

## DEL OFICIO DE ENSEÑAR A LA FORMACIÓN: LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

### FROM TEACHING TO TEACHER EDUCATION: PROFESSIONALIZATION OF THE HIGHER EDUCATION TEACHER

MÓNICA VARGAS GRANDE

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México  
mvargasg86@gmail.com

EDGAR GÓMEZ BONILLA

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México  
gbonillaedgar@yahoo.com.mx

**Cómo citar este artículo:** Vargas Grande, M. y Gómez Bonilla, R. E. (2019). Del oficio de enseñar a la formación: la profesionalización del perfil del docente universitario. *Educación y ciencia*, 8(51), 72-82.

**Recibido:** 10 de diciembre de 2018; **aceptado para su publicación:** 13 de febrero de 2019

#### RESUMEN

A lo largo de los siglos las universidades han formado a millones de profesionales que han satisfecho las necesidades de la sociedad en la que se desempeñan; muchos de estos profesionistas, además, han decidido transferir sus conocimientos a las siguientes generaciones, sin embargo, ello implica una triple labor: la de dominar su campo de conocimiento, comunicarlos y contextualizarlos. La docencia en este sentido va más allá de la didáctica, lo cual implica que para formar a los futuros profesionistas los docentes también deben formarse. El presente trabajo tiene la intención de mostrar cómo se conforma el perfil del docente universitario y cómo se forman los profesionales para esta labor.

**Palabras clave:** formación de docentes, perfil del docente universitario, competencias del docente universitario

#### ABSTRACT

Over the centuries, universities have trained millions of professionals who have met the needs of the society in which they work. Many of these professionals have also decided to pass on their knowledge to the following generations, but this implies a triple work: to master their field of knowledge, communicate and contextualize them: teaching in this sense goes beyond didactics, which implies that to train future professionals, teachers must also be trained. This article shows how the profile of the university teacher is shaped and how professionals are trained for this work.

**Keywords:** teacher education, higher education teacher, teaching competence

#### INTRODUCCIÓN

La historia de las universidades se remonta a la Edad Media, entre los siglos XII y XIII, con las primeras asociaciones de alumnos y maestros quienes buscaban que sus conocimientos fueran reconocidos y homologados en diferentes ciudades europeas (Libertad Digital, 2015). Las primeras enseñanzas en estos centros eran eclesiásticas, de ahí que tuvieran el aval de la iglesia para librar fronteras como en el caso de la Universidad de México en cuyos orígenes se formaba en Teología, Derecho canónico y más adelante Medicina y Derecho civil (Marsiske, 2006).

La educación en el mundo ha ido definiéndose tanto por la época en la que surgen y se desarrollan las instituciones, como por la filosofía de quienes se encargan de la enseñanza: maestros, catedráticos,

docentes, facilitadores o formadores, según el paradigma vigente. Al respecto, Anne-Marie Chartier (2004) identifica tres aristas históricas de esta pieza fundamental de la educación: la del catequista, la del funcionario y una que según la autora no está del todo definida pero que se evidencia en el alargamiento de la vida escolar y la vinculación de los objetos de enseñanza con el mundo laboral (profesionalización de la docencia).

Ante este escenario, la autora destaca la urgencia de educar inicial y permanentemente y sin discriminación; de suplantar la autoridad de los padres para guiar a los alumnos; de hacer de la pedagogía una profesión, partiendo del oficio de la enseñanza, para lo cual los maestros deberán:

Inventar todo el tiempo maneras de enseñar que permitan a los alumnos encontrar valor y sentido a una serie de aprendizajes que no pueden elegir [es decir] ese esfuerzo hacia la justa medida [que] no es ni un conocimiento ni una competencia sino una virtud. (Chartier, 2004, p. 35)

Sin embargo, para algunos la tarea de los docentes, la de enseñar, ha sido rebasada, hoy los docentes están llamados a diseñar situaciones de aprendizaje en las que el alumno, por indagación, construya su propio conocimiento, como señala López Calva (2018):

