

Una mirada introspectiva del desarrollo profesional docente en la universidad.

Leonor Margalef García

RESUMEN

El desarrollo profesional del profesorado y los procesos de innovación docente en la universidad se abordan en este artículo desde la experiencia vivida por la autora. En primer lugar, se presenta el contexto y se explican los principios y acciones formativas haciendo hincapié en los fundamentos teóricos y el conocimiento práctico que los sustentan. A continuación, se profundiza en los dilemas que subyacen a la toma de decisiones y son muestra de la complejidad que rodea a los procesos formativos. Sigue siendo un gran desafío aprender cómo aprende el profesorado, cómo nos desarrollamos como formadores de formadores y cómo aprendemos en esta transición de profesores a formadores.

Palabras claves: Formación, Desarrollo Profesional, Innovación, Educación Universitaria

Introducción

...Acabamos de finalizar una acción formativa, ha sido un proceso intenso (la sensación que se detecta en el ambiente es de calma, satisfacción y entusiasmo); sin duda el cierre ha sido coherente con el proceso de aprendizaje vivencial que hemos mantenido a lo largo de las sesiones. Les digo - voy a daros un regalo, esperad a tenerlos todos para abrirlos a la vez-. Mientras voy repartiendo los paquetes percibo expectación); como es una caja pequeña comienzan a interrogarse sobre su contenido y a hablar entre ellos...-Ahora sí podéis abrirlo-....Cuando abren la caja hay un espejo y lo primero que ven es su propio rostro reflejado... (escucho exclamaciones, también detecto silencio, veo caras de sorpresa, desconcierto, pensativas y sonrientes).

Ese es el mensaje que quiero transmitir: tú como profesor/a eres la mejor herramienta que tienes, por eso es importante que te cuides, trabajes tu autoestima, valores las herramientas conceptuales y metodológicas que has ido construyendo; recuerdes que no estás solo, puedes aprender con otros y continúa con tu desarrollo personal y profesional. Desde luego con este obsequio no buscaba agradar, premiar o satisfacer sino contribuir a que este “efecto halo” complete esta experiencia vivida de profesores/as aprendiendo a enseñar a aprender.

En primer lugar, quiero destacar que el poder escribir sin tener que sujetarme a protocolos estrictamente estructurados que condicionan muy marcadamente no sólo el qué, sino también el cómo y el para qué escribir/comunicar/compartir un conocimiento, es un valor que casi hemos perdido en esta cultura imperante de los estándares de calidad e índices de impacto de las publicaciones. Tal vez por ello el objetivo de este artículo es reflexionar en voz alta sobre una “experiencia vivida” en el ámbito de la formación del profesorado universitario, del que he extraído el fragmento que inicia este texto y nos sitúa en un momento puntual de esta trayectoria. El formato elegido en un principio era una “autoetnografía” [1], aunque ha resultado un relato fruto de una meta-reflexión. Se trata de una narrativa en primera persona, “desde dentro” siendo parte de la cultura de educación universitaria. Intento ilustrar y profundizar en la comprensión de mi experiencia personal como formadora de formadores y co-responsable de la política de formación del profesorado de mi universidad.

No pretendo hacer un relato intimista [2] sino la finalidad es compartir con un público más amplio este “conocimiento local” [3] [4]. Lo que está claro es que hacer este ejercicio de escritura me permitió poner de manifiesto ciertos dilemas y paradojas, descubrir algunas cuestiones que aún permanecían ocultas o no habían aflorado tan conscientemente en la reflexión más inmediata “sobre la acción” [5].

Otra cuestión añadida, importante de explicitar, es que en este análisis necesariamente voy a involucrar a “otros” ya que mi acción no ha sido en solitario; implicó un trabajo en equipo con colegas [6] y miembros de la comunidad universitaria con los que fui construyendo este aprendizaje por lo que en algunos casos voy a

pasar de la primera persona del singular a la primera persona del plural, dado que es un análisis personal de una construcción colaborativa de la que fui parte activa.

