de trabajos infla la nota y dan una evaluación no exacta de los conocimientos" (imparte arte).

Elaborado a partir de García Fernández (2006) y Bernabeu Tamayo (2010).

En este sentido, son de gran ayuda las aportaciones que realiza Knight (2005), basándose en la investigación realizada con profesores principiantes. De ella destacamos los siguientes consejos, que deberían dar los mentores a los nuevos profesores:

1. Ahorrar tiempo al evaluar los trabajos de los alumnos.
2. Empezar con unas técnicas de enseñanza con las que uno se encuentre cómodo, procurando complementarlas y mejorarlas con el tiempo.
3. Es muy importante el tiempo dedicado a pensar y planificar la enseñanza, sobre todo cuando esta reflexión supone revisar formas más eficientes de hacer las cosas.
4. Procurar planificar la asignatura en horas de aprendizaje de los estudiantes y no en horario de contacto con ellos. El pensamiento tradicional define una asignatura en términos de horas impartidas por el profesor (clase magistral), pero lo que importa es la participación del estudiante en actividades de aprendizaje que merezcan la pena; las clases magistrales son solo una parte. En definitiva, de este modo se da respuesta también a la propuesta ECTS/EEES (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos/ Espacio Europeo de Educación Superior).
5. Buscar formas de comprometerse a leer sobre la enseñanza (de la asignatura en cuestión).
6. Aprovechar las tremendas posibilidades de la red de redes informativas.
7. Obtener una buena retroinformación de los estudiantes que nos permitirá conocer con rapidez y precisión cómo actuar mejor y, por implicación, qué debemos evitar.
8. Hacerse una idea de cómo puede evolucionar nuestra enseñanza durante los dos o tres años siguientes, y establecer planes en consonancia.

Knight (2005) en la importancia de las buenas razones educativas para aconsejar el trabajo en grupo como metodología de aprendizaje. Los profesores expertos encuentran muchas formas de incluirlo en el conjunto de tareas que atraen a los alumnos (Thorley y Gregory, 1994). Se pueden ahorrar tiempo cuando la evaluación de un grupo sustituye a las tareas individuales o cuando los estudiantes saben que el grupo es el primer lugar al que acudir con preguntas o dudas.

Es obvio que se trata de una visión de la actividad universitaria basada y centrada en la docencia, en la docencia reflexiva y en la buena docencia, en definitiva. Sin embargo, ello no es la norma en la actualidad, pues básicamente los profesores están más interesados en otras actividades más “rentables” desde el punto de vista profesional (Rodríguez Zidan, 2005). Es, por tanto, urgente que se tomen las medidas oportunas por parte de los responsables correspondientes (políticos, gestores y otras autoridades administrativas y docentes) para que la docencia sea valorada y potenciada en la Universidad, al menos al mismo nivel que la investigación dada la importancia y trascendencia del tema.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE

A continuación, se indican algunas preguntas y comentarios reflexivos para el profesorado principiante que profundizan en la teoría y práctica de formación del profesorado universitario (tabla 3). Surgen de la experiencia y reflexión sobre esta temática apasionante.

