

**El cambio en la
Universidad desde
un análisis de la
identidad del docente
universitario**

Paloma Llabata Pérez
*Profesora de Pedagogía del
CESAG asociado a la
Universidad de Comillas
(Madrid)*

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
111-125

El cambio en la Universidad desde un análisis de la identidad del docente universitario

Change in higher education from the analysis of the identity of the lecturer

Paloma Llabata Pérez*

Abstract:

The aim of this paper is to review and analyse the importance of the lecturer's identity in the light of the changes proposed in Higher Education since the European Area of Higher Education was created, taking into consideration the context of teacher training. Emphasis is placed on commitment to teaching as well as on the definition of the lecturer's profile encouraged by the changes proposed in both the learning and teaching process in Higher Education.

Keywords: EAHE, lecturer's identity, teaching culture.

Resum:

El present article pretén revisar i analitzar la importància de la identitat del docent universitari a la llum dels canvis que es proposen al context del ja creat espai europeu d'educació superior, des de l'òptica de la formació de mestres. Es posa l'accent en la necessitat de comprometre's amb la docència així com de definir el perfil docent al qual convinden els canvis proposats en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge a la Universitat.

Paraules clau: EEES, identitat del professor universitari, cultura docent.

Correo electrónico: pllabata@cesag.org

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el març de 2014.

Introducción

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha contribuido a estimular un movimiento de cambio en la cultura docente universitaria que se estaba reclamando décadas atrás desde algunos sectores y que afectaría a la forma como se conciben y desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y, en consecuencia, a la misma concepción de lo que debería ser un docente universitario, figura profesional con una identidad forjada en una tradición que ha potenciado el desarrollo del conocimiento y de la función investigadora por encima de la dimensión pedagógica. Como muestra de ello, M.P. García y S. González (2007) recogen la preocupación, materializada en diversos estudios, por la definición de la profesión universitaria, y recogen una de las conclusiones del Informe sobre la Innovación de la Docencia en las universidades andaluzas (2005), a saber: «la complejidad de las nuevas tareas, la urgencia de abordar la especificidad del trabajo del profesor universitario como tarea primordial en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y la falta de antecedentes sistemáticos, hacen que emerja la necesidad de profundizar en la caracterización profesional del docente universitario» (García, M.P y González, S. 2007, 182). En el contexto de la formación de maestros esta coyuntura adquiere, si se nos permite, mayor relevancia, dado que el docente universitario debería enseñar principalmente desde la función docente, constituyendo un modelo pedagógico por lo que respecta a la toma de decisiones didáctica acerca de qué, cómo y cuándo enseña y evalúa a sus alumnos.

EEES y cambio de cultura docente

El cambio¹ de la cultura docente en la Universidad española (Martínez y Viader, 2008; Bolívar, 2007; Margalef y Álvarez, 2005; Cruz Tomé, 2003; Zabalza, 2002; Herrán, 2001; Imbernón, 2000; Escudero 2006) se plantea como una necesidad,² especialmente desde la creación del EEES, hasta el punto que algunos sostienen que «el logro de mayor calidad en la docencia es alcanzable si la gestión del cambio de cultura docente es de calidad»

¹ V. S. Ferreres (2001) inspirado en A. Bolívar (1999) señala las diferencias entre reforma, cambio, innovación y mejora. El cambio haría referencia a alteraciones o variaciones a diferentes niveles (sistema, centro, aula) de estados o prácticas ya existentes, mientras que la reforma supone cambios de tipo estructural en el sistema, constituyendo una modificación a gran escala. La innovación supone cambios en los procesos educativos que implican simultáneamente uso de nuevos recursos, puesta en marcha de nuevas prácticas y cambios en las creencias subyacentes. Finalmente, la mejora sería fruto del juicio valorativo al comparar el cambio o los resultados con estados previos. Mientras que los cambios se usan con tintes descriptivos, las mejoras contienen tintes valorativos y son opcionales o «objeto de una decisión dependiente de un propósito moral» (Ferreres, V. 2001, 121). Asimismo, la innovación debe ser una actitud que se mantiene gracias a un compromiso moral. Todos ellos implican una novedad de modos de hacer y de pensar, una alteración cualitativa del estado previo existente y una propuesta planificada e intencional. Por su parte, M. A. Caballero habla de dos posicionamientos diferentes: uno superficial «que busca soluciones a corto plazo, y que por tanto no va a afectar a nuestro modo de vida» y otro reflexivo y crítico «que busca soluciones duraderas y que necesariamente exige la reorganización y transformación de nuestros planteamientos» (Caballero, M. A. 2007, 169). Obviamente, desde nuestro punto de vista el deseable es el segundo.

² L. Margalef y N. Álvarez (2005) apuntan algunas de las razones que están tras esta necesidad (no vivida como tal por una parte del profesorado), como por ejemplo las que se derivan de cuestiones socioeconómicas (demandas del mercado, reducción del financiamiento público, descenso de estudiantes matriculados o fuerte competitividad), en las que la evaluación institucional desempeña un papel relevante «aunque limitado a una interpretación que la aproxima a mecanismos de control sobre costes-resultados» (Margalef, L. y Álvarez, N. 2005, 54).

