

Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales

por Miguel A. ZABALZA BERAZA

Universidad de Santiago de Compostela

Alfonso CID SABUCEDO

Universidad de Vigo

Felipe TRILLO ALONSO

Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

El profesorado universitario se encuentra bajo un intenso escrutinio. Son muchas las miradas que se proyectan sobre su figura. Curiosamente, son miradas que centran su foco de análisis más sobre el profesorado que sobre la docencia. Incluso cuando se pretende analizar/valorar la docencia (pongamos, por caso, el programa Docencia) lo que se está haciendo en realidad es analizar/valorar a los profesores. Resulta difícil saber si son miradas bienintencionadas o no. Los propósitos explícitos contienen intenciones plausibles pero de casi todos ellos se pudiera hacer una segunda lectura mucho menos optimista.

Ese cruce de miradas tiene diversos orígenes y se hace desde muy diferentes postulados. Unos son estudios *ontológicos* interesados en clarificar qué es y qué hace

(o debería hacer), a día de hoy, un profesor/a universitario (Escámez, 2013). Otros son estudios *psicológicos* que buscan aclarar cómo se construye la identidad del profesorado y cuáles serían los rasgos característicos de un docente maduro y equilibrado. Hay miradas de tipo funcional y *profesional* orientadas a desagregar los diversos componentes que constituyen la profesión docente: formación inicial y exigencias para la acreditación; proceso de socialización; competencias requeridas; formación en servicio, etc. Otra mirada relevante es la que proviene de la *didáctica* centrada en el quehacer práctico del profesorado en el ejercicio de su actividad docente: la planificación y sus documentos; las metodologías; el uso de las TIC; la evaluación; las tutorías, etc. Hay otras miradas complementarias que sirven para contextualizar las aportaciones de las an-

teriores: la mirada *histórica* (analizando la evolución del rol docente en la universidad); la mirada *legal* (para determinar su estatus y sus derechos); la mirada *sindical* (para revisar las relaciones laborales y salariales); la mirada *política* (para establecer su papel ante la sociedad como académicos, intelectuales y/o científicos).

Nuestro propio equipo de investigación, el GIE (*Grupo Interuniversitario de Estudios*), casi siempre liderando un amplio espectro de grupos de otras universidades españolas, ha dedicado los últimos 25 años a estudiar los procesos de enseñanza universitaria convirtiendo en el eje de análisis tanto lo que el profesorado es como lo que hace. Durante todos estos años, nuestra agenda de trabajo ha ido incorporando temas como la *tutoría*, el *diseño curricular* y la *elaboración de materiales didácticos*, el *Practicum*, la *formación de profesores*, las *metodologías didácticas*, etc. Pero en este artículo, quisiéramos hacer referencia especial a los tres últimos que servirán de base a algunas de las consideraciones que aquí haremos. Se trata de dos proyectos nacionales I+D+I: el primero sobre *Buenas Prácticas Docentes en la Universidad* [1] y, el segundo, *sobre los Eméritos* [2]; el tercer proyecto, de ámbito autonómico, se refirió al estudio de la *Formación y su impacto en el desarrollo personal y social en Galicia* [3]. En los tres se empleó una metodología cualitativa basada en las narrativas de los sujetos seleccionados a los cuales se entrevistó en varias oportunidades revisando posteriormente con ellos tanto los textos producidos como los mapas conceptuales que de ellos se derivaban. Estas narrativas permiten reconstruir el conocimiento experto y las vivencias profesionales del profesorado participante en la investigación

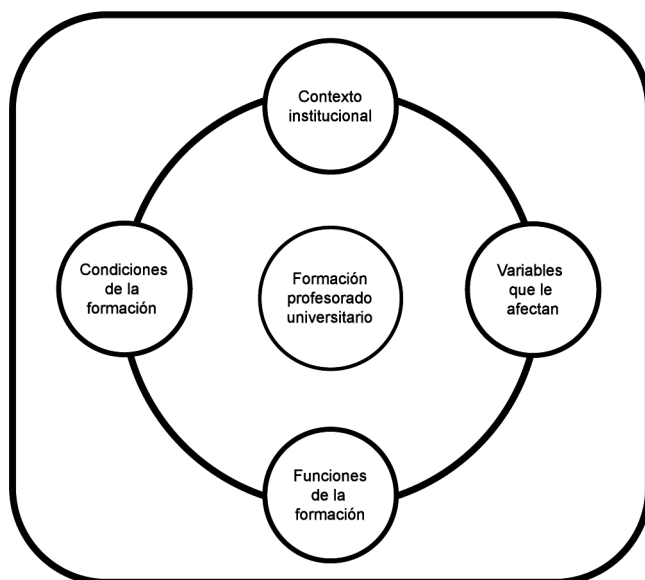
(Marcelo, 1998; Zeichner y Gore, 1990, Montero, 2001).

Aunque una de las conclusiones comunes a las tres investigaciones mencionadas es que el desarrollo profesional de los docentes (y de los profesionales en general) solo en parte depende de los procesos formativos formales en los que han participado, no ha resultado menos evidente que la formación constituye una condición básica y necesaria en los procesos de cambio docente y en la reconstrucción del propio pensamiento sobre aspectos básicos de la profesión. En realidad, como ya recordaba Huberman (1995), la mejora como profesionales se produce como consecuencia de la combinación de dos factores: las *oportunidades* y la propia *capacidad* de los sujetos expresada en la toma de *decisiones* pertinentes. Sujeto y contexto se ven implicados en este proceso. Dos aspectos hemos podido constatar como altamente incidentes en cómo los profesores describen su propia evolución como docentes. El primero se refiere al hecho de haber tenido a alguien que les apoyara. El segundo aspecto está muy vinculado al “marco de oportunidades” que se haya ido presentando en momentos específicos y a los factores que generan esas oportunidades en un contexto competitivo: el haber salido a universidades extranjeras, el dominar varios idiomas, el haberse centrado en hacer la tesis, el participar en cursos de formación. Algunos futuros docentes fueron capaces de captar bien ese contexto de requisitos y de generar una estrategia pragmática para irlos superando uno a uno. Resulta difícil, por tanto, hablar de la formación docente como si ésta funcionara y tuviera sentido como una variable independiente de otros factores. No es así.