Desde el punto de vista de una Educación personalizante, el paso de la enseñanza como transferencia, a la enseñanza como creación de condiciones para la construcción de conocimiento, tiene como eje central la concepción de la docencia como un proceso de indagación. (párr. 9)

Por lo que, surgen una serie de interrogantes: ¿qué tipo de persona puede hacer esta tarea?, ¿cómo debe prepararse alguien para ser docente?; si lo hace, ¿cómo se asegura que lo está haciendo de la manera correcta? ¿Cómo se forma a un docente para la educación superior?

Para llegar a ser docente universitario, primero se necesita una formación disciplinar sólida, preferentemente en un área de conocimiento afín a su práctica docente, pero también se precisa que esta persona adquiera ciertas habilidades y actitudes para acompañar a sus estudiantes en el descubrimiento de los saberes y la construcción de los conocimientos.

## **HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

A finales del siglo pasado los docentes de la Universidad de Barcelona (Gros y Romañá, 2004), en un ejercicio de autocrítica y reflexión, enlistaron algunas características del buen profesor universitario, entre las que destacan que debe saber su asignatura, preparar bien sus clases, explicar con claridad, ser capaz de realizar un trabajo en equipo, poseer cierta sensibilización por su entorno social y cultural, ponerse en el lugar de su alumno y resultar accesible a sus estudiantes.

Sobre el perfil del nuevo docente son varios los autores que sugieren al menos tres características: la de mediador entre el estudiante con los objetos de conocimiento y los otros estudiantes para favorecer el trabajo cooperativo; facilitador del aprendizaje; y organizador de la interacción del estudiante con el objeto del conocimiento al planificar el proceso de aprendizaje-enseñanza como promotor de la equidad (Tancara, 2009).

Se denota entonces que el perfil del docente ha trascendido a su papel como reproductor o transmisor del conocimiento (Contreras, 2014) para incorporar a su labor de enseñanza “un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes [que] se ponen en juego con la intención de generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes, a su vez, desplieguen las competencias genéricas formuladas en el perfil de egreso” (Rueda Beltrán, 2009, párr.13), con lo cual el docente ahora está llamado a tener sólidos conocimientos de su disciplina así como a comprender la docencia y ejercerla en su contexto, o como lo resume Daling-Hammond (2012) cuando habla de las cualidades del docente:

Un sólido conocimiento del contenido relacionado con lo que se debe enseñar; conocimientos sobre la forma de enseñar dicha materia (contenido pedagógico) y habilidad para adoptar prácticas pedagógicas y de evaluación productivas; la comprensión sobre el aprendizaje y del desarrollo de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan diferencias o dificultades en el aprendizaje, y sobre cómo apoyar el aprendizaje del lenguaje y del contenido en quienes presentan deficiencias en el idioma en que se enseña; una habilidad general para organizar y explicar ideas, así como para establecer diagnósticos mediante la observación y la reflexión; y una capacidad de adaptación que

permita a los profesores encontrar las soluciones adecuadas para atender las necesidades de los estudiantes en un entorno específico. (p.3)

Entonces, para que el docente universitario conduzca al estudiante hacia la construcción de sus propios saberes, así como al desarrollo de sus habilidades, sus valores y actitudes profesionales, es necesario que no sólo tenga dominados los conocimientos propios de su disciplina y algunas habilidades didácticas, también es imperante que tenga motivación y compromiso hacia su papel como docente.

Para analizar estas características que se presentan como propias del perfil del docente universitario, se consideran los trabajos de Vaillant y Marcelo (2015) y Davini y Alliaud (1995), así como el enfoque por competencias de Tuning, que las define como una “combinación dinámica de conocimientos, comprensión y capacidades [...], que a su vez] se describen como puntos de referencia para el diseño y la evaluación de los planes de estudio” (Tuning, 2008, pp.17-18), o como refiere el Instituto Nacional de Empleo (español): el “conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo” (Rial Sánchez, 2007, p.4).

