

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **DOCENTES**

### **La formación de profesores universitarios en el contexto iberoamericano**

Ma. Martha Marín Laredo; Sergio  
R. Torres Ochoa<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Santiago Tapia 403, Colonia Centro, Morelia, Michoacán, CP 58000. México. marhita\_marin@yahoo.com.mx; storres@umich.mx

## 1. LA FORMACIÓN DOCENTE

Formación es el “camino que sigue el hombre en el proceso de hacerse hombre y las maneras en que se le puede ayudar en el empeño mediante un influjo metódico con arreglo a un plan” (Menze, 1981: 270). También puede considerarse como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades (Ferry, 1991: 36).

Berbaum (1982: 15) señala que se hablará de acción de formación cuando el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, en la que hay participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez del formado y del formador de conseguir un objetivo explicitado. Padilla (2007:15) refiere que la formación docente es un proceso donde la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes llevan al desarrollo personal del sujeto en formación, mediante el cual éste aprende a enseñar. Sánchez (2001: 280) citando a Zabalza señala los tres componentes fundamentales de análisis del concepto de la formación del profesorado y donde radica el sentido de la misma:

- 1.1. El sentido general y el objetivo final de la formación como proceso.
- 1.2. Los contenidos de la formación, tanto los campos o dimensiones individuales susceptibles de formación, como las experiencias que posibilitarán esta formación.
- 1.3. El papel que juega el individuo en su propio proceso de crecimiento y desarrollo.

A partir del análisis de estas definiciones se entiende a la formación docente como un proceso continuo y permanente del profesor que se inicia desde su inserción y permanencia en el ámbito universitario, en donde desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes profesionales para sustentar su práctica profesional y pedagógica de manera crítica y reflexiva. El profesor de educación superior enfrenta un desempeño profesional especialmente complejo: ser un experto de un campo de conocimiento, con pleno dominio de sus avances, ser un investigador capaz de generar y aplicar conocimiento, tener competencias reconocidas para guiar y conducir a sus estudiantes y propiciar en ellos aprendizajes significativos, contar con conocimientos y habilidades sobre el currículo, la pedagogía, la epistemología, el uso y aplicación de las nuevas tecnologías, entre muchas otras demandas que debe atender y resolver.

La finalidad de la formación del docente universitario es dotarlo de conocimientos, habilidades y actitudes sobre la pedagogía y la didáctica, que le permita poseer un marco teórico- conceptual sobre la fundamentación filosófica, psicológica y social de la educación, integrar su asignatura(s) y su función a un currículo y a un contexto social determinado, realizar investigación, tutoría, innovación educativa, implementar estrategias docentes que permitan el aprendizaje significativo en los estudiantes, aplicar estrategias de motivación, organizar el trabajo colaborativo, planear y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, manejo de las TIC's entre otros aspectos.

## 2. LA INSERCIÓN EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COMO PARTE DE LA FORMACIÓN INICIAL

La “enseñanza universitaria constituye un □espacio de actuación□ con escasa identidad profesional. Aunque nos sentimos y nos definimos como profesores (as) universitarios no nos hemos preparado realmente para serlo. Nuestra identidad está vinculada al campo científico al que pertenecemos. Nos falta, por tanto, ese conocimiento específico sobre la naturaleza, componentes, procesos y condiciones que caracterizan la enseñanza” (Zabalza, 2006: 69); entendida ésta como actividad intencional dirigida a propiciar el aprendizaje de diversos contenidos de acuerdo con determinados fines que, implícita o explícitamente, son valorados tanto por la institución como por el medio social.