TABLA 3
Reflexión en relación con el desarrollo curricular

Fases	Cuestiones
Diseño	¿Cómo provocarías la apertura mental de los estudiantes, en una clase de ... (grado correspondiente)? En las asignaturas correspondientes a las materias que impartes, ¿Cómo incrementarías la responsabilidad de tus alumnos para concienciarlos como ciudadanos? Se puede caracterizar un profesor experto con una serie de proposiciones didácticas. Especifica, en tu materia de enseñanza o área de conocimiento, proposiciones en relación con tu reflexión. Los esquemas de mis intervenciones en clase se podrían representar por mapas cognitivos (mapas conceptuales o mapas mentales) con la siguiente configuración: (añadir). Cuando enseño tengo un guion mental que adapto siguiendo estas premisas: (añadir). La variedad de fuentes de información que manejo en clase es de los siguientes tipos: (añadir). ¿Qué contenidos actitudinales y procedimentales incluyes en tus clases universitarias? ¿Qué destrezas de pensamiento crítico desarrollas en sus alumnos? ¿Qué contenidos seleccionarías en su materia que estuvieran en relación con el fomento de actitudes reflexivas y de responsabilidad?
Desarrollo	En tu programación de actividades, describe alguna referente al desarrollo de actitudes reflexivas de tus alumnos. Soy un profesor competente, porque... (completar). Soy un profesor que automatizo las siguientes rutinas de clase mientras explico... (completar). Las tareas que propongo a los alumnos en las sesiones de clase son de la siguiente naturaleza: (añadir). La flexibilidad se percibe en la programación de mis actividades por las siguientes notas: (añadir). Cuando formulo o presento problemas a los alumnos, adopto los siguientes criterios: (añadir).
Evaluación	¿Qué procesos reflexivos introducirías en sus clases para diseñar actividades relativas a la programación de tu materia? ¿Cómo ayudarías a tus alumnos a reelaborar, reconstruir y reestructurar sus conocimientos, sobre los aspectos científicos relacionados con tus asignaturas? ¿Qué supuestos y procesos incluirías en la elaboración de materiales didácticos para tu área de conocimiento, que ejemplificase el ciclo reflexivo antes tratado? En una clase de... (asignatura) ¿Cómo seleccionas la bibliografía, las actividades y tareas para los alumnos, y la evaluación?

Adaptación elaborada a partir de diversos autores (Combs, 1979; García Fernández, 1998; Iborra y Dasí, 2009; Knight, 2005).

PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN DOCENTE: DISCREPANCIAS DEL DISEÑO CON LA PRÁCTICA EDUCATIVA

na de las mayores preocupaciones de todo el profesorado, y especialmente de los profesores principiantes está relacionada con los resultados de su enseñanza. Aunque un currículum esté bien organizado y lleno de todo tipo de detalles (diseño), a la hora de desarrollarlo y llevarlo a la práctica, se puede llegar a grandes decepciones porque los resultados no son los previstos. La clase, con sus variables contextuales, pueden modificar algunos proyectos docentes. Si ello sucediera, se puede llegar al desánimo y al abandono de la planificación y programación. En este escenario, pueden surgir en el docente las siguientes preguntas (recopiladas a través de grupos focales tras procesos reflexivos):

- ¿Para qué voy a programar si todo me sale al revés? Este caso, como otros muchos parecidos, conducen al planteamiento de diversas cuestiones, como se indican seguidamente.
- ¿A qué se debe esta discrepancia entre la realidad de la clase y lo programado?
- ¿Será la programación una pérdida de tiempo, si todo se desarrolla de manera diferente a lo programado?
- ¿Qué es preferible diseño previo, diseño en proceso o rediseño?
- ¿Por qué las clases que son programadas cuidadosamente, al estar más estructuradas pierden espontaneidad al profesor y la motivación a los alumnos?
- ¿Qué puede hacerse cuando la programación sólo es efectiva para una parte de la clase?
- ¿Cómo una programación es efectiva con un curso determinado y no lo es con otro con las mismas características?

Por supuesto, hay muchos más aspectos que analizar en la realidad de las aulas universitarias en relación con el diseño y el desarrollo curricular (Maquilón, 2011), pero los aquí expuestos pueden servir de pautas y motor para nuevas reflexiones, que se pueden trabajar en pequeños grupos de profesores principiantes. Por eso entonces, desde la teoría se podría explicar el porqué de este divorcio entre lo diseñado y lo implementado. Una primera causa podría ser que la programación es un formalismo académico y se realiza por obligación. Para resolver este problema, se podría programar conjuntamente y de manera colaborativa con otros profesores de la misma área o de las áreas afines que compartan la docencia de la asignatura, realizando un diseño a largo plazo que luego pueda adaptarse a cada situación. Sin embargo, en muchos casos estas programaciones se archivan y el profesor realiza una programación real de forma implícita e improvisada unos minutos antes de entrar en clase. El cambio de programación sobre la marcha puede ser a veces muy positivo y es de hecho lo que hacen los mejores profesores (Iborra y Dasí, 2009).