Tanto el qué como el cómo y el para qué de la formación docente pertenece a espacios decisionales regulados y condicionados ins-

titucionalmente y que, por tanto, van mucho más allá de la voluntad individual de cada profesor.

GRAFICO 1. Estructura del artículo. (Elaboración propia)



Bajo esos parámetros pretendemos desarrollar este texto siguiendo los grandes apartados señalados en el gráfico 1: (a) el contexto universitario como marco docente especializado que requiere de profesionales bien formados; (b) los factores que influyen en el diseño y gestión de los planes de formación; (c) las funciones a desempeñar por la formación en el contexto universitario y (d) las condiciones de calidad de una buena formación.

2. Características diferenciales del profesorado universitario

Siendo el contexto universitario tan diferente de los otros contextos formativos, también lo son los profesionales que en él ejercen la docencia. Y lo es, por tanto, la formación que éstos requieren.

Menges y Austin (2001, p.1122) insistían en la necesidad de tomar en consideración estas particularidades de las instituciones universitarias. En primer lugar, son diferentes, señalaban, porque poseen finalidades y propósitos diferentes a los otros niveles educativos. Lo son, también, por el propio profesorado que la atiende y el proceso de formación que ha seguido: por lo general, se trata de un profesorado en cuya formación se ha priorizado la especialización en un ámbito disciplinar lo que hace que esté más orientado a la disciplina que a la propia profesión docente. Finalmente, las propias coordenadas del trabajo profesional cambian: el profesorado universitario ha de atender a estudiantes de características muy heterogéneas (en edad, capacidades, experiencia,

etc.) y, por otro lado, está llamado a desempeñar roles y asumir responsabilidades que no se exigen a los docentes de otros niveles. No tiene caso, por tanto, hacer una transferencia indiscriminada de modelos de formación del profesorado propios de otros niveles al mundo de la Educación Superior.

Las universidades, más aún en este inicio de siglo, se han convertido en instancias sociales de una gran complejidad y se han visto abocadas a cambios profundos en su estructura y misión social. Son muchos los componentes tradicionales de la configuración institucional de las universidades que han sido sometidas a revisión con el cambio de siglo. Por ejemplo, el informe Kellogg (2000) sobre las universidades estatales de los EEUU proponía que la tradicional tríada de la misión universitaria, docencia-investigación-extensión (*teaching-research-service*) se alterara en favor de otra más sensible a las actuales prioridades institucionales: aprendizaje-descubrimiento-servicio (*learning, discovery and service*). Ya resulta interesante en esta nueva propuesta, la prioridad que se le da al tema del aprendizaje en menoscabo de la enseñanza como elemento definidor de la misión institucional. Pero, además, se señala, que las universidades del futuro están llamadas a organizar esa tríada dando pesos diferentes a unos componentes u otros, lo que permitirá, a su vez, que unas sean diferentes a las otras. Por otra parte, el progresivo protagonismo concedido a los estudiantes en la gestión de su formación (*aprendizaje autónomo*) y en la co-regulación de los procesos docentes en los que participan a través de la evaluación del profesorado (Casero, 2010), constituye otra manifestación de la nueva cultura académica

que se pretende instalar en las universidades. Ambas circunstancias del contexto institucional obligan a diseñar propuestas formativas *context-based*, es decir, muy ajustadas a los parámetros y necesidades de cada universidad (Steset alii, 2012).

3. La formación del profesorado universitario

El primer problema que se encuentran los estudios sobre la formación del profesorado, es la borrosidad del propio concepto de formación. No resulta fácil llegar a un consenso, ni semántico ni operativo, de lo que cabe situar bajo las denominaciones de “formación”, “profesor formado”, “programa de formación”; “acreditación de la formación”, etc. Y el panorama se complica aún más, si cabe, si la formación la adscribimos al ámbito de la docencia. La multiplicidad de “versiones” sobre qué sea la docencia, y sobre todo, la “buena docencia”, hace que resulte complejo hablar de formación para la docencia. Quizás por todo ello, estamos ante un territorio con “exceso de discursos y pobreza de propuestas prácticas” (Novoa, 1999).

El progresivo sentido burocrático (derivado de la creciente regulación de los procesos formativos) y pragmático de la formación (al estar vinculada a una planificación estratégica individual del desarrollo profesional) ha reducido, de manera sustantiva, su sentido y sus aportaciones que, en principio, deberían abarcar desde la mejora de los sujetos como personas, a la mejora de su equipamiento conceptual y técnico para el desempeño de las diversas funciones que cada docente deba afrontar en el ejercicio de su actividad (Zabalza, 2009). Al final, el contexto en que se ofrece, acaba condicionando de

forma plena tanto el sentido de la formación como los formatos, contenidos y modalidades operativas en que se produce la oferta. Tres

grupos de variables definen el contexto en el que la formación del profesorado universitario se plantea.

TABLA 1. Variables que inciden en la formación docente. (Elaboración propia)

Variabes referidas al profesorado	-edad -nivel intelectual -background formativo. -tiempo disponible
Variabes referidas al contexto institucional	-proceso de socialización profesional -presiones para la estabilización y progreso -condiciones laborales
Variabes referidas a la formación	-oferta formativa -acreditación y efectos de la formación

Las *características del profesorado* universitario constituyen un marco de condiciones básico en el diseño de la formación. Se trata de sujetos adultos (por lo que la formación pierde parte de ese sentido de transformación personal salvo, quizás, en el ámbito de la ética profesional y la formación de nuevas percepciones y actitudes sobre la docencia y el alumnado); son sujetos, en general, de altas capacidades intelectuales (lo que les lleva a desconsiderar o minusvalorar propuestas formativas de escaso rigor o impartidas por personas de formación y/o experiencia escasa); sujetos que se sienten ya suficientemente formados en sus respectivos campos disciplinares (lo que les hace considerar como una carga injustificada, innecesaria o burocrática, cualquier añadido en forma de formación pedagógica o metodológica). A todo lo anterior, se ha añadido en los últimos años, una agenda sobresaturada del profesorado con actividades dentro y fuera de la universidad (lo que hace prácticamente inviable cualquier propuesta formativa que requiera de mucho tiempo de dedicación).