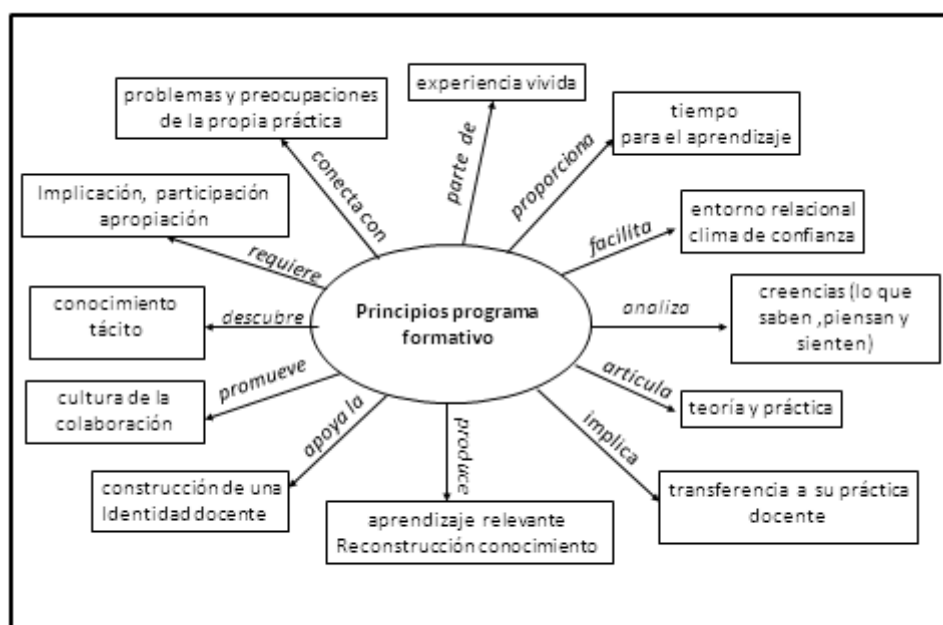
Algunas premisas previas para facilitar la comprensión

Hace más de una década que me involucré en el diseño de un programa de formación del profesorado universitario en mi Universidad. El momento de la puesta en marcha del programa formativo coincidió con la reforma de la Educación Universitaria siguiendo los imperativos legales de la convergencia europea. Por tanto, coincidió con unos años de muchas presiones externas, como la implantación de nuevos estudios y todo lo que ello implicaba en diversos sentidos desde informes, investigaciones, congresos y publicaciones hasta normativas, orientaciones o regulaciones cuyo tema central giraba en torno al coloquialmente denominado proceso de Bolonia: nuevas estructuras de las enseñanzas universitarias y cambio de los planes de estudio, búsqueda de la competitividad y empleabilidad de las titulaciones, la incorporación de los créditos europeos (ECTS) y la renovación metodológica para favorecer el aprendizaje centrado en el estudiante. Esto, a efectos prácticos entre otras muchas cosas, se tradujo en la atención que la política universitaria nacional y su financiación puso en la “innovación” y la “formación docente” desde unos marcos determinantes poco favorecedores de cambios profundos y más orientados a la búsqueda de resultados rápidos y “eficaces”.

En este contexto, nuestra apuesta fue dar continuidad a una propuesta formativa que ya habíamos diseñado y comenzado a implementar, cuya principal motivación no era renovar metodologías o reformar estructuras curriculares existentes sino (aunque parezca pretencioso) “transformar”, reinventar, rediseñar un itinerario de desarrollo profesional para el profesorado de nuestra universidad. Desde luego, ya puede imaginarse el lector/a el desafío que ello significa. Transformar, como indica Futrell [7], supone una tarea mucho más compleja y un proceso a largo plazo.