Se tiene así que la docencia en el nivel universitario requiere, en primer lugar, de profesionistas de diversas disciplinas y áreas del conocimiento, que hayan pasado por una formación profesional específica, por tanto, es coherente que el primer requerimiento o competencia esté precisamente relacionada con la formación disciplinar que, a su vez, incluye dos componentes: el primero es un conocimiento sustantivo, que son los conocimientos generales de una materia (información, ideas y tópicos) y, el segundo, conocimiento sintáctico que se refiere a, qué tan familiarizado está el profesional con los paradigmas de investigación en su disciplina, lo que ayudará a determinar la validez de ciertas investigaciones en su campo y, por lo tanto, a discriminar la información que ha de abordar en su didáctica.

Sobre lo anterior, en el informe elaborado por Gros y Romañá (2004) se señala lo que piensan los profesores acerca de su “oficio docente”, los resultados indican que esta cualidad es imprescindible, por lo que debe aprenderse “bien” antes de enseñarse, es decir, es inherente a la profesión docente; el problema didáctico estriba en la transmisión de dicho conocimiento y es aquí donde aparecen las competencias pedagógicas que tienen relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, sus tiempos, el manejo de grupos o la gestión de las clases (Vaillant y Marcelo, 2015).

Respecto a lo anterior, Imbernón (1994) destaca que aprender a conocer a los alumnos es una de las funciones asignadas a los profesores, esto es, su grado de desarrollo intelectual y afectivo, su entorno familiar y social para, de alguna manera, adecuar sus clases o intervenciones que se inserta en el campo de lo pedagógico. Por eso, en esta categoría se incluyen también algunas técnicas didácticas generales, la planificación de la enseñanza, evaluación, teorías de desarrollo humano y filosofía de la educación, que bien pueden constituir programas de especialización o posgrado para docentes -no pedagogos- en ejercicio, pues el mismo Imbernón sentenció que para llegar a este punto los docentes necesitan de formación pedagógica, psicológica y sociológica.

De regreso al reporte elaborado por Gros y Romañá (2004), los participantes del estudio señalaron que no es suficiente con dominar la materia que se pretenda enseñar, sino también hay que saber el cómo: adaptar conocimientos, elaborar un mensaje claro, comunicar, estimular y motivar a los alumnos, ello requiere asimismo de planear, ejecutar, evaluar las intervenciones didácticas y ser capaz, incluso, de emprender investigación desde su práctica. Al respecto, las autoras rescatan una impresión de un “enseñante”:

Si tú no tienes muy claro y bien estructurado lo que quieres decir y cómo lo quieres decir, corres un gran peligro de que la transmisión de información sea mala, que haya sobreentendidos, malentendidos, y que no consigas una penetración importante. (p.26)

Y, en un enfoque centrado en el estudiante, como lo maneja Tuning, es imprescindible también que los docentes tengan en cuenta que deben enseñar no de la manera tradicional (emitiendo mensajes, dictando lecturas, encargando tareas de reproducción), sino que deben lograr que los alumnos desarrollen competencias a través de resultados de aprendizaje, con lo cual ahora el trabajo antes (planeación) y después (evaluación) de las intervenciones es igual de importante que el mero acto de enseñar.