Una segunda causa de esta separación puede ser que los profesores principiantes diseñan la enseñanza con objetivos poco funcionales, teóricos y abstractos, con poca aplicabilidad. También puede ocurrir que sean tan detallistas y excesivos que exijan una tarea agotadora y poco realista (Bain, 2014). Cuando los objetivos son muy complejos y requieren mucho tiempo, normalmente no se consiguen, quedando fuera del alcance de los medios que pueden tener un centro.

Otra razón de esta discrepancia es no haber realizado un diagnóstico inicial en la elaboración del diseño, donde aparezcan las deficiencias o problemáticas que hay que resolver, antes de elaborar el diseño (Iborra et al., 2012). Si el diagnóstico no está bien realizado, existirán siempre grandes lagunas y desconocimiento. También puede suceder que se haya realizado dicho diagnóstico, pero de una manera parcial, por no contar con algunos de los siguientes aspectos: conocimientos previos de los alumnos, actitudes y habilidades de los alumnos, expectativas y nivel motivacional de los alumnos y condiciones del medio.

En último lugar se pueden mencionar las deficiencias propias de la ejecución o puesta en práctica del diseño (Díaz-Yáñez y Sánchez-Sánchez, 2017). Es totalmente contraproducente no adaptarse a las características de los estudiantes, de aquí que es de gran importancia la capacidad de acomodación para comprender el diseño como una planificación que debe ser continuamente revisada (currículo inconcluso). De este modo, los contenidos planificados y las estrategias se modifican en función de la marcha del

proceso y de la situación de los alumnos. Puede que el profesor principiante observe deficiencias técnicas en comunicabilidad expositiva por densidad informativa, estructuración inadecuada de la información, e incluso, por no interaccionar con los conocimientos de los alumnos. En este caso, será adecuada la reflexión acerca de los géneros discursivos, las estrategias de comunicación usadas y el objetivo que se pretende alcanzar (memorización, estudio, preparación de materiales didácticos e incluso, cubrir una franja de tiempo). Por otra parte, podrá ajustar objetivos formativos, tales como la transmisión y la adquisición, a objetivos informativos. Al respecto, el profesor debería emplear diferentes procedimientos motivacionales para desarrollar una enseñanza comunicativa, que favorezca la participación e implicación de los estudiantes. Se podrían utilizar metodologías que incitaran a la investigación y descubrimiento.

El diseño, como la expresión sistemática del pensamiento del profesor dirigido a la acción, deberá tener las siguientes características:

- Desarrollar inferencias o conceptos obtenidos de la realidad.
- Anticipar la acción, de acuerdo con tales inferencias.
- Actuar en función de lo anticipado y de lo encontrado; es decir, la acción estará guiada por un doble criterio de pensamiento y realidad.
- Reajustar lo pensado (retroalimentación o rediseño).
- Modificar las pautas de acción. A su vez, esta acción dará unas pautas de pensamiento, claves o circuito de reflexión-acción.

En conclusión, el diseño (planificación y programación) es una previsión de una realidad y de una acción, pero no debe ser rígido o predeterminado, sino que se debe adaptar a las diferentes variables. Así, el diseño actuará sobre la realidad, y la realidad sobre el diseño; y las discrepancias existentes no deben ser consideradas fracasos, y sino más bien señales para la reflexión y mejora del proceso. De esta forma, cobra vida la planificación (García Fernández, 1998).