(Martínez, M. y Viader, M. 2008, 227), si bien conviene asumir el hecho de que esta misión no va a resultar sencilla, dado que se habla del cambio en educación en términos de un «proceso lento, difícil y costoso» (Cruz Tomé, M.A. 2003, 193) y de difícil manejo «en sus dinámicas, relaciones, procesos y concierto de poderes e influencias» (Escudero, J. M. 2006, 61). Por otro lado, M. Fullan señala que, en el proceso de implementación del cambio, «es necesario tomar en serio los problemas y no atribuirlos a la ‘resistencia’,³ a la ignorancia o a la obstinación de los demás»⁴ (Fullan, M. 2002b, 40), si bien debemos ser conscientes de ciertas dificultades. Por ejemplo, al respecto de lo que suponen los cambios, M. E. Huba y J. E. Freed (2000) sostienen que un verdadero cambio de paradigma (tal como el que se propone) supone afrontar las creencias subyacentes en la práctica docente, aceptar riesgos, emprender acciones no familiares, ser aprendiz en la docencia y mantener una actitud abierta a nuevas oportunidades (en Prieto, 2004), algo que implica someter a juicios de valor las prácticas vigentes y cuestionar modos de hacer y de pensar, con sus correspondientes consecuencias en el terreno afectivo.⁵ De todas formas, atisbamos la luz al final del túnel en esta afirmación de M. Fullan, para quien el cambio, «sea o no deseado, representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y que si prospera, comporta sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional» (Fullan, M. 2002a, 63), algo que en el contexto de la formación de maestros contribuiría a dotar de criterio y de coherencia las actuaciones de los docentes, en connivencia con los fundamentos pedagógicos que constituyen un grueso importante de los contenidos con que los futuros docentes entran en contacto y a partir de los cuales dibujamos las competencias que pretendemos que nuestros alumnos desarrollen a lo largo de su proceso formativo.

Por otro lado, este cambio será significativo si tiene lugar desde una serie de condiciones que se consideran imprescindibles, siendo una de ellas el mismo conocimiento y la revisión de la cultura universitaria heredada y vigente.⁶ Esta cultura docente incluye las

³ M. Fullan considera que no es la resistencia al cambio el obstáculo, sino el hecho de que las reformas o las innovaciones se impongan o se adopten sin espíritu crítico y de forma superficial «sobre una base especialmente fragmentada» (Fullan, M. 2002b, 37). De hecho, V. Richardson (1990, 1991 en Randi y Corno, 2000) ya señalaba que los docentes no son resistentes al cambio sino a las innovaciones impuestas de forma externa (si bien siguiendo a Bolívar no se impone una innovación, sino en todo caso una reforma).

⁴ Las comillas son del autor

⁵ Profundizando en este sentido cabe decir que Marris (1975, en Fullan, 2002a) ya atendía a la dimensión afectiva de los procesos de cambio al sugerir que todo cambio real implica pérdida, ansiedad y lucha, por lo que asumir la incerteza que acompaña al cambio es necesario para éste se produzca (Fullan 2002b).

⁶ Desde una perspectiva crítica, M. Fullan (2002a) ya sostenía la idea de que la mayoría de las reformas no tienen en cuenta las culturas existentes: «la *reestructuración* (qué puede imponerse) es muy común mientras que la *reculturización* (cómo los maestros ponen en cuestión y cambian sus propios hábitos y creencias) es lo más necesario» (Fullan, M. 2002a, 65). Del mismo modo, J. M. Escudero (2006) advierte que cuando las reformas no traspasan alteraciones estructurales, son puramente superficiales dado que «no llegan a tocar substantivamente los valores y las concepciones de la formación, de lo que se enseña, cómo y para qué se hacen las cosas» (Escudero, J. M. 2006, 76). Nosotros somos de la opinión que en el proceso de convergencia de nuevo se ha producido este fenómeno: se han descuidado los mecanismos necesarios para revisar creencias y concepciones y se ha dado por sentado que el cambio es necesario y debe llevarse a término.

creencias⁷ y concepciones que poseen los profesores universitarios (Rando y Menges 1991, en Prieto, 2007) así como las prácticas sobre las que se asienta la docencia universitaria.⁸ Sin embargo, el cambio que se presume necesario en concepciones, conductas e ideas no es sencillo, tal como se desprende del análisis realizado por F. Pajares (1992), motivo por el que se requiere de tiempo y de un proceso de «desaprendizaje y reaprendizaje» (Cruz Tomé, M.A. 2003, 197). Otra de las condiciones esenciales sería la que compromete a la participación del profesorado, agente esencial en todo proceso de cambio, del que no sólo participaría sino del que se beneficiaría en términos de desarrollo profesional. En este sentido, M. Fullan (2002b) señala que el profesorado tiene la responsabilidad de contribuir a la creación de una organización capaz de investigar y de renovarse continuamente y critica el hecho de que no formamos parte de una profesión que aprende.⁹ Aunando estas dos principales condiciones señaladas, la de la participación del profesorado y la de la revisión de la cultura vigente, debemos considerar el hecho de que «sin las transformaciones adecuadas de mentalidades y prácticas, las estructuras que lleguen a implantarse y legislarse (...) pueden terminar haciendo bueno, una vez más, aquello de ‘los mismos perros con distintos collares’»¹⁰ (Escudero, J. M. 2006, 33), riesgo que, de materializarse, reforzaría la percepción que algunos tienen acerca de la imposibilidad de alterar el *statu quo*. Si bien es posible conseguir mejoras a corto plazo en los resultados de los alumnos sin desarrollar un proceso de culturización, las mejoras resultantes al parecer son superficiales (Fullan, 2002a), como creemos que ha sucedido. Sin duda la reforma estructural ha tenido lugar, lo que dudamos es que se haya producido un cambio en los modos de pensar y de actuar de la totalidad del profesorado universitario y, si consideramos los resultados de algunos estudios acerca de la falta de información y las necesidades formativas ligadas al EEES (por ejemplo, Ruiz y Martín, 2005) podemos