Algunos autores de la educación definen a la inserción como “un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar”: Zeichner citado por Marcelo (2009: 16). Para el presente trabajo se define la inserción como el inicio del profesionista universitario a la docencia en alguna unidad formativa de educación superior. En donde como profesor se enfrenta a grandes retos de índole pedagógico-didáctico ya que debe enseñar y debe aprender a enseñar, así como conocer a los estudiantes, el currículo y el contexto institucional y, a través del tiempo, desarrollar su identidad docente, establecida como una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización; se entiende a la socialización como el “proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarios para asumir un rol en la organización”. Maanen y Schein, referidos por Marcelo (2009: 7). La formación del profesorado en la etapa inicial tendría que enfocarse en los siguientes puntos:

- Proporcionar conocimientos pedagógicos, estrategias metodológicas, recursos y materiales que resulten funcionales, tanto personal como profesionalmente.
- Permitir la atención y respeto a la diversidad de estudiantes para que puedan avanzar en sus peculiaridades.
- Promover experiencias interdisciplinarias que le permitan integrar los conocimientos y los procedimientos de diversas disciplinas con una visión psicopedagógica.
- Promover la investigación de aspectos relacionados con los estudiantes (características, su proceso de aprendizaje, hábitos de estudio entre otros) en forma individual o por pares, de tal forma que puedan vincular la teoría y la práctica. (Imbernón, 1994: 53-54).

El periodo de inserción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del docente, ya que en los primeros años de la docencia (término que utilizaremos como sinónimo de la enseñanza) el profesor empieza a conocer la cultura escolar, los docentes aprenden a interiorizar las normas, valores, conductas, etcétera, que caracterizan a la cultura escolar. El profesor principiante es un extraño que a menudo no está familiarizado con las normas y símbolos aceptados en la institución educativa o con los códigos internos que existen entre profesores y estudiantes. Los primeros años de enseñanza deben ser una oportunidad para ayudar a los profesores principiantes a convertirse en expertos adaptativos, que sean capaces de implicarse en un aprendizaje a lo largo de la vida.

Algunos principios que pueden servir de guía para organizar la formación de los profesores principiantes:

- “Los profesores □universitarios principiantes□ llegan al aula con preconcepciones acerca de cómo funciona el mundo y la enseñanza. Si no se tiene en cuenta esta orientación inicial, es posible que fracasen en comprender y asumir nuevos conceptos e información.
- Para desarrollar competencia en una determinada área los profesores deben de: tener una profunda fundamentación de conocimiento teórico; comprender hechos e ideas en el contexto y organizar el conocimiento de forma que se facilite su recuperación y acción”: Hamerness, Darling-Hammond y Bransford citados por Marcelo (2009: 10).

Para esperar algún aprendizaje por parte de los docentes a partir de la experiencia práctica se deben tener en cuenta” tres condiciones: a) los profesores tienen que aprender a adecuar sus conocimiento a cada situación, ello significa indagar acerca de lo que los estudiantes hacen y piensan y cómo comprenden lo que se les ha enseñado; b) los profesores deben aprender a utilizar su conocimiento para mejorar su práctica, y c) los profesores necesitan aprender cómo enmarcar, guiar y revisar las tareas de los estudiantes”: Ball y Cohen referidos por Marcelo (2009: 11). Así mismo, los programas de formación se deben enfocar a los profesores nóveles, tanto que, incluso, se pueden llegar a exigir como pre-requisito para integrarse a la docencia. (Zabalza, 2007: 158).

Visto así, es concebible el desarrollo del profesional del docente universitario como un proceso continuo y permanente que busca mejorar sus competencias y contribuir a la mejora de la docencia universitaria. Cuando nos referimos al desarrollo profesional se engloba a la formación inicial y permanente del profesorado. Es un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en donde el docente asume una actitud positiva hacia el trabajo, con la institución y con la sociedad.