Una forma efectiva de evitar los problemas anteriormente mencionados y seguida por los mejores profesores, según Bain (2014), será partir de que el profesor tiene realmente vocación, ilusión e incluso pasión docente, y del hecho de que la interacción con sus alumnos servirá para revelar cualquier anomalía a tiempo, y por tanto permitirá solucionarla en un ambiente de diálogo y retroalimentación entre alumnos y profesor. En realidad, es muy difícil que tales situaciones problemáticas surjan con el profesor que es un auténtico comunicador, porque será capaz de transmitir su entusiasmo desde el primer momento. De este modo, los alumnos disfrutaban realmente con la clase, que deja de ser un incordio para convertirse en una experiencia placentera. Todo ello puede resultar utópico e increíble, pero años de experiencia docente demuestran que es completamente real. El quid de la cuestión es saber cautivar al alumno, y eso lo saben hacer los mejores profesores (Iborra et al., 2012).

PROGRAMACIÓN, REFLEXIÓN Y TOMA DE DECISIONES DOCENTES

A continuación, se indican algunas preguntas y comentarios claves en programación, reflexión y toma de decisiones docentes. Comenzaremos desarrollando diversas cuestiones prácticas referidas a metodologías y estrategias didácticas:

- ¿Qué diferencia el estilo de enseñanza entre los profesores? Si utilizan los mismos libros de texto, espacio y tiempo, materiales similares ¿Por qué son entonces diferentes y a veces tan diferentes? La diferencia entre buenos y malos profesores viene determinada por “lo que se hace en clase”, que es llenar un espacio con un conjunto de actividades que define el estilo propio de la enseñanza.
- ¿Qué hace que para los alumnos un profesor sea aburrido y otro motivador? Posiblemente, la capacidad de crear situaciones en el aula con un significado preciso.

El pensamiento de cada profesor universitario es el conjunto de ideas, creencias y planteamientos ante la Universidad y la vida, pero encajadas en un orden planificado bajo los criterios universalistas de la libertad de

cátedra y la autonomía universitaria. Diseñar, planificar, programar lo que se va a hacer, constituyen tareas básicas de la función docente, pero no son las únicas ni las más importantes (Guzmán, 2011). En realidad, la enseñanza es una tarea compleja porque:

- Tiene un carácter de interacción social, sólo medianamente previsible (espacio físico reducido en el que conviven, típicamente, un profesor y algunos alumnos).

- Se tiene que hacer todo en base a un proyecto cultural (dentro de un marco institucional). Existen tres niveles curriculares: planificación oficial (planes de estudio) y del centro (horarios y aulas, en función de los conocimientos teóricos y prácticas); currículum en acción (planificación y programación de cada profesor); y currículum oculto (pensamientos, creencias y filosofía de los profesores y de las instituciones).

La actividad docente es una actividad multidimensional, que incluye: temas de enseñanza-aprendizaje, organizar a los alumnos, preparar y trabajar con el material, elaborar ejercicios y trabajo en equipo (Imbernon, 1989). Es asimismo la suma de actividades o tareas, según el estilo del profesor, usadas para mantener el orden, relacionarse con los alumnos y/o crear grupos de trabajo y discusión.

En este sentido, el momento de planificar el currículum es el más idóneo para evaluar y renovar nuestra enseñanza. Las decisiones que tenemos en relación con nuestra enseñanza se pueden organizar en tres categorías: razonadas, inmediatas o de rutina.

En cualquier caso, y dado que la docencia en general y la buena docencia en particular es un arte, todo esto es muy plástico y flexible, enseñando la experiencia que no se trata de una ciencia exacta, sino de algo que va creciendo y mejorando con el tiempo, tal como muestra García Fernández (1998), con la experiencia y con el buen hacer del buen profesor. Siguiendo a la autora, entre los criterios profesionales de los docentes se encuentran los que se indican a continuación (tabla 4).