Una primera cuestión que valoré en esa ocasión fue reconvertir la situación conyuntural e intentar utilizar ese contexto, que a primera vista parecía apostar por la innovación docente, en una “oportunidad”; es decir aprovechar la atención prestada a la innovación y a la formación pero sin alterar los principios esenciales que sustentaban nuestra propuesta. Principios que, como ya he abordado en otras publicaciones [8][9], estaban muy alejados de un modelo formativo tradicional basado en cursos, talleres, cursillos o microproyectos y no respondían a las presiones contextuales inspiradas en otros referentes políticos e ideológicos. Un resumen de estos principios puede apreciarse en la siguiente figura:

Figura 1: Principios del Programa de Formación del profesorado universitario



Para pasar de las intenciones a la acción y acortar las distancias entre finalidades y prácticas, había que convertir estos principios en acciones formativas. No fue una respuesta homogénea sino que nos basamos en una estructura en red, con múltiples interacciones entre los itinerarios y acciones formativas [10] como se aprecia en la figura 2.

Figura 2: Acciones formativas en red



En el resto del artículo me voy a referir a estas relaciones transversales que atraviesan las acciones formativas, es decir, no voy a poner el acento en cada una de ellas sino intentar traspasar sus fronteras para reflexionar sobre el Programa como un todo con la complejidad que ello supone.

¿Estos principios en qué se sustentan? ¿En qué conocimiento práctico se apoyan?

La primera cuestión a considerar es que si parto del supuesto, ampliamente reconocido, de que la enseñanza tiene una naturaleza compleja, incierta e imprevisible, aprender a enseñar a aprender tiene que respetar en todas sus fases esa complejidad. Por ello, una cuestión esencial que sustenta nuestra propuesta es aprender a gestionar esa incertidumbre que es parte consustancial de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como formadora es una de las lecciones que más me ha costado poner en práctica, no sólo en la toma de conciencia para la elaboración de la propuesta, sino en mi propia práctica como formadora: respetar la diversidad de ideas, intereses, ritmos y puntos de partida según las concepciones y evolución de los participantes; resistir la tentación de dar a los participantes todas las respuestas, dejar el suficiente tiempo para el cuestionamiento, la reflexión y la indagación y pasar de enseñar sola a enseñar con otros colegas.

En segundo lugar, un aspecto clave que ha guiado la puesta en marcha de estos principios y estrategias formativas es superar la brecha tan marcada en los diseños formativos tradicionales entre la teoría y la práctica. De allí la búsqueda permanente de tender puentes entre ambas. Lo más difícil de esta interacción es mantener entornos en que se ofrezca la vivencia de esta articulación teoría-práctica en los propios procesos formativos. Ello supone que como formadora tengo que procurar, tanto en la selección y organización de contenidos, como en las actividades y en la evaluación, esa articulación entendida como “praxis”, es decir como una acción críticamente informada.

Otra cuestión transversal a todos los itinerarios formativos es trabajar con la identificación de creencias, identificar ideas tácitas, hacerlas explícitas para poder analizarlas y si es necesario reconstruirlas y transformarlas. En muchos casos ha resultado fácil que los propios participantes identifiquen este conocimiento tácito, lo que ha sido mucho más difícil fue crear entornos propios, diversos y alternativos para transformar de un modo consciente y mediante un aprendizaje relevante (reconstrucción fundamentada en teorías, prácticas, conocimiento público) esas concepciones. Como formadora ser consciente de que este proceso requiere tiempo y variedad de recursos y estrategias me ha permitido repensar algunas propuestas y, especialmente, buscar alternativas para mantener mecanismos que ayuden a la reflexión a aquel profesorado que supuestamente piensa que ha superado ciertas concepciones.

Por último, me gustaría referirme a la “estructura curricular” de nuestra propuesta formativa. Este fue el desafío mayor y especialmente, mantener una estructura flexible, interconectada en espiral con la finalidad de producir cambios profundos y un aprendizaje duradero de nuestros profesores. Recordemos que la tendencia generalizada en los programas de formación del profesorado se asentaba en una estructura muy academizada, fragmentada en cursos, talleres u otras propuestas más abarcadoras como proyectos de innovación, por ejemplo, pero desligadas de una intención formativa. Coincido con Rust [11] en que “uno de los fracasos de muchas de las actividades de desarrollo profesional se debe en parte, a no valorar los procesos de cambio y por otra parte, en no comprender la trayectoria del desarrollo de los profesores.”