Bajo los anteriores planteamientos el desarrollo profesional de los docentes universitarios tiene que contemplar las siguientes orientaciones:

- Orientación profesional: se centra en la capacitación para la funciones del docente: docencia, investigación y gestión.
- Orientación personal: se basa en el cambio de actitudes individuales y en la conducta del profesor para propiciar el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la enseñanza (y en el mejor de los casos de facilitador del aprendizaje).
- Orientación colaborativa: la capacitación didáctica del profesor se lleva a cabo mediante el intercambio de experiencias y participación en proyectos de innovación educativa
- Orientación reformadora: utiliza los programas de desarrollo profesional como estrategia para motivar a los profesores universitarios a la mejora de la práctica educativa (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995: 135).

La formación del profesor universitario enfrenta, además, obstáculos y problemas que dificultan tanto su desarrollo como el desempeño profesional pertinente. Éstos pueden englobarse en:

### 2.1. Obstáculos institucionales como:

- Los cambios en las universidades van dirigidos a aspectos de tipo administrativo o técnico, con escasa incidencia en el desarrollo profesional del docente.
- Escasa participación de las autoridades universitarias en la formación pedagógica de sus profesionales, al no considerar esta formación como parte de sus prioridades.
- El sistema privilegia más la investigación que la docencia, de tal manera que las actividades pedagógicas tienen mínimo valor en la promoción del docente.
- La excesiva carga académica que tiene el docente de asignatura (no de tiempo completo) y la falta de flexibilidad organizativa, propicia que los profesores no cuenten con el tiempo suficiente para la formación.

### 2.2. Obstáculos de los profesores universitarios:

- Individualismo y aislamiento como característica del ejercicio profesional docente universitario; impide la investigación compartida y el trabajo colaborativo.
- Resistencias al cambio debido a factores de índole: personal, académico, económico, entre otros.
- Escasa motivación del profesorado para mejorar su práctica docente (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995: 34).

## 3. MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Al analizar la profesión de la docencia universitaria y su proceso formativo es importante tener claro el proyecto de la práctica profesional que se requiere en el mundo globalizado y cambiante. En éste las exigencias académicas son cada día mayores y repercuten en qué tipo de profesor queremos. Para ello tenemos que considerar, entre otros factores, los modelos de formación que utilicemos para concebir el modelo del profesional a formar, ya que el prototipo de formación que se adopte debe partir del tipo de habilidad docente que se pretenda alcanzar. Así, por ejemplo, si pretendemos la eficacia educativa aplicaremos modelos enfocados a desarrollar las características de un profesor integrador; si buscamos una enseñanza crítico-reflexiva utilizaremos modelos que propicien la reflexión sobre la práctica y con argumentación teórica (disciplinar, pedagógica y psicológica). En las propuestas de modelización de la formación del profesorado existen diferentes clasificaciones y diversas denominaciones: modelos, tendencias, paradigmas, perspectivas, orientaciones conceptuales, etcétera.

Sánchez (2001: 303) dice que han sido varios los autores que han propuesto modelos desde perspectivas distintas, aunque con puntos coincidentes. Si se parte de la fundamentación psicologicista tendremos modelos conductivistas, cognitivistas, personalistas, humanistas; según los contextos de aprendizaje: formales, informales; según la finalidad: saber, saber hacer, ser, integradores; según el contenido: científico, didáctico, psicopedagógico; según la metodología: activa-pasiva, individual-grupal-colaborativa, participativa, impuesta, presencial no presencial; según los aprendizajes: centrados en los conocimientos, procesos, productos, análisis de situaciones; según el tipo de enseñanza: técnicos, prácticos. El mismo autor también refiere que Feiman-Nenser presenta cinco modelos para el profesor que parten de la clasificación de Zeichner y los establece a partir de estas orientaciones:

- 3.1. Académica: profesor intelectual, especialista en su materia. Domina los contenidos.
- 3.2. Práctica: la formación del docente se fundamenta en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.
- 3.3. Tecnológica: docente como técnico de la enseñanza y su formación se desarrolla a través del proceso de adquisición y entrenamiento de competencias técnicas.
- 3.4. Personal: profesor como persona única e irrepetible. La formación del profesor se sustenta en el descubrimiento de su propio estilo de enseñanza.
- 3.5. Crítica-social: profesor que reflexiona críticamente sobre su práctica. Su formación se fundamenta en desarrollar capacidades de reflexión crítica sobre la práctica y actitudes de compromiso social.