⁷ Recogemos diferentes conceptualizaciones del término: «tendencias o disposiciones de los profesores que les llevan a enseñar de un modo determinado» (Prieto, L. 2007, 33); «interpretaciones de la propia experiencia que sirven de base para ejecutar acciones posteriores, conocimientos, actitudes hacia la educación» (Tabachnick y Zeichner, 1984 citados por Prieto, L. 2007, 36). Tales creencias pueden referirse: a los alumnos y a la forma como aprenden, a la naturaleza y las metas de la enseñanza, a la asignatura que imparten, al desarrollo profesional, a la forma como se aprende a enseñar o al rol docente (Prieto, 2007). La misma autora señala que las creencias de los profesores se denominan en la literatura también bajo otros términos: teorías implícitas, percepciones, orientaciones o concepciones. En este sentido deseamos destacar que F. Pajares (1992), a partir de una extensa revisión de estudios y publicaciones, señaló una serie de principios respecto de las creencias de los profesores, de entre los que destacamos el hecho de que: se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo o la experiencia, los sujetos tienden a mantener creencias basadas en conocimiento incompleto o incorrecto, constituyen piezas instrumentales al definir tareas y tomar decisiones respecto de éstas, y finalmente pero no menos importante dado que afecta directamente a nuestro alumnado, las creencias acerca de la enseñanza están bien asentadas en el momento en que se inician los estudios universitarios. El autor, en el artículo referenciado, realiza una excelente revisión del estudio y conceptualización de las creencias en la educación así como de las relaciones y diferencias entre creencias y conocimiento, si bien por la limitación de este trabajo no podemos detenernos en su clarificación. Sí deberíamos tener en cuenta el peso de estas creencias tanto en el colectivo docente en la Universidad (y fuera de ella, sin duda) como en nuestro alumnado, que ya posee una concepción acerca del aprendizaje y de la enseñanza, acerca de su función y del rol o papel de sus futuros alumnos, acerca del papel del conocimiento y de las metas educativas, etc. Creemos que una labor esencial, en el contexto de la formación de maestros, estaría constituida por la necesidad de hacer emerger tales creencias y trabajarlas (identificarlas, analizarlas, cuestionarlas, someterlas a juicio, etc.).

⁸ En este sentido algunos estudios se han orientado hacia el estudio de esta cuestión, demostrando la coherencia existente entre las concepciones que docentes poseen sobre la enseñanza y sus formas de enseñar (por ejemplo, Prosser, Trigwell y Taylor, 1994).

⁹ En esta cuestión entroncamos con el tema de la formación del profesorado, al señalar M. Fullan (2002b) que ésta no está orientada hacia el aprendizaje permanente.

¹⁰ Las comillas son del autor

interpretar que sí se ha producido una modificación desde fuera y sin contar con el profesorado como agente implicado y participante de la definición de dicho proceso (no hablamos de las decisiones políticas sino de las institucionales), por lo que no se ha llegado a producir una modificación de la cultura vigente.

Por otro lado, A. de la Herrán (2001) señala los motivos por los que la tarea de reformar la enseñanza universitaria no es sencilla: el ego docente como obstáculo para la formación, las creencias implícitas,¹¹ los mecanismos de defensa contra la formación y las limitaciones organizativas, económicas y formativas. Asimismo J. M. Escudero (2006) señala que la Universidad es «un territorio en el que no sólo impera la racionalidad sino también sentimientos y percepciones, temores y tensiones, raíces que provocan continuidades y estabilidad, al lado de urgencias y fuerzas que presionan por rupturas» (Escudero, J. M. 2006, 77). Abundando en ello y consciente de la necesidad de ser conocedores de los factores que pueden afectar a la viabilidad de los procesos de cambio en instituciones educativas, M. A. Zabalza (1998) realiza una propuesta exhaustiva de aspectos a considerar: las resistencias a romper el *status quo*, la necesidad de una conciencia compartida sobre la necesidad de cambio, la necesidad de lograr una cultura de consenso, el ritmo al que pretenden darse los diferentes pasos y las diferencias entre cambios propuestos y situación anterior, la consideración de la problemática de los agentes implicados, la necesidad de liderazgo institucional que oriente y gestione el cambio y, finalmente, la capacidad de mantener el proceso de cambio en un contexto en el que emergen conflictos de intereses y lógicas cruzadas.