Un importante papel juegan, también, las características del contexto institucio-

nal. Es bien conocida la incidencia del proceso de inducción en el posterior desarrollo de la carrera docente (Marcelo, 1998). En el caso de la universidad, este proceso suele desarrollarse en un marco escasamente protegido y acompañado, lo que aboca a los recién incorporados a la carrera a socializarse en un estilo de trabajo muy autodidacta e individual, anticipación del clima general en el que se desarrollará su actividad docente en el futuro. Los momentos iniciales de la carrera suelen estar, por otra parte, cargados de presiones institucionales hacia la producción científica (tesis, investigaciones, publicaciones en revistas indexadas, etc.) que polarizan el esfuerzo y la atención del profesorado novel, dejando poco espacio a otras preocupaciones de mejora vinculadas a la docencia. También las condiciones laborales y el grado de pertenencia a la institución marcan condiciones bien diferenciadas en cuanto a las características y los contenidos de la oferta formativa. Ése es el problema que muchas universidades tienen con respecto a los profesores asociados (especialistas que trabajan fuera de la universidad y que dedican sólo horas sueltas

a la docencia universitaria) o con la gran cantidad de contratados por horas que van saturando las plantillas docentes y en los que es tan escasa la carga docente y tan baja la remuneración que queda fuera de lugar el exigir un esfuerzo adicional de formación a las personas que los desempeñan. Krause (2009:417) refiere este fenómeno a la creciente “*casualisation*” del personal universitario, lo que convierte en más circunstancial su papel y pone en riesgo el sostenimiento de la institución y su misión.

La propia oferta formativa y sus modalidades constituyen otro factor clave en la formación del profesorado. En primer lugar porque habitualmente la formación se plantea como voluntaria (quizás en consonancia con algunas de las variables ya mencionadas: individualismo y discrecionalidad en la actuación de los docentes; escasa valoración de la formación no vinculada al campo disciplinar al que se pertenece; escaso potencial de retorno en términos de mérito académico o profesional de los cursos realizados, etc.); en segundo lugar, porque está más orientada a la satisfacción de las necesidades sentidas del profesorado que a la resolución de necesidades objetivas de la institución o del proceso formativo de los estudiantes (lo que, en definitiva, desvincula la formación del profesorado de los procesos de mejora de la docencia, entendida ésta no como la actividad que planifica y desarrolla cada profesor según sus propios criterios sino como el proyecto formativo que planifica, regula y modula la institución universitaria). De esta manera, los propios procesos formativos que las instituciones ofertan a su profesorado dejan de constituir herramientas centrales de sus planes estratégicos de me-

jora y se convierten en un *pool* de iniciativas esporádicas desarrolladas por instancias institucionales de segundo nivel. Otra característica de la oferta formativa habitual de las universidades es su escaso valor de retorno académico. De poco sirven, a la hora de mejorar el *curriculum vitae* del profesorado, los diplomas recibidos por la realización de cursos sueltos (en muchos casos, meras constancias de participación, pues los cursos no son evaluados ni, por tanto, acreditada su superación). La conversión de esos cursos en actividades más duraderas en el tiempo, valoradas en términos de créditos y configuradas como procesos académicos reconocibles (cursos de especialista, máster, doctorado) es uno de los desafíos más importantes que debe asumir la formación del profesorado universitario si quiere ganar en consistencia institucional y reconocimiento.

4- Las funciones de la formación docente

Aunque, probablemente, son muchas las funciones que los programas de formación del profesorado universitario pueden desempeñar (cada docente y/o cada universidad pueden tener las suyas propias), quisiéramos centrar nuestro análisis en las tres más generales e importantes: (a) lo que la formación puede aportar a la construcción de la identidad docente; (b) su función básica de mejora del aprendizaje de los estudiantes y, finalmente, (c) sus aportaciones al desarrollo institucional. En definitiva, la formación constituye un elemento de transformación de la institución universitaria y se espera de ella que produzca cambios tanto en las personas como en las cosas y en las estructuras y procesos institucionales.

4.1. Formación e identidad docente

La docencia es una profesión poco definida y estable que va evolucionando y adaptándose a los factores externos que condicionan, en cada momento histórico, la vida de las universidades. Musselin (2007) menciona entre dichos factores: las tendencias internacionales y las políticas nacionales; factores institucionales como, por ejemplo, las prioridades y estrategias de desarrollo que cada universidad se plantea; factores vinculados a la estructura y dinámica de los departamentos y las disciplinas; creencias y valores de los académicos. Cada uno de ellos posee un gran contenido y una potente energía centrípeta a la hora de construir la propia identidad. Tanto la investigación, como el ejercicio efectivo de la especialidad a la que se pertenece, al igual que otras tareas que el profesorado universitario puede desarrollar (asesorías, actividades literarias o artísticas, ejercicio de responsabilidades públicas de tipo político, cultural o social), etc. pueden llegar a convertirse en elementos que amalgaman una identidad en la que la docencia puede quedar reducida a componente secundario o irrelevante. La necesidad de quebrar este desequilibrio ha sido objeto de numerosos trabajos sobre profesores noveles y profesorado en general (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993; Biggs, 1999; Zabalza, 2003; Wulff y Austin, 2004).