#### **4. LOS MODELOS DE FORMACIÓN**

Imbernón (1994: 68-81) hace mención de los cinco modelos de Sparks y Loucks- Horsley referentes a la formación como desarrollo profesional y los enmarca de la siguiente manera:

##### **4.1. Modelo de formación orientada individualmente**

Este modelo contempla la autoformación del profesor. El planifica y desarrolla las actividades que para satisfacer sus necesidades. La fundamentación de este modelo es que el docente es autodidacta mediante la lectura, la comunicación con sus compañeros, la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza, su experiencia personal y profesional entre otras. La característica más importante de este modelo es que los contenidos, objetivos y actividades los estructura el propio docente. Las concepciones de este prototipo son: las personas pueden por sí misma guiar su propio aprendizaje, detectar sus necesidades y evaluar los resultados obtenidos; los adultos aprenden de manera más eficaz cuando ellos mismos planifican su aprendizaje.

Los humanistas dicen que el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje, que éste es significativo cuando es autoiniciado y el que docente vea el tema y el contenido que se va a aprender como algo significativo para sus objetivos personales. Se trata de que el docente decida, mueva sus propios recursos y se responsabilice de lo que va a aprender. Rogers menciona que un aprendizaje significativo es un aprendizaje centrado en el estudiante (en este caso el docente) como persona total. Pretende, “liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de la indagación, abrir todo a la pregunta y a la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total”: Rogers, citado por Ontaria *et al* (2006: 26).

##### **4.2. Modelo de observación- evaluación**

Se caracteriza porque las evaluaciones que se les practican a los docentes no se ven como ayuda o realimentación a su práctica, sino como una estricta evaluación; los profesores no entienden sus ventajas como aprendizaje entre pares, supervisión con apoyo de expertos y reconducción de su práctica docente cotidiana. La fundamentación del modelo se apoya en la reflexión y el análisis como medios fundamentales para el desarrollo profesional. Es decir, la observación y valoración de la enseñanza proporciona datos al docente para guiar y conducir al estudiante a su propio aprendizaje. Así mismo la reflexión individual sobre la propia práctica puede

mejorar con la observación de otros, ya que el docente universitario trabaja en clases aislado de los compañeros; tener la opinión de éstos beneficia a la docencia universitaria, siempre y cuando el docente quiera modificar su práctica.

#### **4.3. Modelo de desarrollo y mejora**

Este modelo se manifiesta cuando el docente realiza tareas de desarrollo curricular, diseño de programas, proyectos didácticos entre otros. Se aplica para resolver situaciones problemáticas generales o específicas referidas al contexto. Se fundamenta en el concepto de que los adultos aprenden con mayor eficacia cuando requieren conocer algo concreto o resolver una situación problemática.

#### **4.4. Modelo de entrenamiento o institucional**

En éste los docentes reciben cursos, seminarios en los que un “experto” expone y los docentes escuchan. En un curso o sesión de “entrenamiento” se establecen los objetivos, las actividades y las estrategias metodológicas por parte de los expositores. Se apoya en la reproducción por parte del docente de los comportamientos y técnicas que le enseñaron durante el curso.

Los objetivos, el contenido y los programas de formación los establece la institución. Sparks citado por Imbernón (1994: 74) refiere que el “primer paso en el proceso de formación debería ser el diagnóstico, mediante una serie de observaciones, de las formas de actuación del profesorado en sus clases”. Posterior a la formación a través de entrenamiento, es necesario el seguimiento mediante la observación de los formadores para garantizar la aplicación de lo aprendido en el curso. Joyce y Showers citados por Imbernón (1994: 75) dicen “que cuando están presentes todas las condiciones que requiere este modelo: teoría, demostración, práctica, devolución y asesoría, se dan altas correlaciones de éxito con respecto a los objetivos de conocimiento y el traspaso de todo ello a la clase”.