TABLA 4
Actividades de reflexión docente y dinámicas de grupo

Objetivos intelectuales generales	¿Hasta qué punto mi enseñanza va encaminada a estimular no sólo el nivel de conocimiento, sino también la formación intelectual, desarrollando la comprensión, memorización, deducción, inducción, transformación, valoración, aplicación, etc.?
Organización	¿Hasta qué punto planifico mi enseñanza, preparo las clases, dispongo de los materiales necesarios? ¿Hago anotaciones, cuento con fichas, registros?
Comunicabilidad	¿Hasta qué punto mi enseñanza es clara? ¿Me hago comprender por mis alumnos? ¿Tengo en cuenta sus conocimientos previos? ¿Empleo organizadores o esquemas previos? ¿Uso técnicas de explicitación, ejemplificación, simulación, etc.? ¿Procuró estructurar los conceptos? ¿Evito las confusiones o interferencias? ¿Hago novedosa y más atractiva la información de un año para otro? ¿Uso medios audiovisuales y otras TIC de forma equilibrada y apropiada? ¿Estimulo la actividad y búsqueda constructiva de los alumnos?
Motivación	¿Doy muestras de entusiasmo e interés por mi labor profesional? ¿Utilizo técnicas motivacionales, que parten de las necesidades de los alumnos o crean nuevas necesidades? ¿Pongo los medios para que se impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Tiene un carácter significativo para los estudiantes mi enseñanza? ¿Es lo suficientemente activa para que se crea el estudiante el protagonista del aprendizaje?
Interacción	¿Cómo son las expectativas de los estudiantes? ¿Creo realmente en sus capacidades? ¿Atribuyo un posible fracaso sólo a su responsabilidad o trato de evitarlo? ¿Mi trato con los estudiantes es cordial? ¿Respeto su autonomía? ¿Me muestro firme en decisiones que afectan a la marcha académica? ¿Me muestro flexible en ocasiones de cambios razonable?
Procedimientos instrumentales para recoger información sobre la propia acción docente	Diarios, tanto de profesores como alumnos. Técnicas de tipo portafolio, Memorias de los trabajos. Grabaciones de audio y video de sesiones de clase. Observaciones con triangulación (conocimiento compartido y colaborativo con otros compañeros). Perfiles o notas sobre características que proporcionan información de una situación concreta. Análisis de documentos (exámenes, esquemas de trabajos, informes, actas, fichas, material de ampliación de temas, etc.) Materiales audiovisuales. Observadores externos. Entrevistas a estudiantes y profesores. Observación y comentarios en vivo. Listas, cuestionarios e inventarios.

Elaborado a partir de Marcelo (2008), García Fernández (2006) y Maquilón (2011)

CONCLUSIONES

Las tareas anteriormente indicadas se entrecruzan de forma simple o compleja, como hemos visto. La diversidad existente, de acuerdo con el área curricular, puede hacer difícil un intento de tipología de tareas con utilidad general para cualquier profesor. No obstante, de acuerdo con Díaz-Yáñez y Sánchez-Sánchez (2017) hallamos que sí se pueden analizar tareas de acuerdo con algunas de sus dimensiones, que pueden servirnos de pautas de observación y valoración de las prácticas metodológicas imperantes, así como evaluar estilos pedagógicos.

Igualmente, se pueden analizar y estructurar las programaciones de los profesores y ayudar a éstos a reflexionar sobre su propia práctica (Mayor Ruiz, 2009). El profesorado principiante percibe la utilidad de las estrategias reflexivas respecto a cómo orientar su trabajo en el aula, avanzar en su desarrollo profesional y alcanzar la deseada estabilidad dentro de la institución universitaria. Respecto a dicho hallazgo, sería conveniente seguir avanzando a través de una línea de investigación que amplíe posibilidades a nivel observacional y longitudinal y facilite el seguimiento durante un periodo de tiempo prolongado.

En consecuencia, la docencia es un arte apasionante, que puede ser simple y compleja al mismo tiempo pero que reafirmando lo que Marcelo (2008) postula, si consta de ilusión, motivación e incluso pasión, produce resultados altamente gratificantes, eficientes y productivos, tanto en alumnos como en profesores. Para que el resultado en la universidad sea excelente, se necesitan alumnos provistos de una base de conocimientos y ganas de aprender; profesores de calidad, auténticos comunicadores que disfruten con su trabajo; medios materiales básicos, como aulas sin masificar o disponibilidad de las TIC; y un ambiente social y profesional adecuados en el que prime la valoración de la docencia con todas sus consecuencias. Si bien es cierto que no todos los factores mencionados están en manos del profesor, estos pueden mejorar en consonancia con su compromiso y capacidad reflexiva. De acuerdo con Maquilón (2011), a través de procesos reflexivos contextualizados, como el conocimiento del alumnado y de los medios disponibles, el profesor puede evitar discrepancias del diseño con la práctica educativa, aspecto de gran valor para los principiantes durante su planificación y programación docente.