Los procesos de formación docente sitúan el eje de la construcción de la identidad del profesorado en su trabajo como profesores, lo que significa que reorientan sus preocupaciones desde el ámbito de la especialidad científica en la que se formaron al ámbito del aprendizaje de sus estudiantes. Generan, también, nuevos vínculos de actuación en redes académicas con

colegas de otras especialidades con los que poco tienen en común desde el punto de vista de la especialidad pero mucho desde el ejercicio de la profesión docente (Ramírez Montoya, 2012). Ya en los años 50, Merton (1957) atribuía a la socialización profesional la forma en que se desarrolla la base de conocimientos, valores y actitudes que dirigen el comportamiento de los miembros de un grupo profesional. No siempre es un proceso regulado, ni siquiera, visible. De hecho, Weidman, Twale y Stain (2001) lo describen como un proceso inconsciente a través del cual se inculcan en los nuevos profesionales los sentimientos de identidad con el grupo, así como su forma básica de actuar, lo que, desde el punto de vista de la formación resalta la importancia de las personas o grupos en cuyo seno los nuevos docentes comienzan su carrera profesional. Jarauta y Medina (2012) vinculan la construcción de la identidad docente a la propia experiencia de enseñanza en cuyo marco se van construyendo los conocimientos sobre la enseñanza. De una idea similar había partido Mendoza (2008) quien, en cambio, concibe ese desarrollo como un proceso que, en lo que se refiere a la enseñanza universitaria, sigue unas pautas bastante comunes que ella concreta en 4 etapas: la fase *anticipatoria* (becarios); la fase *formal* (primeras experiencias docentes donde se construyen expectativas, prioridades y estilos de actuación); la fase *informal* (apertura a otras actuaciones de extensión e intervención dentro y fuera de la universidad); la etapa *personal* (en la que, la experiencia vivida va dejando su poso y configurando la forma de ser y actuar de cada docente; personaliza su trabajo y lo integra en su identidad) (Muradás y Mendoza, 2010).

En resumen, lo que los docentes van a ser como tales, depende, en buena manera, del contexto de relaciones y trabajo con que se han encontrado en el comienzo de su carrera. Cuidarlo, saturarlo de significados, generar expectativas de eficacia y satisfacción (que suavicen el *shock* de la realidad y eviten el caos de unos inicios desacompañados y llenos de inquietud), reorientar la construcción de estos primeros cimientos de la identidad desde la perspectiva de la docencia (y no solo, de la investigación y las publicaciones acreditables), todo ello es el gran papel que la formación del profesorado debe cumplir en esta importante etapa de la inducción a la profesión.

Y, curiosamente, éste es uno de los ámbitos en los que la formación docente del profesorado se ha demostrado más eficaz. Los datos disponibles en los diferentes ICEs o unidades de formación de las universidades revelan, desde hace años, que la demanda de formación tiende a concentrarse en un grupo de profesores y profesoras muchos de cuyos nombres se repiten de convocatoria en convocatoria. Es decir, el profesorado que ya ha tenido alguna experiencia formativa siente la necesidad de ir la ampliando cada vez más. Por el contrario, quienes no la han tenido, apenas sienten esa necesidad y no demandan formación ni participan en la oferta institucional. En el mismo caso y, probablemente por la misma razón, aquellas universidades que han establecido programas de formación para el profesorado novel (que, por su propia condición, suele participar gustoso en la experiencia) son las que acaban consolidando planes de formación más estables y exitosos. Esa primera experiencia formativa se convierte en la semilla que

hará crecer la demanda de formación, salvo que las presiones institucionales en relación a los méritos de investigación y publicaciones desvíen la preocupación hacia otros frentes (Rust, 2000; Austin y McDaniel, 2007).

En las investigaciones de nuestro grupo, GIE, nos hemos interesado mucho por identificar el papel que la formación (formal e informal) ha jugado en el desarrollo del profesorado. Las entrevistas suelen incluir preguntas y reflexiones sobre cómo cada profesor ha evolucionado hacia su madurez docente: ¿cómo ha aprendido a ser un buen profesor?; ¿quién le enseñó a ser buen profesor?; ¿qué o quién le influyó más en su trayectoria docente? Las respuestas presentan una variedad muy rica, con algunas constantes. Muradás y Mendoza (2010) analizan algunos de los resultados obtenidos identificando 7 tipos diferentes de influencias en ese proceso hacia la propia madurez docente: los *modelos de referencia* (profesores/as que ejercieron un papel estimulante tanto de forma activa implicándoles en tareas docentes, como pasiva, actuando como modelos a imitar); *modelos didácticos* (la existencia de algún modelo docente específico con el que se trabajara en la institución o posteriormente al incorporarse como docente); el *grupo de pares* (el trabajo colectivo con los colegas y/o su apoyo); la *formación pedagógica* (cursos o experiencias formales de formación); el *aprendizaje autodidacta* (lo aprendido a través de las evaluaciones y aportaciones de los estudiantes; el aprendizaje derivado de la propia reflexión sobre lo que hacía). El aspecto más llamativo es la importancia que jugaron en ese proceso algunos profesores particulares (incluidos los directores de las tesis) con los que ese

futuro profesor tuvo la suerte de toparse en su carrera y que fue su primer valedor y apoyo. Tanto en profesores como profesoras, tanto en docentes de unas áreas científicas como de otras, éste primer apoyo personalizado ha sido el elemento básico en esa primera orientación a la enseñanza. En cualquier caso, es el encuentro con un “otro significativo” el que transmite ese impulso. Frente a esa alternativa, los cursos de formación, que también figuran en el listado de respuestas, poseen una potencia mucho menos significativa (menos de la mitad en términos de menciones existentes).