#### **4.5. Modelo de investigación o indagativo**

Se busca que el profesor o un grupo en forma colaborativa indaguen sobre un área de interés y con base en los resultados realicen los cambios necesarios en la enseñanza. La investigación es una forma de que los docentes detecten y resuelven problemas. La investigación–acción apoya a los docentes en la detección de problemas de su práctica cotidiana.

### **5. ALGUNAS INCONVENIENCIAS EN LOS MODELOS**

En los anteriores modelos se detectan algunos inconvenientes:

- 5.1. En el modelo de formación individualmente: el desarrollo individual del profesor es prioritario antes que las necesidades de los estudiantes.
- 5.2. En el de observación-evaluación: que la evaluación sea vista como control y rendimiento de cuentas. Mientras que cuando la evaluación es observada como desarrollo profesional, debería ser formativa.
- 5.3. En el de investigación o indagativo: funcionará cuando la institución universitaria proporcione recursos y condiciones para desarrollarlo.

Cada modelo se implanta de acuerdo a las necesidades del profesorado e incluso es posible combinarlos (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995 :164.)

A partir del análisis de los modelos se considera que el reflexivo y el investigativo pueden fortalecer la mejora de la docencia en la universidad, apoyando la formación personal, profesional e institucional y redefinir el papel del docente universitario en el ámbito cultural, social y político.

Algunos modelos de desarrollo profesional sirven como guía para orientar los procesos de formación del profesorado universitario. Hay que considerar que estas distintas propuestas formativas no son fijas ni cerradas, sino que su lectura tiene que ser de estructura abierta y flexible: con potencialidad de interactuar con el medio y adaptarse a diferentes situaciones. Por ello no existe un modelo perfecto ni exclusivo de formación del profesorado, sino diferentes enfoques no excluyentes ni contrapuestos: en no pocas ocasiones las diferencias son simples matices en función de la dimensión que pretendamos destacar en cada momento. Estos modelos se fundamentan en las concepciones del tipo de profesor que queramos desarrollar y se conciben sólo como el marco de referencia. Para implantar estos modelos tendremos que investigar qué sistema(s) de intervención se requerirá de acuerdo a necesidades de los docentes (personales y pedagógicas), institucionales y los recursos económicos de que se disponen.

## **6. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

A través del tiempo las universidades han desarrollado diversas modalidades de intervención con la finalidad de capacitar y actualizar a sus docentes:

- 6.1. La OCDE/CERI (1985). Esta organización toma en cuenta el modelo de entrenamiento de expertos de las instituciones administrativas y refiere tres grupos básicos de formación
  - 6.1.1. Cursos de larga duración: formación individual, fuera de la institución, duración de tres años y metodología basada en conferencias y trabajo en grupos.
  - 6.1.2. Cursos de breve duración: formación individual, ocasional, duración 12 semanas, metodología basada en el estudio y las simulaciones.
  - 6.1.3. Formación centrada en la escuela.
- 6.2. Clasificación basada en el papel de la persona:
  - 6.2.1. Tecnológicos: microenseñanza, minicursos, supervisión clínica, supervisión de compañeros, entre otros. Este tipo de estrategias formativas fueron de uso común en los 70 y 80 del siglo XX, sin embargo, fueron cuestionadas por diversos motivos: la complejidad de su planificación, aspectos no controlados de pautas conductuales, entre otros.
  - 6.2.2. Humanistas (Rogers): técnicas de desarrollo del potencial humano (autoconfianza, sensibilidad, conciencia de sí mismo). Une el desarrollo del currículo con el desarrollo profesional del docente. En este rubro están la investigación-acción, observación participante, entrevista profunda y estudios etnográficos.
- 6.3. Clasificación basada en el proceso comunicativo:
  - 6.3.1. Modalidad transmisiva: momentánea y de corta duración, transmisión de conocimientos unidireccional: ponencia, conferencia.
  - 6.3.2. Modalidad autónoma: autoperfeccionamiento e intercambio de experiencias. Se puede requerir del apoyo transmisivo: seminarios permanentes, proyectos de experimentación, entre otros.
  - 6.3.3. Modalidad centrada en la institución educativa: planes de formación concretos diseñados por las instituciones (sistema modular, por ejemplo).