La revisión de la literatura generada en el contexto del EEES nos hace pensar que los valores y los objetivos están claros,¹² al menos para un sector de la Universidad. Otra cosa es que ello sea compartido y asumido. Como mínimo, deberían iniciarse debates y procesos reflexivos conjuntos acerca de la visión de la necesidad de cambio primero y de esos valores, objetivos y posibles consecuencias después. En estos espacios debería valorarse la energía que posee el profesorado así como los recursos de que se disponen para iniciar el cambio (experiencia, formación, redes docentes en la institución, oportunidades dentro del plan de estudios, creencias, expectativas y concepciones acerca de la formación de maestros y del rol del docente universitario, etc.). Sin duda opinamos que hemos perdido una oportunidad, la de acompañar el proceso de convergencia de un proceso de cambio cultural en la Universidad, si bien consideramos que la reforma estructural de la enseñanza superior (que ya ha tenido lugar) y el cambio en la forma de pensar y actuar de los docentes pueden ser independientes, dado que ese cambio, el deseado, podría haberse iniciado antes del proceso de construcción del EEES, como de hecho ya se estaba reclamando, y queremos pensar que ese cambio es aún posible.

Por su relevancia en el contexto actual y en la literatura revisada, queremos centrarnos

¹¹ Por ejemplo, él cita las siguientes creencias: saber basta para enseñar, el conocimiento didáctico es superfluo, o la enseñanza es una profesión inferior.

¹² Los diferentes documentos revisados evidencian un cierto caos al respecto de lo que constituye el objeto de cambio, así como respecto de las razones que lo legitiman, y parece indiscutible que existen dimensiones distintas en el proceso de convergencia. Se habla de cambios en los ciclos, en los créditos, en el paradigma del proceso de enseñanza aprendizaje, así como de mejora de la productividad europea y de la calidad de la enseñanza, y al mismo tiempo se acentúa la necesidad de aprender a lo largo de la vida, de desarrollar competencias, de establecer canales adecuados para facilitar la movilidad de estudiantes y profesorado, de captar alumnos y de mantener los que ya forman parte del sistema universitario europeo, así como de reforzar la identidad y la cohesión de Europa y de incrementar la cooperación entre sistemas educativos. Todo ello implica, a nuestro parecer, que se confunde objetivos con medidas, o que se usan indistintamente, situándose en algunos momentos el análisis desde una perspectiva económica, otras desde la sociopolítica y otras desde la educativa.

en el análisis de las barreras al cambio que forman parte del ADN de la Universidad y que han sido señaladas por diversos autores (por ejemplo, Zabalza, 1998; Herrán, 2001; Cruz Tomé, 2003). Parece ser que uno de los motivos por los que la Universidad es tan resistente al cambio, se halla en determinadas creencias y prácticas firmemente asentadas (constitutivas de lo que se ha venido a llamar cultura docente). La primera de ellas haría referencia al desequilibrio otorgado a las diferentes funciones del profesor universitario. La segunda haría referencia a la creencia de que el profesor universitario es profesional en su ámbito disciplinario antes que docente, aspecto sobre el que nos centraremos en este artículo. Ambas se encuentran íntimamente ligadas, como veremos, y como telón de fondo de tales creencias y *modus operandi* de la Universidad, sobrevuela el tema de la formación del profesorado.

Acerca de la identidad¹³ del profesor universitario

La creencia de que el profesor universitario es profesional antes que docente es inseparable de un hecho (el profesorado universitario es experto en un determinado ámbito disciplinar), de una creencia muy enraizada y nutrida en la cultura universitaria (la Universidad está llamada, desde sus orígenes, a difundir el conocimiento que genera desde su función investigadora) y de una práctica docente muy extendida (transmisión de información). Tal como apuntan la mayoría de los autores que han analizado la función docente, la identificación de la Universidad con el saber específico antes que con la misión formativa ha constituido un rasgo característico de las Universidades desde su nacimiento, tal como taxativamente se expresa Blázquez (1999), al afirmar que la Universidad prefiere pertenecer al sistema científico antes que al sistema educativo (en León y Latas, 2007). Por su parte, M. A. Zabalza sostiene que «no son muchos los profesores universitarios que asumen que su compromiso provisional como docentes es hacer (propiciar, facilitar, acompañar) que los alumnos aprendan»¹⁴ (Zabalza, M. A. 2002, 123).

Esta imagen que los docentes poseen de sí mismos se alimenta debido a las prácticas educativas que predominan en las aulas universitarias (mostrar y explicar contenidos). Al ser la docencia una actividad rutinaria, trivial y acrítica,¹⁵ difícilmente el profesor universitario accederá al bienestar profesional,¹⁶ negándose de esta manera su identidad como profesional

¹³ Según Dubar (1991) la identidad es «el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones» (citado por Gewerc, A. 2001, 35).

¹⁴ En este contexto, L. Montero y A. Gewerc (2000) llevaron a cabo un estudio orientado a conocer la influencia de las condiciones históricas y organizativas del contexto universitario en la construcción de la identidad del profesor a través del estudio de casos y formularon la hipótesis de que los docentes universitarios trasladan sus mecanismos de aprendizaje de la construcción de la disciplina a la construcción de la enseñanza (no adoptan mecanismos específicos y nuevos aplicados a la docencia). Además, parece ser que los catedráticos entrevistados no se sienten profesionales de la docencia ni se sienten preparados para ello (Gewerc, 2001), motivo por el que M.A. Zabalza señala que «por eso resuelven este dilema concentrando su energía en el polo de la enseñanza» (Zabalza, M.A. 2002, 123).