REFERENCIAS

- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Benedito, V., Cerveró, V. F. y Pavía, V. F. (1995). *La formación universitaria a debate: análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario* (Vol. 11). Edicions Universitat Barcelona.
- Bernabeu Tamayo, M. D. (2010). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(2), 10-33. <http://www.riace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf/>.
- Clark, C. M., Peterson, P. L. (1989). Los procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock. (Ed.). *La Investigación en la Enseñanza, III. Profesores y Alumnos* (pp. 444-539). Paidós.
- Combs, A. W. (1979). *Claves para la Formación de los Profesores. Un Enfoque humanístico*. Magisterio Español.
- Díaz-Yáñez, M., Sánchez-Sánchez, G. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Revista Educere*, (69), 427-437. http://repositorio.ucm.cl/bitstream/handle/ucm/3246/diaz_m_el_trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y/.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42.

- García Fernández, M. D. (1998). *La Formación del profesorado Universitario: Hacia un nuevo Modelo para otro milenio. Lección Inaugural del curso académico 1998/1999*. Gabinete de Prensa de la Universidad de Córdoba.
<https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/5416/memoria4.pdf?sequence=1/>.
- García Fernández, M. D. (2006). Experiencias de formación del profesorado en la Universidad de Córdoba. Ponencia en: *IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*.
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20045/4/PANELES%20DE%20EXPERTOS.pdf/>.
- García Fernández, M. D., y Martínez Carmona, M. J. (2012). Uso de redes de investigación en la docencia universitaria. En J. A. Morales y J. Barroso (Coords.): *Redes Educativas: La educación en la sociedad del conocimiento*. (pp. 2-7). GID. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56756/RED%204.%20Uso%20de%20redes%20de%20investigaci%C3%B3n%20en%20la%20docencia%20universitaria.pdf?sequence=1>
- Gibson, G.W. (1992). *Good Start: A Guidebook for New Faculty in Liberal Arts Colleges*. Anker Publishing Company.
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33, 129-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es/.
- Iborra, M., Dasí, A. (2009). ¿Cómo aprender a trabajar en equipos integrados? El papel del aprendizaje cooperativo en la formación de directivos. @ *tic. revista d'innovació educativa*, (3), 29-38. <https://doi.org/10.7203/attic.3.83/>.
- Iborra, M., Ramírez, E., Javier, T., Roger, B., Fite, C., Fidel, C. (2012). Desarrollo de una mentoría de profesor novel. Profesionalización docente mediante la alternancia. Implicación de las estructuras institucionales: Universidad, Departamento, Grupo Docente. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació* (CIDUI), 1(1). <http://hdl.handle.net/2445/124698/>.
- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 1989, pp. 487-499.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680/>.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la Excelencia*. Narcea.
- Llor Chávez, T. D. (2018). *El clima organizacional y su incidencia en la formación profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Mayor de San Marcos Universidad del Perú, Decana de América.
- Maquilón, J. (Coord.) (2011). *La formación del profesorado en el siglo XXI Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- Marcelo, C. (coord.). (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.
- Mayor Ruiz, C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 61-77.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733005/>.
- Rodríguez Zidan, E. (2005). La perspectiva de los docentes principiantes en educación media sobre la reforma educativa en Uruguay. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (2), 1-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750215/>.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Slavin, R. (1996). *Education for All*. Swets y Zeitlinger.
- Thorley, L., Gregory, R. (1994). *Using Group-based Learning in Higher Education*. Kogan Page.