- 6.4. Clasificación basada en los contenidos del itinerario de formación:
  - 6.4.1. Centrado en las adquisiciones: primero se adquieren los conocimientos y razonamientos de la disciplina y después se introduce la didáctica mediante simulaciones.
  - 6.4.2. Centrado en el proceso: experiencias que enfrenten al profesorado con la realidad y que permitan probar su capacidad.
  - 6.4.3. Centrado en el análisis: capacidad de analizar situaciones: estudios de caso, observación de clases (Imbernón, 1994: 83-87).

Es importante tener en cuenta en el diseño de las diferentes opciones el cumplimiento de las exigencias de una estrategia de formación docente que tributen a la formación integral del profesorado, que vinculen la teoría y la práctica profesional, que sean flexibles y contextualizadas y sobre todo que propicien la reflexión y el compromiso del profesorado en la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica educativa en un contexto de participación y diálogo (González, 2004: 10).

La adopción institucional de una u otra modalidad dependerá, por tanto, de las condiciones estructurales e históricas propias y no puede partirse de la relevancia de una u otra modalidad sino es a la luz del contexto. En todo caso, asumir una modalidad o combinación de dos o más de ellas, será siempre un proceso sistemático en beneficio del desarrollo profesional docente universitario. Esto es de especial relevancia para las universidades del ámbito iberoamericano, cuyas sociedades se están haciendo entes demandantes más conscientes y exigentes de beneficios y resolución de problemas sociales con rigor sistemático. El desempeño docente competente que resulte será en favor del desarrollo profesional de los profesores universitarios que, adicionalmente, redundará en las capacidades de aprendizaje de los alumnos. Ello significará un potencial adicional de servicio de las universidades hacia las sociedades a las que se deben.

## REFERENCIAS

- Benedito, V., Ferrer, V y Ferreres V. *La formación universitaria a debate*. Universitat de Barcelona. Barcelona, 1995, pgs.34,135,164.
- Berbaum, J. *Étude systématique des actions de formation. Introduction à une méthodologie de recherche*. P.U.F. París,1982, p. 15.
- Ferry, G. *El trayecto de la formación. Los enseñantes en la teoría y la práctica*. Paidós. Barcelona, 1991, p.36
- González, M. *El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional*. Revista Iberoamericana de Educación. 2004. Consultado el 12 de abril de 2010 en <http://www.rieoei.org/org/deloslectores/741/Gonzazaez258.PDF>, p.10
- Imbernón, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Grao. Barcelona, 1994, pp. 53-54,68-87.
- Marcelo, C. *Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios*. Revista Curriculum y formación del profesorado. 2009. Consultado el 08 de enero de 2010 en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article5045>, pp. 7-16
- Menze, C. *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Herder, Barcelona,1981, p. 270
- Ontoria, et al. *Aprendizaje centrado en el alumno*. Narcea. Madrid, 2006, p. 26
- Padilla, R. *La capacitación y actualización de profesores universitarios: un estudio de caso*. Tesis. Universidad de Guadalajara. México, 2007, p.15.

- Sánchez, J. A. *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2001, pgs. 280, 303
- Zabalza, M. *Competencias docentes del profesorado*. Narcea. Madrid, 2006, pgs. 10-11, 69
- Zabalza, M. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea. Madrid, 2007, p. 158.