¹⁵ M. Fernández Pérez (1989) se refiere a la docencia desarrollada de forma mecánica desde la función puramente transmisiva de información al alumnado.

¹⁶ M. Fernández Pérez (1995) recoge los rasgos de las profesiones, entre los que se encuentra la autopercepción del profesional, identificándose con cierto grado de satisfacción, en este caso como profesional de la enseñanza. Los otros rasgos son el saber específico, el progreso continuo, la fundamentación sobre la que se apoya, el reconocimiento social y un cierto grado de institucionalización. Para el autor, tres de estos rasgos (fundamentación, saber específico y progreso continuo) son subestimados en el caso de los docentes universitarios.

de la educación, por lo que los docentes «pertenecen a cuerpos cuya alma detestan, a fin de salvaguardar su prestigio ante sí mismos (...) y ante sus colegas de ‘la otra’ profesión, la que no les define oficialmente, pero con la que se identifican positivamente»¹⁷ (Fernández Pérez, M. 1989, 83). En este contexto se da la circunstancia de que «la docencia es vivida como un elemento institucional normado, que ata, que no es posible cambiar, al que hay que atenerse como norma fija, mientras que en las otras tareas (investigación y gestión) las reglas varían, los horarios son más flexibles, no está institucionalizado el modo de ser y de actuar» (A. Gewerc, 1999 citada por Romañá, T. y Gros, B. 2003, 9).

Por otro lado, se habla de la doble identidad del profesorado universitario: «estamos llamados a ser especialistas en nuestro campo científico y especialistas en el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de nuestra disciplina» (Zabalza, M. A. 2009, 75). Esto supondría que uno debería ser buen conocedor del campo disciplinar así como ser un buen docente, y esta apreciación entronca con un tema controvertido en la Universidad, como es el de la formación del profesorado.¹⁸ En este sentido, parece que «la dimensión de la actividad profesional docente casa mal con un mero equipamiento científico por parte de los profesores universitarios» (Fernández March, A. 2003, 174), y nosotros añadimos que en la formación de maestros resulta imperdonable que el docente concentre su interés en la transmisión de contenidos obviando la relevancia que tiene la forma de trabajarlos. En este sentido, para muchos autores (Herrán, 2001; Imbernón, 2000; Michavila y Calvo, 1998), el docente universitario no sólo debe ser competente en el dominio de los contenidos propios de la asignatura que imparte sino que debe manejar de forma adecuada las herramientas didácticas que le permitan ajustarse, entre otras cosas, a la forma como los alumnos aprenden. Sin duda, ello sólo puede hacerse si uno se siente un docente o conceptualiza su profesión desde la perspectiva educativa.

Antes de abordar el origen de la identidad del profesor universitario queremos resaltar un interesante análisis realizado por M. E. Huba y J. E. Freed (2000) que vincula proceso de cambio e identidad del profesorado. Así, atendiendo a la incertidumbre y a la amenaza percibidas en relación al cambio que se está produciendo, señalan que «la perspectiva de no hacer las cosas que sabemos hacer es amenazadora porque cambiar lo que hacemos significa cambiar lo que somos. ¿Qué haremos entonces? ¿Quiénes somos sin nuestras herramientas?... Todos los profesionales poseen múltiples creencias, expectativas, costumbres, rutinas y preferencias personales que les dificulta contemplar y hacer las cosas de un modo diferente, considerar interpretaciones alternativas de lo que sucede a su alrededor, y modificar lo que habitualmente hacen» (citados por Prieto, 2004, 114-115). Sin duda de ello se desprende la conveniencia de tener en cuenta la amenaza que se cerniría sobre la imagen del docente, aspecto que remitiría a la definición de la forma como acometer el cambio, implicando a los mismos docentes.

A continuación referiremos las bases sobre las que se ha construido la identidad del profesor universitario. En primer lugar, en un contexto en el que se potencia fundamentalmente la función investigadora nace y se desarrolla la creencia de que para enseñar es suficiente con saber así como de que para enseñar, la experiencia misma de enseñar es formativa. El dominio de la disciplina, rasgo esencial del profesor universitario según esta creencia,

¹⁷ Las comillas son del autor.

¹⁸ Es controvertido puesto que durante mucho tiempo no se cuestionó (o no del modo contundente con que se está haciendo en la actualidad) la idea de que para enseñar es suficiente con saber. En este contexto, la formación pedagógica resultaba irrelevante.

capacitaría por sí solo para el ejercicio de la enseñanza, de lo que se desprende que «la calidad de la enseñanza depende del nivel científico del profesorado y de los recursos materiales disponibles»¹⁹ (León, B. y Latas, C. 2007, 270), es decir, que las publicaciones se entienden como una extensión de lo que el docente sabe (De Miguel, 2003). Procurando desmitificar esa concepción, M. de Miguel (siguiendo a Gibbs 1995), afirma que «lo correcto sería afirmar que para ser buen docente se necesita investigar, pero creer que la calidad de la enseñanza de un profesor fluye directamente de su trabajo como investigador es un absurdo porque ambas funciones son actividades diferentes y exigen, por tanto, conocimientos y habilidades distintas»²⁰ (De Miguel, M. 2003, 24). De forma simultánea, existe la creencia de que para saber dar clase, hay que dar clase, algo frente a lo que reacciona M. A. Zabalza, quien nos recuerda que desde la publicación de los trabajos de D. Schön «la idea de un profesional reflexivo se ha convertido en uno de los postulados básicos de la nueva profesionalidad. Trata de romper con el prejuicio pernicioso de que la ‘práctica’ genera conocimiento. No es la práctica la que incrementa la competencia, sino la práctica reflexionada (...) La práctica puede reforzar el hábito pero si no se analiza, si no se somete a contraste y no se reajusta podemos pasarnos la vida cometiendo los mismos errores»²¹ (Zabalza, M.A. 2002, 126).