Nuestro diseño curricular se mantuvo por más de una década, a pesar de las fuertes presiones para obtener las acreditaciones de los diseños formativos con otros formatos o los estrechos márgenes de las bases de las convocatorias de proyectos de innovación, investigación y estudios sobre educación superior, o las exigencias de las justificaciones y rendición de cuentas basadas en indicadores cuantitativos (números de profesores participantes en cursos, proyectos financiados, mejora en rendimiento-calificaciones de los estudiantes); así como, muy en contra nuestra, al escaso reconocimiento externo de la docencia y la innovación en los baremos de acreditación nacional y autonómico del profesorado y a ciertos sectores académicos que buscaban deslegitimar la formación pedagógica del profesorado.

Mantener la coherencia de la propuesta en un “entorno tóxico” y muchas veces “descalificador hacia la formación docente y la innovación” [12] fue uno de los retos más difíciles de asumir tanto como co-responsable del Programa y como formadora. Me exigía constantemente, no sólo a mí sino también al equipo de formadores, una actitud ética y coherente con nuestros principios en todos los ámbitos; ámbitos tanto en el discurso como en la acción, en las interacciones con los profesores participantes en el programa y especialmente, en las relaciones con los que no formaban parte del mismo o no lo compartían.

Tengo que reconocer que una clave importante para mantener esta coherencia fue el apoyo institucional y la continuidad del Programa a lo largo del tiempo y cambios de autoridades académicas. La institucionalización del Programa de Formación, no ligado a un Departamento o Facultad determinada sino a una estructura propia con una participación interdisciplinar de diversos sectores de la comunidad universitaria y, al contrario de lo que ocurría en el contexto externo, gestionando medidas concretas para valorar la participación activa del profesorado en su desarrollo profesional y en la innovación docente que hicieron posible un desarrollo coherente y prolongado.

Los principios antes expuestos coinciden con los de otras propuestas formativas que encontramos en la literatura sobre desarrollo profesional. Por ejemplo Korthagen, Loughran y Russell [13] señalan que aprender a enseñar requiere: una visión del conocimiento como una materia a ser creada, es decir, un conocimiento a construir; poner atención en el aprendiz; reconocer continuamente las demandas en conflicto; poner énfasis en aprender a enseñar trabajando colaborativamente con sus pares y por último, que los propios formadores en sus prácticas experimenten estas concepciones de enseñanza-aprendizaje.

Desde otra perspectiva más centrada en la formación de profesorado no universitario Zeichner [14], con una amplia trayectoria en desarrollo profesional docente, aporta ideas claves a contemplar en todo proceso formativo y que coinciden en lo esencial con los principios que expuse en la figura 1. Entre ellas, destaco: la necesidad de que las universidades se tomen en serio la formación del profesorado así como el desarrollo profesional continuo, ya que el proceso de aprendizaje para ser profesor continúa durante toda la carrera profesional; la creación de una comunidad de formadores que integre a diferentes actores en el ámbito universitario y fuera de él; la importancia de dar ejemplo de estos procesos en las propias prácticas de los formadores de formadores, es decir, permitir la experiencia vivida en las acciones formativas de modo que faciliten tanto la transferencia a sus propios contextos como el desarrollo de unas relaciones de auténtica colaboración y el compromiso docente e institucional que favorezca esas prácticas reales, y ayudando a los docentes a asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional.

No todo es tan sencillo ¿qué dilemas puedo hacer explícitos?