4.2. Formación docente y aprendizaje de los estudiantes.

Tradicionalmente, la formación del profesorado universitario ha estado más vinculada a lo que pudieran ser los intereses y/o necesidades sentidas del propio profesorado que a las necesidades sentidas por su entorno en relación al trabajo que el profesorado realiza. De ahí que haya resultado tan difícil vincular formación y calidad de la docencia, aunque algunas referencias internacionales animan a establecer este vínculo como un elemento esencial de los procesos formativos (Rust, 2000; Gibbs y Coffe, 2004; Stes, Clement y Van Petegem, 2007; Stes, De Maeyer, Gijbels y Van Petegem, 2010). Señalaban Nasr *et alii* (1996) que el hecho de que en las evaluaciones de los estudiantes, los profesores con diplomas de formación docente, salieran mejor evaluados que los que no lo tenían, supuso un importante refuerzo a la consolidación de la formación en las universidades australianas. También Piccinin (1999) corrobora este efecto positivo de la formación sobre las evaluaciones de los estudiantes. Hativa (2000)

logró, a través de la formación, que los profesores de Derecho que recibían las peores valoraciones de los estudiantes de la Facultad, lograran transformar sus ideas y prácticas sobre la docencia y pasaran a ser bien valorados. En el reciente informe de investigación de Stes, Maeyer, Gijbels y Van Petegem (Junio 2012) analizan empíricamente los efectos de los programas formativos para profesorado novel. Constatan efectos positivos, aunque moderados, en el aprendizaje de los estudiantes. Los autores lo atribuyen a que la formación no transforma de forma inmediata la actuación del profesorado que ha participado en los cursos de formación sino que requiere de tiempo. Por otra parte, el impacto viene necesariamente mediado por las características del contexto y los sujetos a las que debe adaptarse la formación.

Vincular la formación a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes e, incluso, a su satisfacción con la enseñanza que reciben de sus profesores, es una cuestión estratégica de alto nivel, sobre todo en estos momentos en que todo el proceso de Bolonia nos ha abocado a reconfigurar el perfil docente poniendo en el centro los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Pozo *et alii*, 2011). Un tipo de docencia centrada en la enseñanza de una disciplina resulta menos novedoso para los docentes (cuya formación es ante todo disciplinar) que una docencia basada en el aprendizaje pues el profesorado (salvo quienes pudieran provenir de carreras próximas a esas temáticas) dispone de escaso *background* formativo en cuestiones relacionadas con el aprendizaje, la motivación, el procesamiento mental de la información, los sistemas de almacenaje y recuperación de la información y, sobre todo, el

uso que se puede hacer de todo ello en clases universitarias y de forma que se adecúe a los estudiantes a los que se atiende (Trillo y Sanjurjo, 2008). Centrarse en el aprendizaje supone convertir el aprendizaje en el objeto y objetivo básico de la intervención del docente. La cuestión no es tanto enseñar a enseñar cuanto enseñar a reforzar el aprendizaje de los estudiantes. Planteamiento bastante alejado del tradicional desinterés de muchos docentes por los resultados del aprendizaje, entendiendo que eso no era su problema sino el de los estudiantes.

Esta transformación en las teorías implícitas sobre qué es enseñar y aprender y cuáles son las prioridades a plantearse con respecto a ambos procesos, es algo que resulta difícil alcanzar cuando el profesorado no confronta sus ideas con las de los colegas y con las de los formadores (*aprendizaje coral*). En el proyecto de investigación sobre los Eméritos, una de las constantes más interesantes que hemos encontrado en sus narrativas es cómo esa transformación de las teorías implícitas vinculadas al aprendizaje se ha convertido en una de las características de la madurez docente. Cuando ellos y ellas describían su evolución como docentes se referían, en casi todos los casos, a cómo habían pasado de estar muy centrados, durante las primeras etapas de su vida docente, en los contenidos de las disciplinas a ir restándoles importancia a los contenidos para dársela a sus estudiantes y al efecto que su trabajo docente provocaba en ellos y ellas. De igual manera, lo que hemos podido observar en profesores asiduos a los programas de formación es que suelen evolucionar desde un interés inicial por los contenidos (que es la cuestión que más in-

seguridad les genera y, a la vez, la que más seguridad les otorga pues es un mecanismo de poder que les sitúa por encima de sus estudiantes) a un interés por los procesos (a medida que, a través de los cursos, van conociendo nuevas metodologías y nuevos recursos que pueden emplear en la enseñanza) y finalmente, situados en una posición de cierto dominio de las procesos, a un interés por los estudiantes, periodo en el que, se podría decir, comienza la madurez docente.

4.3. Formación docente y desarrollo institucional

La tercera gran área de aplicación de la formación docente tiene que ver con el desarrollo institucional. Los formadores se convierten en *developers* que, junto al *empowering individuals*, buscan el *academic and institutional strategic development*. Esta es, sin duda, la modalidad de formación con mayor capacidad de impacto en la creación de ambientes de aprendizaje ricos y eficaces. Sin embargo, los modelos de formación al uso apenas si exploran esta vía.

Como señala Krause (2009), la universidad actual se enfrenta a no pocos desafíos que le exigen cambios profundos en la organización y desarrollo técnico de su misión institucional. En el elenco de desafíos figuran aspectos como las presiones internacionales (en el caso europeo, todo el proceso de convergencia al EEES, las políticas de aseguramiento de la calidad, los rankings) y nacionales (las políticas de acreditación del profesorado, la financiación, la marketización para atraer estudiantes, los reajustes de tipo económico); las nuevas tendencias docentes (la priorización del aprendizaje, la formación por competencias, la modularización de los cu-

rrículos, la incorporación de las TIC y de la enseñanza virtual, los intercambios, las prácticas, las nuevas políticas docentes referidas a la planificación, la evaluación, la innovación, etc.); los nuevos compromisos asumidos en relación a la comunidad local y regional. En su conjunto, constituyen un nuevo horizonte para la acción institucional que requerirá poner en valor toda la capacidad que cada una de las universidades posea para generar nuevas sinergias y redes intra-institucionales e interuniversitarias. Obviamente, el papel del profesorado resultará clave para ello. Todos estos retos requieren de personal formado y de trabajo cohesionado. Son proyectos conjuntos que implican a todo el colectivo académico, tanto individual (profesorado y personal de administración y servicios) como estructural (departamentos, grupos, etc.), trabajando juntos. Schuster y Finkelstein (2006) han investigado en los EEUU la progresiva separación entre las dinámicas institucionales y las departamentales, lo que desorienta al profesorado y les hace perder confianza y compromiso institucional. No está lejos de nuestra propia experiencia esta dicotomía entre los planteamientos macro y micro dentro de las universidades.