En segundo lugar, cabe tener en cuenta, tal como nos recuerda J. Rué (2010), que los docentes son seleccionados en base a su currículo académico y su actividad investigadora, si bien llevan a cabo funciones diversas. Las consecuencias de este proceso de selección del profesorado que no valora la dimensión pedagógica son preocupantes, dado que «se autoestiman por la temática científica a la que se dedican, no por la profesión que ejercen» (Fernández Pérez, M. 1989, 135), con lo que «se refuerza el círculo pernicioso de la desprofesionalización docente del profesorado universitario: cada uno cultiva y desarrolla aquellas dimensiones en las que se autopercebe como valioso (identificación profesional positiva) e ignora/menosprecia aquellas otras en las que se autopercebe como deleznable (identificación profesional negativa)»²² (Fernández Pérez, M. 1989, 136).

¹⁹ Esta idea es sostenida por otros muchos autores, entre los que se encuentran A. de la Herrán (2001) o M. Rodríguez Rojo (1999).

²⁰ Algunos estudios (por ejemplo en B. León y C. Latas 2007), remarcan el hecho de que no existen evidencias al respecto de que la calidad investigadora derive en calidad docente, tal como se desprende de los resultados que recogen los resultados de un estudio realizado por Aparicio (1991) en el que se halló que producción científica y eficacia docente son dimensiones independientes. Otras investigaciones señalan también que la relación entre productividad científica y eficacia docente es escasa (por ejemplo, De Juan y colaboradores, 1991 o Mingorance y colaboradores, 1993, en por Guerrero y Vicente, 1999, quienes también refieren el estudio de Aparicio, 1991). Más recientemente, García-Berro et al. (2013) se preguntan también acerca de esta cuestión (si la docencia universitaria de calidad está relacionada con una investigación acreditada) y, con el fin de dar respuesta a su interrogante, realizan un estudio (en el contexto de la Universitat Politècnica de Catalunya) que compara los resultados de ambos procesos de evaluación. Su conclusión es que un buen investigador es valorado como buen docente por parte de los alumnos, si bien los autores esperaban hallar correlaciones más fuertes. La premisa sobre la que se construye fundamentalmente la identidad del profesor universitario es la siguiente: el nivel científico supuestamente necesario para ser un buen docente se conseguiría gracias a las labores de investigación de modo que un buen investigador sería un buen docente.

²¹ Las comillas son de M. A. Zabalza.

²² A propósito del comentario de M. Fernández Pérez queremos señalar que se ha estudiado la autoeficacia del docente universitario como variable relevante en su perfil profesional. La autoeficacia se entiende como un mecanismo cognitivo que media entre motivación y conducta, según Albert Bandura, quien publica en 1977 un artículo titulado «Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change» en el que defiende que las intervenciones de los sujetos

En tercer lugar, una posible explicación del origen y mantenimiento de esta creencia la podríamos encontrar en las diferencias entre la concepción que se posee sobre el alumnado de la enseñanza pre-universitaria y sobre el alumnado de la enseñanza universitaria, así como en las finalidades que históricamente se han asignado, de forma diferencial, a la escuela y a la Universidad.²³ En este contexto se nos recuerda que «hay quienes piensan que la Universidad no tiene nada que ver con la educación. A la institución de más alto nivel docente se va a conocer» (Rodríguez Rojo, M. 1999, 118), sustentándose esta premisa en la consideración del alumno como persona «semiterminada» (Rodríguez Rojo, M. 1999, 118), formada ya en las etapas educativas anteriores y con un cierto criterio sobre la vida o la sociedad. Esta idea es señalada también por J.M. Goñi (2005), quien comenta que en la Universidad está muy extendida la idea de que el estudiante ya es maduro y que por tanto el aprendizaje es cosa suya. Al hilo de esta cuestión, M. Valcárcel (2003) recoge una cita de Giner de los Ríos, que recordemos era catedrático de Universidad, pero que sin embargo siempre mantuvo una fe inquebrantable en la acción pedagógica, de tal forma que ya hace más de 125 años se preguntaba «¿cuántos catedráticos dan muestra de sospechar que la pedagogía tiene que ver con ellos? Parece como si, a medida que se asciende en la llamada ‘jerarquía’ de los estudios, decreciese la importancia del problema educativo»²⁴ (Giner de los Ríos, 1887 citado por Valcárcel, M. 2003, 33). Es posiblemente la primera advertencia histórica que incide en la cuestión que tratamos y que hoy en día algunos autores pretenden actualizar; así L. M. Villar apunta que «no reside en algunas Universidades la imagen de que el mundo educativo (las didácticas o las ciencias vinculadas con la educación) sea un tema que tenga la misma métrica y rima de oportunidades que otros en el seno de una junta de gobierno o en una comisión de investigación» (Villar, L.M. 2001, 39).