Los dilemas a los que me he enfrentado en la puesta en práctica de estos principios y acciones han sido diversos. He comprobado constantemente que en la enseñanza nos movemos en un campo dilemático en el que hay que tomar decisiones. Decisiones que no son neutrales sino que tienen consecuencias morales y prácticas. ¿Hasta qué punto soy consciente de ello? ¿Tomo decisiones de modo personal pero también

compartidas? ¿Son siempre asumidas por todos? ¿Las valoro, sopeso, modifico, redefino? Creo que aquí está el *quid* de la cuestión. Comparto algunas de esas decisiones dilemáticas que he vivido:

- *Asumo posiciones de poder-autoridad o las redefino, ¿hasta qué punto mi contexto relacional condiciona los procesos de formación y cambio?*

Para una mayor comprensión de este dilema es importante señalar que, como formadora de formadores, he liderado el diseño y puesta en marcha de este Programa formativo primero como Directora del Programa y luego como Vicerrectora. Por ello creo que es importante tener en cuenta el contexto de partida y desde dónde me posiciono en relación al mismo y a su análisis.

Es decir, que la mirada y el sentido del análisis parten de una situación privilegiada de “poder” en la que puedo ser consciente de muchos elementos del diseño y de su puesta en marcha. Aunque es cierto que al trabajar en equipo y sentirme co-responsable con otros formadores, se diluye la figura individual “que otorga el cargo” pero en ciertas situaciones no deja de ser un importante condicionamiento. Como indica García Campos [15] no sólo depende de mí y de mi actitud y forma de actuar sino es importante considerar cómo los otros me interpretan y cómo me traducen dado que por un lado, soy parte del Programa de Formación y por otra, represento a la Institución en su versión “oficial”.

... Me resulta extraño posicionarme como “responsable de toma de decisiones que afectan a la comunidad universitaria”... sin duda es una nueva experiencia, algo desconocido o no experimentado y desde luego es un nuevo aprendizaje. Y una oportunidad. Desde la corta vivencia se siente con mucha responsabilidad, especialmente en la toma de decisiones, pensar y reflexionar cuidadosamente en lo que hago pero también, en lo que dejé de hacer, en lo que digo y cómo lo digo... Es un situarse desde otra mirada, otra manera de percibir la situación... Creo que lo impactante es ser consciente de los factores y situaciones más globales, interconectados y complejos. [16]

... creo que la reunión estuvo muy condicionada por mi presencia, aunque estaba allí en calidad de profesora. Este condicionamiento hizo que no salieran a luz otros problemas o resistencias que he detectado en otras reuniones... tal vez ésta fue la causa que se tuviera un tono más genérico y descriptivo, sin abordar los problemas reales que habían detectado ni proponer vías de solución más concretas... Diario (24-03-2011).

El “ser parte de” es un riesgo que he asumido con más ventajas que inconvenientes. Por ejemplo, una clara ventaja ha sido poder influir favorablemente y con argumentaciones razonadas en las decisiones que se tomaron en la política institucional para el reconocimiento de las actividades docentes y de innovación del profesorado participante en los diferentes Programas de Formación e Innovación. Otra ventaja fue poder comprender y dialogar con todos los actores y orientar e influir en las medidas y acciones pertinentes a las necesidades detectadas. No menos importante ha sido conocer la diversidad de culturas y problemáticas que configuran la micropolítica de los distintos centros, lo que me ha ayudado a comprender los modos de pensar y actuar del profesorado. Ser consciente de ello es un ejercicio constante de metarreflexión.

- *Es importante trabajar lo colectivo, crear comunidades, grupos, redes pero, ¿cómo lo hago sin diluir lo individual respetando al profesor-a como sujeto?*

Una premisa importante del Programa de formación ha sido movernos conscientemente en las coordenadas de lo individual y lo colectivo en distintos momentos, ritmos, cruces e interacciones durante las acciones formativas (incluso cada una de ellas se caracteriza por una interacción sujeto-grupo en diferentes planos y niveles).