Gosling (1997) identifica 5 grandes enfoques institucionales a la hora de orientar la formación del profesorado universitario: *"reflective practitioner"*, *"educational researcher"*, *"professional competency"*, *"human resources"* y *"managerial"*. Si nos fijamos, en todos ellos salvo, quizás en el más centrado en la gestión, la formación juega un papel básico para alcanzar la esencia de cada uno de los enfoques. Esencia sobre la cual, cabe suponer, se pretende basar la mejora de la enseñanza y el desarrollo institucional. En

problema está en que, en muchos casos, la formación no constituye un subsistema relevante en el engranaje institucional: no aparece en los documentos estatutarios como un elemento clave de los planes estratégicos; no se vincula a ella la calidad de la docencia; no se le adscriben objetivos de mejora institucional a medio y largo plazo, etc. Algo se va avanzado, pero no mucho. Aún a día de hoy, cuando una universidad pretende cambiar, lo que hace es programar iniciativas que tienen que ver con renovación de infraestructuras, de titulaciones, de formatos de carrera, de incorporación de nuevas modalidades de enseñanza virtual y mayor presencia de las TIC, de búsqueda de sistemas de evaluación o acreditación, etc. En pocos casos se fía el cambio a la formación del profesorado. Y sin embargo, el profesorado será, en cualquier caso, la pieza clave de cualquier cambio. Lo hemos podido comprobar con el proceso de convergencia al EEES. Valcarcel (2003) tras analizar las acciones puestas en marcha por 42 universidades españolas en relación al EEES concluyó que sólo el 31,7% de ellas estuvieron relacionadas con la formación del profesorado, aunque prácticamente la totalidad de los responsables académicos consultados (95,2%) admitieron que esa preparación de los docentes tenía una importancia alta o muy alta en el éxito del proceso.

5. Epílogo: las condiciones de una buena formación.

Este último apartado del artículo desearíamos dedicarlo a extraer algunas conclusiones a partir de las consideraciones realizadas sobre la formación. En síntesis, esas condiciones para una formación de calidad podrían resumirse en las siguientes observaciones.

Aunque la formación, por sí misma, no garantiza la mejora de la docencia, constituye un elemento sustancial en cualquier proceso de cambio. La formación no *causa el* cambio, pero sí lo facilita y, sobre todo, va generando una *cultura de la calidad* de la docencia, elemento nutriente de cualquier propuesta de innovación. Es más probable que el cambio se desarrolle y lo haga en buenas condiciones cuando va acompañado de un proceso de formación de las personas que intervienen en él (Bennett, Crawford y Riches, 1992; Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012).

El gran desafío es orientar ese cambio y mejora no a los individuos sino al contexto institucional. Las variables contextuales ofrecen más resistencia al cambio y requieren de enfoques formativos diferentes. Que un profesor haga cursos de metodología e introduzca modificaciones en sus clases resulta interesante pero constituye una mejora de escaso impacto. Son los procesos que comprometen a varias instancias institucionales y afectan al diseño del proyecto formativo de las instituciones (trabajo por módulos, incorporación regulada de TIC y enseñanza virtual, selección de metodologías activas, cambios en los roles de profesores y estudiantes, etc.) los que elevan el impacto de la innovación. Esos procesos grupales deberían constituir una prioridad en los planes de formación pues requieren de importantes esfuerzos colectivos por parte de todas las instancias de la institución.

La calidad de los Planes de formación del profesorado puede ser analizada en torno a 4 dimensiones básicas (Zabalza, 2011): (a) el *programa* o documento donde se recoge el Plan de Formación (el status organizacional de la formación, la filosofía y orientación del programa; el proceso de ela-

boración seguido; los destinatarios, los contenidos de la formación, las modalidades de formación, el presupuesto y el tipo de reconocimiento); (b) su proceso de *puesta en práctica* (la evolución de la implementación y sus dificultades; las acciones desarrolladas; los participantes; los costes reales; los recursos disponibles; los formadores; algunos ejemplos significativos de buenas prácticas); (c) la *satisfacción* de las personas e instancias implicadas (responsables académicos, promotores y coordinadores, profesorado participante, formadores); y (d) el *nivel de impacto* obtenido (sobre el profesorado participante; sobre la docencia, sobre la institución universitaria, sobre los estudiantes y su aprendizaje, sobre el propio campo de la formación y la innovación docente a través de documentos, comunicaciones a congresos, etc.).

Un plan de formación cumple bien sus propósitos si reúne unas condiciones básicas (Candy 1996): es *comprehensiva* (abarca todos los componentes del trabajo académico); tiene un sentido *anticipatorio* y no *reactivo*; hace propuestas *basadas en la investigación* y bien fundamentadas *teóricamente*; se basa en modelos y ejemplos de *buenas prácticas* sobre todo en el ámbito de las metodologías; está bien integrada en el *contexto* y la *cultura institucional*; estimula la *reflexión y revisión* de la propia práctica; tiene un sentido de continuidad (*aprendizaje a lo largo de la vida*).

Un punto débil de los actuales programas de formación está en que resultan excesivamente dependientes de procedimientos de motivación externa, lo que acaba instrumentalizando la formación y haciéndole perder su sentido. La búsqueda del diploma por el diploma, de puntos u horas de formación corre el riesgo de conver-

tirla en un proceso burocrático e ineficiente, desde el punto de vista del cambio. A veces, resulta preciso establecer un momento cero de la formación destinado a construir una complicidad con los formandos más rica y constructiva.