pueden mejorar si se implican en procesos de pensamiento que guíen su conducta y sostiene que el funcionamiento personal es fruto de la interacción dinámica que tiene lugar entre elementos personales, conductuales y ambientales (en Prieto, 2007). En este sentido, «el sentimiento de autoeficacia del profesor influye en su comportamiento» (Gozalo M. y León, B. 1999, 82), esencialmente a través de la motivación y a través de ésta (materializada, por ejemplo, en la comunicación que establece con los alumnos o las diferentes decisiones acerca de las estrategias), en el aprendizaje de los alumnos (Prieto, 2007 en base a conclusiones de diversos estudios). Presumiblemente una mayor preparación y reflexión sobre el papel del docente en el aula universitaria mejorará no sólo la propia capacidad sino los sentimientos de autoeficacia (sin embargo, como nos recuerda Prieto, 2007, la autoeficacia, por sí sola, no contribuye a la eficacia de la enseñanza, constituye una variable mediadora entre el conocimiento y la acción del profesor). Algunas conclusiones relevantes hacen referencia al hecho de que la autoeficacia se asocia a las innovaciones que los docentes incorporan a su docencia o a la influencia que la autoeficacia ejerce sobre los resultados de los alumnos: «los resultados que se derivan de la investigación sobre la autoeficacia docente demuestran la importancia de este constructo en la predicción de los resultados que pueden alcanzar tanto los profesores como los alumnos» (Ross, 1994 citado por Prieto, L. 2007, 138).

²³ M. Gozalo y B. León (1999) contribuyen a resaltar las diferencias más significativas entre la docencia universitaria y la que tiene lugar en etapas anteriores: el nivel de especialización y de actualización es mayor, la enseñanza está vinculada al desarrollo y cualificación dentro de un campo profesional y no está tan claro que se presuponga (de forma generalizada, institucionalizada e incluso normativa, añadiríamos nosotros) la necesidad de formación necesaria para enseñar (aspecto que sí se asume en los niveles de enseñanza previos).

²⁴ Las comillas son de Giner de los Ríos.

Conclusión

En el contexto de los discursos enfocados desde la óptica del EEES coexisten las fuerzas que empujan en el sentido del cambio junto con el peso y la influencia de una cultura docente históricamente tejida, por lo que podría decirse que «la *nueva imagen* del profesor que pone el acento en el aprendizaje de los alumnos es la idea que debiera resultar *obvia y sencilla* (*¿para qué enseñamos? para que otros aprendan*). Pero... la imagen internalizada que tenemos de ser profesor es una *imagen heredada*»²⁵ (Morales Vallejo, P. 2012, 25). Es decir, que una cosa es lo que se le presupone al docente en este cambio (también en relación a su identidad) y otra la cultura existente, no ya acerca del docente universitario como agente que promueve oportunidades para que el alumno aprenda de forma autónoma y cooperativa sino del docente como tal, sin entrar en consideraciones de tipo didáctico.²⁶ Algunos autores proponen, al hilo de esta problemática, la revisión de la identidad del docente y su actualización como elemento fundamental de este proceso de cambio. Por ejemplo, L. Margalef (2005) habla de la construcción de la identidad del profesorado universitario como uno de los desafíos de la actualidad: «analizar cómo se ven a ellos mismos, cómo perciben y viven los cambios, cómo afecta a su identidad el contexto social incierto en el que se están desarrollando» (Margalef, L. 2005, 390), lo que por cierto ya había apuntado M.A. de la Cruz Tomé al afirmar que «previo al cambio de comportamiento docente se tiene que experimentar un cambio en la manera de ser y percibirse como profesor» (Cruz Tomé, M.A. 2003, 198) y, de hecho, estamos de acuerdo en que «no es ninguna utopía hacer un esfuerzo para reconceptualizar la función docente de la Universidad como un servicio social comprometido con las necesidades de nuestros alumnos y de la comunidad respectiva» (De Miguel, M. 2003, 21).

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, A. (2007): «Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto». Vigo: Universidad de Vigo. Recogido en CD y disponible en http://webs.uvigo.es/portalvicfie/archivos/libro_bolivar_portal.pdf
- CABALLERO, M.A. (2007): «La adaptación al Espacio Europeo de Educación superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo», REOP, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 18, nº 2, pág. 167-177
- CRUZ TOMÉ, M.A. (2003): «El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la Universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes», *Aula Abierta*, nº 82, pág. 191-216.

²⁵ Las cursivas son del autor

²⁶ Aunque considerándolas, por supuesto, especialmente en nuestro contexto, de tal modo que como se ha señalado, «la imagen ideal del docente universitario no está tanto en el dominio del contenido, que ha de presumirse como paso previo a su actuación en el aula, sino en el modo como planifica, organiza y logra que el alumno aprenda» (S. de la Torre 2008: 90).