Partir del reconocimiento de la dimensión personal es esencial en todo proceso formativo y de innovación. El primer paso es trabajar con y sobre la persona, contribuir a develar creencias, conocimiento tácito, prejuicios, ideas previas. Esto también es un riesgo, sabemos que esto desestructura, “descoloca” al profesorado por lo que tenemos que generar entornos para la reconstrucción. ¿Lo logramos?, solo puedo decir que somos conscientes que este trabajo requiere un espacio individual, de autorreflexión a la vez que necesitamos de la interacción con otros para construir significados. Y ese es un ámbito esencial que

procuramos diseñar con actividades y estrategias para tal efecto. Por ejemplo, en una de las acciones formativas partir de la autobiografía ha contribuido a que el profesorado comience a identificar estas creencias, a realizar un análisis introspectivo y a identificar los factores que influyen en esa construcción de su identidad como docentes. La primera fase es escribirla individualmente, realizar una autorreflexión sobre la narrativa para pasar luego, en una fase grupal a compartir, debatir, identificar lo latente, ir más allá y reflexionar sobre el proceso seguido. Es un inicio importante para generar cambios y transformaciones profundas.

... De lo que más he aprendido es de la propia experiencia vivida en mi proceso de aprendizaje, reconozco que lo que más valoro es cómo los formadores han sabido crear entornos de aprendizaje crítico, nos han animado a la reflexión desde distintos puntos de vista y estrategias y la variedad de tareas individuales y grupales ha sido muy enriquecedora para mí (Extracto de la evaluación del proceso de un participante del Máster en Docencia Universitaria, junio 2010).

... lo más difícil es asumir riesgos, aceptar dudas, redefinir relaciones de poder. Reconocer que entra en juego la dimensión personal, los contextos de partida, las creencias, la biografía... Ser conscientes que no estamos solos para llevar a cabo estos cambios, contamos con el apoyo de las redes que estamos creando en los grupos y los encuentros de innovación... tenemos que seguir tendiendo puentes, creando comunidades de desarrollo profesional" (Diario, 07-02-08)

Además, como formadora, una de las lecciones que aprendí es la importancia de desarrollar la habilidad para negociar entre muchos conflictos, situaciones contradictorias y posicionamientos muy radicalizados con profundo respeto. En algunas ocasiones coloquialmente lo he denominado "paciencia", "tener mano izquierda" y "conocer muy bien el terreno". Me refiero a que "el conocimiento del otro", de su contexto, de su ideología y hasta de su modo de actuar nos allana el camino. Esto muestra lo difícil que resultan los procesos de cambio porque la implicación personal es necesaria pero no suficiente. De allí que nos guiamos por acciones colectivas y nuestra meta es crear comunidades de desarrollo profesional.

El sentido del aprendizaje del profesorado es fundamentalmente social por ello, las prácticas basadas en la colaboración son claves para la formación del propio profesorado y para su transferencia en el fomento del aprendizaje de sus estudiantes.

- *Generar identidad, crear sentido de pertenencia, sentirse miembros de una comunidad ¿Cómo incluir la diferencia? ¿Cómo no segregar a los que no piensan, sienten, desean compartir esa identidad?*

Una finalidad esencial del Programa en sus diferentes acciones formativas es contribuir a que los participantes construyan un sentido de pertenencia a la institución. Una cuestión ampliamente señalada por ellos es el sentimiento de aislamiento y soledad o de ser parte de un grupo muy encapsulado en su entorno próximo. De allí que hemos diseñado acciones que pueden ir generando esa identidad colectiva como docente universitario y, a su vez, se sientan miembros de una comunidad más amplia y cohesionada [9]. Ese sentirse parte de esta comunidad de aprendizaje profesional les ayuda a comprometerse con acciones de innovación en sus prácticas docentes, a sentirse respaldados y apoyados por otros y a vencer las resistencias al cambio. Una actividad que realizamos para ayudarles a planificar sus innovaciones docentes consiste en que, además de pensar en qué y cómo van a innovar, reflexionen con quién cuentan para hacerlo. Es un modo de identificar apoyos y pensar en sus relaciones interpersonales.

Lo que resulta complejo es lograr que no se identifique a estos grupos de profesores como una comunidad de prácticas cerrada y enfrentada a los que no participan en acciones formativas o de innovación docente. Creo que el mayor reto fue intentar no generar divisiones ni excluir sino crear un ambiente de tolerancia y respeto, de diálogo y en definitiva, de conocer y comprender los puntos de vista de los demás. Este dilema ha sido permanente ya que las circunstancias y los participantes cambian y esto requiere que estemos alerta para aprovechar diferentes oportunidades de cara al desarrollo profesional de todos los docentes.