Una conexión ausente, habitualmente, en los programas de formación es la que vincula los procesos de mejora con la ética profesional. La *Society for Teaching and Learning in Higher Education* (<http://www.stlhe.ca>), con amplia repercusión en las universidades de Canadá y EEUU, ha consensuado unos *Ethical principles in University Teaching*. El primero de ellos alude al buen conocimiento de la disciplina que uno enseña, aspecto sobre el que no cabe discusión. El segundo se refiere, precisamente, a la competencia pedagógica y dice: "El profesor pedagógicamente competente comunica los objetivos de su curso a sus estudiantes, es conocedor (aware) de la existencia de métodos y estrategias alternativas y selecciona aquel método de instrucción que, de acuerdo con las evidencias de la investigación (sin excluir la reflexión e investigación sobre la propia experiencia), resulta más efectivo para ayudar a sus estudiantes a alcanzar los objetivos del curso". La necesidad de progresar en esa competencia pedagógica es la que nos ha de llevar a buscar la formación como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda nuestra vida profesional.

Dirección para la correspondencia: Miguel A. Zabalza Beraza. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida). Universidad de Santiago de Compostela. 15782 Santiago de Compostela. E-mail: miguel.zabalza@usc.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 18. VI. 2013.

Notas:

- [1] Título: *Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de "buenas prácticas docentes": ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia*. MICINN. 2004-2007. 30 investigadores de 6 universidades españolas.
- [2] Título: *Recuperación y representación del conocimiento experto del profesorado emérito de las universidades españolas* (Referencia EDU2009-09362). MICINN. 2009-2012. 63 investigadores de 8 universidades españolas.
- [3] Título: *La formación como recurso competitivo en la sociedad del conocimiento: Análisis de la situación en Galicia y propuestas de innovación*. Xunta de Galicia. 2008-2011. 29 investigadores de las 3 universidades gallegas.

Bibliografía

- AUSTIN, A. E., y MCDANIELS, M. (2006) Using doctoral education to prepare faculty to work within Boyer's four domains of scholarship, en BRAXTON, J. (ed.) *Delving further into Boyer's perspective on scholarship*. *New Directions for Institutional Research*, 129 (San Francisco, Jossey Bass) pp.51-65.
- BENETT, N.; CRAWFORD, M. y RICHES, C. (1992) *Managing Change in Education: individual and organizational perspectives* (London, P. Chapman).
- BIGGS, J. (1999) *Teaching for quality learning at university* (Buckingham, Open University Press). Traducción española: *Calidad del aprendizaje universitario* (Madrid, Narcea).
- BOLIVAR, A. (2006) La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación, en ESCUDERO, J. M. y GÓMEZ, A. L. (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (Barcelona, Octaedro) pp. 123-154.
- CANDY, P. C. (1996) Promoting Lifelong Learning: Academic Developers and the University as a Learning Organization, *International Journal for Academic Development*, 1:1, pp. 7-18.
- CASERO MARTÍNEZ, H. (2010) ¿Cómo es un buen profesor universitario según el alumnado? *revista española de pedagogía*, 246, pp. 223-242.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (2013) La excelencia del profesor universitario, *revista española de pedagogía*, 254, pp. 13- 27.

- GAPPA, J. M., AUSTIN, A. E., y TRICE, A. G. (2007) *Rethinking faculty work: Higher education's strategic imperative*. (San Francisco, Jossey Bass).
- GIBBS, G. y COFFEY, M. (2004) The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students, *Active Learning in Higher Education*, Vol. 5, 1, pp. 87-100.
- HUBERMAN, M. (1995) Professional careers and professional development: some intersections, en GUSKEY, T. R. y HUBERMAN, M. (eds.) *Professional Development in Education: new paradigms and practices* (New York, Teachers College Press), pp. 193-224.
- JARAUTA, B. y MEDINA, J. L. (2012) Fuentes y procesos de aprendizaje docente en el contexto universitario, **revista española de pedagogía**, 252, pp. 337-353.
- KELLOGG COMMISSION ON THE FUTURE OF STATE AND LAND-GRANT UNIVERSITIES (2000) *Renewing the covenant: Learning, discovery, and engagement in a new age and different world*. Washington, DC: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges. Ver <http://www.aplu.org/NetCommunity/Document.Doc?id=186> (Consultado el 28.XII.2012).
- KRAUSE, K. L. (2009) Interpreting Changing Academic Roles and Identities in Higher Education, en TIGHT, M., MOK, K. H., HUISMAN, J. y MORPHEW, Ch. C. (eds.) *The Routledge International Handbook of Higher Education* (London, Routledge) pp. 413-425.
- MARCELO, C. (1998) Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar, *Revista Brasileira de Educação*, 9, pp. 51-75.
- MENDOZA, P. (2008) Socialization to the academic culture: A framework of inquiry, *Revista de Estudios Sociales*, 31, pp. 104-117.
- MENGES, R. y AUSTIN, A. (2001) Teaching in Higher Education, en RICHARDSON, V. (Coord.) *Handbook of Research on Teaching* (Washington, AERA) pp. 1122-1156.
- MERTON, R. K. (1957) *Social theory and social structure* (New York, Free Press of Glencoe).
- MINGORANCE-DÍAZ, P., MAYOR-RUIZ, C., y MARCELO-GARCÍA, C. (1993) El primer año en la universidad. Análisis de problemas de profesores principiantes, *Revista de Enseñanza Universitaria*, 5, pp. 19-36.
- MONTERO, L. (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente* (Rosario, Homo Sapiens Ediciones).
- MURADÁS, M. y MENDOZA, P. (2010) ¿Se pueden socializar profesores universitarios en buenas prácticas docentes? El caso del proyecto "Visibilidad", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol.18, 20, pp. 1-22. Ver <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/725> (Consultado el 26.XII. 2012).
- MUSSELIN, C. (2007) *The transformation of academic work: Facts and analysis*. Scholarship Repository (Berkeley, Univ. of California). Ver <http://eScholarship.org/uc/item/5c10883g#page=1> (Consultado 29-XII.2012).
- NASR ET AL. (1996) The relationship between university lecturers' qualifications in teaching and students ratings of their teaching performance. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference (Vasa, Finland).
- NOVOA, A. (1999) La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de práctica, *Cuadernos de Pedagogía*, 286, pp. 102-106.
- PICCININ, S., CRISTI, C. y MCCOY, M. (1999) The impact of individual consultation on student ratings of teaching, *International Journal for Academic Development*, Vol.4, 2, pp. 75-88.
- POZO, C., BRETONES, B., MARTOS, M. J. y ALONSO, E. (2011) Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en Universidades europeas, **revista española de pedagogía**, 248, pp. 145-163.
- PREBBLE, T., et al (2004) *Impact of Student Support Services and Academic Development Programmes on Student Outcomes in Undergraduate Tertiary Study: A synthesis of research* (Wellington, New Zealand, Ministry of Education).
- WULFF, D. H. y AUSTIN, A. E. (2004) *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty*, pp. 177-193 (San Francisco, Jossey-Bass).
- RAMÍREZ MONTOYA, M. S. (2012) Academic Networks and knowledge construction, **revista española de pedagogía**, 251, pp. 27-44.