- DE MIGUEL, M. (2003): «Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado», *Revista de Educación*, nº 331, pág. 13-34.
- ESCUADERO, J. M. (2006): *El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?*, ICE Universidad de Murcia, Murcia.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2003): «Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de Universidad: análisis de las diferentes estrategias», *Revista de Educación*, nº 331, pág. 171-197
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989): *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*, Universidad Complutense, Madrid.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995): *La profesionalización del docente*, Siglo XXI, Madrid.
- FERRERES, V. S. (2001): «El desarrollo profesional del profesorado universitario: circunstancias, problemas y propuestas», *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 5, nº 2, pág. 103-130
- FULLAN, M. (2002a): *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Octaedro, Barcelona.
- FULLAN, M. (2002b): *Las fuerzas del cambio*, AKAL, Madrid.
- GARCÍA-BERRO, E. et al. (2013): «Docencia e investigación: ¿un falso dilema?», *Aula Abierta*, vol. 41, nº 2, pág. 13-22.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M. P.; GONZÁLEZ LOSADA, S. (2007): «El perfil del profesorado universitario: un profesional en evolución constante», XXI. *Revista de Educación*, nº 9, pág. 181-205.
- GEWERC, A. (2001): «Identidad profesional y trayectoria en la Universidad», *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 5, nº 2, pág. 31-46
- GOÑI, J. M. (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*, Octaedro, Barcelona.
- GOZALO, M.; LEÓN, B. (1999): «La promoción de la autoeficacia en el docente universitario», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 2, nº1. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326637.pdf Consultado en (10 de octubre de 2010).
- GUERRERO, E.; VICENTE, F. (1999): «Una revisión sobre las funciones del profesorado universitario», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 2, nº1, pág. 571-578. <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/53-guerrero.pdf>. Consultado en (10 de octubre de 2010).
- HERRÁN, A. DE LA. (2001): «Didáctica universitaria: la cara dura de la Universidad», *Tendencias Pedagógicas*, nº 6, pág. 11-38.
- IMBERNON, F. (2000): «Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión?», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 38, pág. 37-46.
- LEÓN, B.; LATAS, C. (2007): «La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea», *Revista de Psicodidáctica*, vol., 12, nº 2, pág. 269-278.
- MARGALEF, L. (2005): «La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia», *Revista de Educación*, nº 337, pág. 389-402.
- MARGALEF, L.; ÁLVAREZ, J. M. (2005): «La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior», *Revista de Educación*, nº 337, pág. 51-70

- MARTÍNEZ MARTÍN, M.; VIADER, M. (2008): «Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes», *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pág.213-234
- MICHAVIDA, F.; CALVO, B. (1998): *La Universidad española hoy*, Síntesis, Madrid.
- MONTERO, L.; GEWERC, A. (2000): «Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela», *Revista de Educación*, nº 321, pág. 371-398.
- MORALES VALLEJO, P. (2012): «El profesor en la era de las competencias», en MUÑOZ SAN ROQUE, I. (Coord.): *El Espacio Europeo de Educación Superior ¿un cambio deseable para la Universidad?*, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, pág. 23-46.
- PAJARES, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, vol. 62, nº 3, pág. 307-332
- PRIETO, L. (2004): «La alineación constructiva en el aprendizaje universitario», en TORRE PUENTE, J. C.; GIL, E. (Eds.): *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Publicaciones Comillas, Madrid, pág. 111-142.
- PRIETO, L. (2007): *Autoeficacia del profesor universitario*, Narcea, Madrid.
- PROSSER, M.; TRIGWELL, K.; TAYLOR, P. (1994): «A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching», *Learning and Instruction*, nº 4, pág. 217-231
- RANDI, J.; CORNO, L. (2000): «Los profesores como innovadores», en BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, Paidós, Barcelona, pág. 169-237.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1999): «El componente educativo en el rol del profesorado universitario», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 2, nº 1, <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>. Consultado en (3 de septiembre de 2010).
- ROMAÑA, T.; GROS, B. (2003): «La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿cambios superficiales o profundos?», *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 21, pág. 7-35.
- RUÉ, J. (2010): «Entre la tradición y el hiperactivismo», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 403, pág. 12-17.
- RUIZ ESTEBAN, C.; MARTÍN SÁNCHEZ, C. (2005): «Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES», *Educatio Siglo XXI*, nº 23, pág. 171-189
- TORRE, S. DE LA. (2008): «Modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas», en TORRE, S. DE LA. (Dir.) *Estrategias didácticas en el aula*, UNED, Madrid, pág. 89-113.
- VALCÁRCEL, M. (2003): *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*, Universidad de Córdoba, Córdoba.
- VILLAR, L. M. (2001): «La Universidad a la luz de la calidad», *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 17, pág. 11-42.
- ZABALZA, M. A. (1998): «Los planes de estudio en la Universidad. Algunas reflexiones para el cambio», *Revista Fuentes*, nº 1, pág. 27-68.
- ZABALZA, M. A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Narcea, Madrid.
- ZABALZA, M.A. (2009): «Ser profesor universitario hoy», *La Cuestión Universitaria*, nº 5, pág. 69-81, <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/boletin.php> (Consultado en 30 de enero de 2011).

L'autora

Paloma Llabata Pérez es licenciada en Psicología y en Psicopedagogía por la Universitat de les Illes Balears. Forma parte del Departamento de Didáctica General y Teorías de la Educación y del Departamento de Psicología e Intervención en la Primera Infancia del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez. Imparte docencia en los grados de Educación Primaria y de Educación Infantil. En la actualidad está finalizando la tesis doctoral, orientada al estudio de la metodología y del aprendizaje en el ámbito concreto de la Universidad.