Una cualidad más que deben desarrollar los docentes de nivel superior versa sobre aquellos saberes que se han adquirido con la práctica, en consideración del lugar histórico y espacial donde el docente los construye a través de la preparación formal, o informal, como resultado de sus relaciones personales e

institucionales, las cuales se van arraigando o se reestructuran. Es aquí donde el profesional de la docencia trata de identificar dónde y a quién pretende enseñar, porque:

El docente actúa como guía y sujeto que traslada la estructura, la acción y la información incluida en cada sistema [...] también incluye el conocimiento de la escuela, de su cultura, del docente y de las normas de funcionamiento [..., y] no se adquiere sino en contacto con los alumnos y las escuelas reales, y por lo tanto, serán las prácticas de enseñanza, la oportunidad más adecuada para promoverlo. (Vaillant y Marcelo, 2015, p.53)

Para hacer posible lo anterior, el profesor ha de conocer, sensibilizarse y enraizarse con la cultura de la comunidad en donde ejerce su actividad, así como conocer el sistema educativo, la misión y valores de la institución a la que pertenece para integrarse y desarrollarse (Imbernón, 1994), ya sea en lo académico o incluso en lo organizativo o de gestión, donde deberá trabajar en equipo con otros profesionales en tareas diferentes.

Este saber tiene gran potencial si se considera que el análisis crítico que realice el docente respecto al sistema y modelos educativos, alimentado además por el de otros compañeros, pueden ser de estímulo para propiciar transformaciones en su institución, cuando se trate, por mencionar un ejemplo, de formar a personas en situación de vulnerabilidad por sus condiciones físicas o sociales (educación para personas con discapacidad o en comunidades indígenas).

Vaillant y Marcelo (2015), definen este tópico como una combinación de conocimiento de las asignaturas que se enseñan y lo referente a cómo ha de ser enseñado ese conocimiento, el cómo enseñar Matemáticas, Historia o Derecho (la didáctica de...) ha cobrado tal relevancia que se ha desarrollado como línea de investigación de aquellos profesionistas preocupados por heredar la profesión.

Los mismos profesores universitarios reconocen la necesidad de formarse en este aspecto: desarrollarse como docentes, pero también, o más bien a la vez, en la didáctica de su disciplina, así como incorporarse de manera gradual a las aulas para sufrir menos en su proceso de adaptación profesionista-profesor y el desarrollo de su estilo de enseñanza.

Finalmente, algunos profesores consideran que para ser un buen docente universitario es necesario realizar investigación y publicar sus hallazgos al respecto, puesto que con ello contribuyen a la generación de conocimiento científico y a su propia capacidad en la búsqueda y sistematización del conocimiento de su disciplina o de su didáctica (Galán González, 2007) y, con esto último, a reforzar su perfil como profesor, de ahí que se le deba considerar un investigador en el aula donde suceden continuos procesos de aprendizaje-enseñanza.

La investigación [así] constituye un elemento clave de la formación permanente, pues es capaz de unir la teoría y la práctica en la resolución sistemática de los problemas, fomenta la inquietud y búsqueda constante para aprender a descubrir algo nuevo. Contribuye, en suma, a la reflexión sistemática sobre la práctica con vistas a la mejora y al cambio, tanto personal como social. (p.103)

Para sintetizar lo anterior, se ofrece la siguiente metáfora. Una orquesta está a punto de ejecutar el Huapango de José Pablo Moncayo en el Auditorio Nacional de la Ciudad de México, el director de la orquesta (quien también puede ser el instrumentista, es decir, quien elige a los músicos e incorpora las partituras) se ha preparado durante meses para interpretar esta pieza: ha estudiado la biografía del autor de la obra, el contexto en el que compuso el huapango, la instrumentación de la pieza y las capacidades de cada músico para ejecutarlas. Por su parte, cada músico estudia la pieza, las notas y los acordes, también - si son curiosos- estudian algo del tiempo histórico de la composición, también ensayan por separado, en pequeños grupos y todos unidos como orquesta. El día del evento interpretan el Huapango de manera tal que todo el público se pone de pie.

Para llegar a la estampa que se acaba de describir (la del público aplaudiendo de pie) han pasado tres momentos principales: primero, el director de la orquesta (el docente) un músico que se ha especializado en la dirección ha estudiado con detalle los elementos antes mencionados (el currículum), dado que es músico sabe muy bien cómo ejecutar las partituras (el programa de estudios), ése es su conocimiento disciplinar.