- RUST, C. (2000) Do initial training courses have an impact on university teaching? The evidence from two evaluative studies of one course, *Innovations in Education and Training International*, 37:3, pp. 254-262.
- SCHUSTER, M y FINKELSTEIN, M. (2006) *The restructuring of academic work and careers: The American faculty* (Baltimore, The Johns Hopkins University Press).
- SOCIETY FOR TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION (STLHE) (1996) *Ethical principles in University Teaching* (Vancouver: Center for Teaching and Academic Growth, University of British Columbia). Ver http://cill.mcmaster.ca/programs/faculty_and_instructors/ethical_principles.html (Consultado el 28-XII-2012).
- STES, A.; CLEMENT, M. y PETEGEM, P. V. (2007) The effectiveness of a faculty training programme: long-term and institutional impact, *International Journal for Academic Development*, 12:2, pp. 99-110.
- STES, A.; MIN-LELIVELD, M.; GIJBELS, D. y VAN PETEGEM, P. (2010) The impact of instructional development in Higher Education. The state of the art of the research, *Educational Research Review*, 5, pp. 25-49.
- STES, A.; DE MAEYER, S.; GIJBELS, D. y VAN PETEGEM, P. (2012) Instructional Development for teachers in higher education: effects of students' learning outcomes, *Teaching in Higher Education*, 17:3, pp. 295-308.
- TRILLO, F. y SANJURJO, L. (2008) *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica* (Rosario, Homo Sapiens).
- VALCARCEL, M. (Coord.) (2003) *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. Informe final investigación (EA2003-0040). Programa de Estudios y Análisis (Madrid: Ministerio de Educación). Ver http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf (Consultado el 28.XII.2012).
- WEIDMAN, J. C., TWALE, D. J., y STEIN, E. L. (2001) Socialization of graduate and professional students in higher education, *ASHE-ERIC Reader Report*, 28:3, (New York, John Wiley and Sons).
- ZABALZA, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario* (Madrid, Narcea).
- ZABALZA, M. A. (2009) Repensando la "formazione" nella società della conoscenza", en ROCCO, D. (coord.) *Giornate pedagogiche a Trieste* (Bergamo, Edizioni Junior), pp. 77-88.
- ZABALZA, M. A. (2011) Evaluación de los planes de formación docente de las universidades, *Educar*, 47:1, pp. 181-197.
- ZABALZA, M. A. y ZABALZA CERDEIRIÑA, M. A. (2012) *Innovación y cambio en las instituciones educativas* (Rosario, Homo Sapiens).
- ZEICHNER, K., y GORE, J. M. (1990) Teacher socialization, en HOUSTON, W. R. (ed.) *Handbook of Research on Teacher education* (New York, Macmillan) pp. 329-348.

Resumen:

Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales.

La institución universitaria constituye un ecosistema de formación con características propias, algunas de ellas sometidas a profundos procesos de cambios en la actualidad. En ese contexto, contar con un profesorado bien preparado se ha convertido en una necesidad básica que exige, a su vez, contar con planes de formación como recurso estratégico básico para la mejora y el desarrollo institucional. El desafío reside en cómo rediseñar la formación en ese contexto cambiante que requiere de enfoques diferentes a los tradicionales: una formación menos coyuntural y más sistemática, con objetivos a medio y largo plazo, menos centrada en los individuos y más en la institución. Haciendo un repaso a la experiencia adquirida, el artículo analiza el sentido de la formación del profesorado en las universidades y los factores que le afectan; las funciones que cumple y las condiciones que debería reunir para cumplirlas adecuadamente.

Descriptores: enseñanza universitaria, profesorado universitario, formación profesorado, identidad docente, desarrollo institucional, pedagogía universitaria.

Summary: University teachers training. The hard transition from individual to institutional approaches.

Universities are training contexts with special characteristics, some of which are now undergoing profound change processes. So, having a well-prepared teaching staff has become a basic need that requires, in turn, having training plans as a strategic resource for improving the institutional development. The challenge now lies in how to design new teacher education programs more tailored to the changing context of the new Higher Education institutions: less casual and more systematic training, with targets from medium to long term, training focused on the needs of the institution rather than individual needs. Looking back on the experience, the paper analyzes the actual meaning of teacher training in universities and the factors affecting it; the functions performed by training and the conditions that should meet to fulfill them properly.

Key Words: Higher Education, University Teachers, Academic Staff Training, Teachers' Identity, Academic Staff Development, Higher Education Pedagogy.