... En una primera fase constatamos que la innovación se asocia a la introducción de las TICs, esto se ve favorecido por la convocatoria de proyectos, la financiación de propuestas e investigaciones que aplican las TICs a la enseñanza. Existen muchos grupos de innovación docente que entre sus

líneas prioritarias está la incorporación de las tecnologías a sus clases y muchos docentes que de manera individual están realizando innovaciones en este campo. En la sesión de los formadores y facilitadores surge el debate: ¿qué uso se está haciendo de las TICs? ¿Cómo podemos revertir la situación de asociar unidireccionalmente la innovación con la incorporación de las TICs? ¿Es factible trabajar con los profesores que se acercan a las TICs pero no hacen una reflexión más profunda de su uso, de las potencialidades como recurso didáctico, de sus limitaciones? ¿Cómo hacerlo sin descalificar sus propuestas?... El facilitador R propone que dediquemos uno de los Seminarios “Comparte tu innovación” a convocar a los grupos de innovación que trabajan con esta línea prioritaria y al profesorado que lo desee, a debatir sobre estos temas, compartir sus experiencias, sus puntos de vista y los planteamientos en los que se basan... Pienso que puede ser un modo de comenzar a reflexionar con el profesorado que aún es reticente a participar o sigue en unos esquemas más cerrados o resistentes”. (Diario, 25-06-09)

Conclusiones inconclusas

Aunque en realidad es un oxímoron, no puedo finalizar más que con algunas reflexiones abiertas que de ningún modo resultan concluyentes.

Lo que resulta cierto es que los procesos formativos no pueden escapar a la complejidad que rodean a los procesos de enseñar y aprender y que ello justifica la búsqueda constante de nuevas preguntas que permitan explorar nuevas alternativas e ideas.

Entre ellas llevamos tiempo indagando sobre las posibilidades de crear redes de desarrollo profesional del profesorado más informales que generen mayores posibilidades de vinculaciones (James y McCormick, 2009), que eviten una excesiva formalización o cristalización y faciliten unos procesos de comunicación e interacción más flexible, como apoyo y contribución a un aprendizaje autodirigido. Sin duda, hay que seguir buscando formas de construir lazos y puentes, de traspasar fronteras que aún persisten muy marcadas en el ámbito universitario. Traspasar el entorno de interacción inmediato (aula, titulación, disciplina, departamento) parece estar ampliamente reconocido en el discurso universitario pero, ¿qué pasa con traspasar las fronteras de la Universidad?

Sigue siendo un desafío aprender cómo aprende el profesorado en estas redes y nuevos contextos relacionales, cómo nos desarrollamos como formadores de formadores, cómo aprendemos en esta transición de profesores a formadores.

¿Podemos ayudar al profesorado a asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional? ¿Hasta qué punto es factible en un entorno tan poco favorecedor? ¿Qué márgenes tenemos? ¿Cómo aprovecharlos?

De una cuestión estoy convencida y es que siempre tenemos margen para actuar, espacios para descubrir. Como educadores comprometidos tenemos que aprender a buscarlos y ver las posibilidades para la acción. En definitiva que podemos “jugar con el sistema” aunque en muchas ocasiones como en las actuales, nos lo pone muy difícil.

Al llegar hasta aquí, no sé si he cumplido el objetivo expuesto en la introducción pero creo que en este proceso de escritura he estado acompañada de la presencia de Huginn y Munin, los dos cuervos del Rey Odín de la mitología nórdica que simbolizaban el pensamiento y la memoria. Según la leyenda Odín los enviaba a sobrevolar el mundo en busca de información y regresaban luego a susurrarle al oído lo que había visto (Munin) y lo que ello significaba (Huginn). En mi caso, os he enviado a sobrevolar una experiencia vivida, a escuchar ecos de memorias e interpretaciones susurradas de modo simultáneo a mis oídos, para compartirla con los lectores que seguramente escucharán otros susurros y encontrarán otros significados.

Notas

[1] La autoetnografía, como estrategia de investigación cualitativa y como un medio de hacer públicos los resultados de una investigación ha comenzado a ganar mucho terreno en los últimos años (Delamont, S. *The only honest thing: Autoethnography, reflexivity and small crises in fieldwork*. *Ethnography and Education* Nº4, Vol 1, 2009, 51-63). No se trata de una autobiografía ni de una

etnografía sino como indican Ellis y Bochner, la autoetnografía implica escribir retrospectiva y selectivamente sobre cuestiones que se hacen posibles por formar parte de una cultura o por poseer una identidad cultural particular, en este caso profesora universitaria. Requiere el análisis de las experiencias, su contraste con otras investigaciones o la revisión de hechos o manifestaciones relevantes. (Ellis, C. y Bochner, A. (*Autoethnography: An Overview. Forum: Qualitative Social Research*, Nº12, Vol 1, 2011 <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095.11-09-201>)

[2] **Atkinson, P. & Delamont, S.** *Rescuing narrative from qualitative research*. Narrative Inquiry, Nº16, Vol 1, 2006, 164–172.

[3] **Cochran Smith, M.** *Learning and unlearning: the education of teacher educators*. Teaching and Teacher Education, Nº 19, 2003, 5–28

[4] **Cochran Smith, M y Lytle, S.** *Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica*. (p. 65-79). En Lieberman, A. and Miller L. *La indagación como base para el desarrollo profesional y la mejora de la escuela*, Octaedro, Barcelona, 2003.

[5] **Schön, D.** *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós, Barcelona, 1992.

[6] Son muchos los miembros del equipo de formación pero en esta ocasión me refiero especialmente a Cristina Canabal, María Dolores García Campos y Alejandro Iborra.

[7] **Futrell, M.** *Transforming teacher education to reform America', P-20 Education system*. Journal of Teacher Education, Nº 61, Vol 15, 2010, 432-440.

[8] **Margalef, L.** *La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia*. Revista de Educación, Nº 33, 2005, 389-402.

[9] **Margalef, L.** *Los encuentros de innovación en docencia universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado*, Revista Pulso, Nº 34, 2011, 11-28.

[10] Para mayor detalle se puede consultar **Margalef, L.; Canabal, C. e Iborra, A.** *Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas*. Perspectiva Educacional, 1, 2006, 73-89 y Canabal García, C.; García Campos, M.D. *Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente*. Revista de Docencia Universitaria. REDU, 10 (1), 2012, 215-235. Recuperado el (05-07-14) <http://redaberta.usc.es/redu>

[11] **Rust, F.** *Teacher Research and the problem of practice*. Teachers College Record, Nº 111, Vol 8, 2009, 1882-1893.

[12] Esto se observa claramente en el tono despectivo de algunas afirmaciones del Informe de Expertos denominado "Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español" (2013). Una muestra de ello son las propuestas de reducir los méritos por docencia y considerar cómo único mérito la investigación "es inapropiado valorar los méritos docentes por los cursillos de innovación educativa" (32); "introducir una supuesta evaluación de la calidad de la docencia en la evaluación contribuiría a fomentar e incrementar excesos supuestamente amparados por la reforma de Bolonia, lo importante es identificar la investigación excepcional" (34).

[13] **Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T.** *Developing fundamental principles for teacher education programs and practices*. Teaching and Teacher Education, Nº 22, 2006, 1020-1041.

[14] **Zeichner, K.** *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata, Madrid, 2010.

[15] **García Campos, L.** *La psicopedagogía desde una perspectiva operatoria*. Revista Huellas, Nº 1, 2009.

[16] Extraído de: Una mirada desde la otra orilla. Dialogar, Reflexionar, Narrar. <http://leonormargalef.blogia.com/2010/abril.php>

[17] **James, M. & McCormick, R.** *Teachers learning how to learn*. Teaching and Teacher Education, Nº 25, 2009, 973-982.