En segundo lugar, una vez que el director ha ejecutado la pieza para sí, procede a instrumentar el concierto y ordena las partituras según el instrumento que las vaya a ejecutar (planifica). Al momento de

reunirse con la orquesta les reparte las partituras y tocan todos juntos, se da cuenta entonces de que habrá que realizar ajustes en el ritmo y afinación de algunos miembros de la orquesta (realiza una evaluación inicial). Platica con ellos, conoce sus inquietudes respecto de algunos pasajes, sabe que es la primera vez que ejecutarán un Huapango puesto que la orquesta sólo había interpretado hasta ahora música de cámara; el director comienza a contextualizar la situación y enseñar a cada uno cómo puede mejorar su ejecución, realiza una intervención pedagógica.

El tercer momento ocurre cuando, en la presentación, el director evalúa las posibilidades de que los músicos se pongan nerviosos por lo que les aconseja y realiza el último ensayo. Ya en el escenario, el director ve al público, parece que son exigentes así que voltea hacia los músicos y les hace un gesto en señal de confianza, levanta las manos y comienza a “agitar” la batuta; los músicos (es decir, los alumnos) siguen el ritmo que él indica a pesar de que cada uno sabe la pieza. La orquesta completa interpreta y al momento de hacerlo construyen el aprendizaje de lo que significa el Huapango para la cultura musical y folclórica ante un público (la sociedad) que exige le sea entregado no sólo un producto auditivo, sino una pieza de arte. Entonces la audiencia aplaude no sólo a lo que acaba de escuchar sino también al trabajo que acaban de presenciar.

Se tiene así que al perfil del docente universitario lo conforman un conjunto de saberes movilizados que están relacionados con los conocimientos (sustantivos y sintácticos) de su campo disciplinar de origen, la manera de movilizar estos conocimientos en la práctica pedagógica y su capacidad de contextualizar su quehacer al entorno que lo rodea a él y a sus estudiantes para cumplir con la tarea de formar a futuros profesionistas, contribuyendo, con ello, al cumplimiento de la misión de las universidades en relación con las expectativas de la sociedad (Sánchez y Valenzuela, 2017).

De manera adicional, un asunto que está cobrando importancia en la práctica docente es aquel relacionado con la validación de conocimientos a lo largo del tiempo; si bien un docente puede tener sus conocimientos disciplinares muy bien aprendidos, estos mismos conocimientos pueden cambiar, de ahí que sea importante estar actualizados, además de que debe aprender a transmitir esos conocimientos específicos de una manera puntual, en palabras más ejemplificadoras, no es lo mismo dictar una clase de literatura que una de química, por eso la didáctica de la disciplina es importante.

## COMPETENCIAS DEL PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

En el apartado anterior se mencionó la conceptualización que sobre las competencias se construyó desde la Unión Europea (Tuning) y que ha servido de guía para la actualización de varios planes y programas de estudio alrededor del mundo (Proyecto Alfa Tuning para América Latina, en el caso de México y otros países de la región).

El aspecto central de las competencias es que deben demostrarse en un escenario específico, es decir, que la suma de conocimientos, habilidades y actitudes de una persona se ponen en función de una tarea, en este caso, la de enseñar.

Desde la perspectiva socioformativa, las competencias docentes son las que efectivamente se ponen en acción en las prácticas educativas cotidianas (Tobón Tobón, 2013). Bajo tal premisa, el Instituto CIFE elaboró una propuesta de competencias que deben poseer los docentes; para llegar a ello se aplicó una prueba con base en las experiencias y la evaluación a cinco mil docentes de América Latina de distintos niveles académicos. Las competencias quedaron constituidas de la siguiente manera:

**Tabla 1.**  
*Las competencias del docente universitario*

Competencia	Descripción
1. Trabajo colaborativo	Realiza proyectos y actividades cooperativas para alcanzar las metas institucionales respecto a la formación de los estudiantes, acorde con el modelo educativo y los planes de acción de los programas académicos
2. Comunicación	Se comunica de forma oral, escrita y asertiva con la comunidad, colegas y estudiantes, para mediar de forma significativa la formación humana integral y promover la cooperación, de acuerdo con los requerimientos de las situaciones educativas y del funcionamiento institucional.
3. Mediación	Media los procesos de formación, enseñanza y evaluación para que los estudiantes desarrollen las competencias del perfil de egreso, de acuerdo con los criterios y evidencias establecidas.
4. Evaluación del aprendizaje	Valora las competencias de los estudiantes para implementar mejoras continuas, de acuerdo con un perfil esperado y unos determinados referentes pedagógicos y metodológicos.
5. Gestión de recursos y TIC	Gestiona recursos educativos y tecnologías de la información y la comunicación para mediar la formación de los estudiantes, de acuerdo con las metas esperadas y los planes de acción.

*Fuente:* Tobón Tobón (2013)

Con lo anterior se tiene que, para orientar la formación humana integral y mediar el desarrollo, aprendizaje y construcción de las competencias necesarias (Tobón Tobón, 2013), es oportuno que el docente desarrolle un perfil que incluya estas competencias, la siguiente pregunta es ¿cómo?

## **FORMACIÓN PARA ALCANZAR EL PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

La formación docente desde el ámbito universitario se comprende como una serie de procedimientos iniciales, continuos y permanentes de preparación para la enseñanza a través del cual un profesional -de cualquier campo disciplinar- adquiere un conjunto de conocimientos didáctico-pedagógicos y habilidades que en un corto y mediano plazo desarrolla para evaluar, modificar, enriquecer o reorientar su práctica.

Hay autores que señalan la necesidades de formación del profesorado, por ejemplo García Llamas (1999) propone que para cumplir con un perfil complejo que considere las dimensiones profesional, académica y pedagógica del docente universitario, se deben establecer tres ámbitos de formación diferentes pero complementarios: formación científica de su especialidad o ámbito de formación profesional, formación permanente sobre didáctica y formación en nuevos roles docentes que van más allá de la tarea de enseñar -por ejemplo, la tutoría o la investigación-.

La formación entonces es un proceso que desarrolla capacidades en el adulto para desempeñar ciertas tareas en particular, lo que implica dotarle de ciertas técnicas y tareas (Vaillant y Marcelo, 2015). Es en este proceso que se ven implicados muchos actores, desde la institución como organismo regulador, el docente del cual depende la modificación y desarrollo de la actividad docente en sus conocimientos (disciplinarios o pedagógicos de su disciplina), técnicas (pedagógicas) y actitudes (contextuales), a través del aprendizaje por experiencia, reflexión, estudio o instrucción.

Guzmán Ibarra, Marín Uribe e Inciarte González (2014), señalan que la formación docente debe considerar además de las dimensiones disciplinar, cultural o psicopedagógica, un proceso de reflexión permanente de la práctica, “con el objetivo de generar un conocimiento profesional activo [...] a lo largo de toda la vida y dirigirse hacia una profesionalización del docente para generar procesos de innovación educativa” (p.32), de ahí que haya también competencias para docentes.

Gros y Romañá (2004) refuerzan lo anterior al señalar que los docentes consideran que una cosa es ser un buen alumno y otra ser un buen profesor, por lo que ser docente también es algo que se debe aprender, se requiere de una formación inicial y permanente de los docentes universitarios; aunque otros

autores refieren que la formación también se da en los campos científicos y en los nuevos roles de la tutoría y la investigación evaluativa.

Actualmente, cada institución, independientemente de la normativa federal y estatal, es libre de poner en marcha programas que acerquen a los profesionales al ejercicio de la docencia y, por lo general, las mismas se encargan del diseño, implementación y evaluación de dichos programas, lo que en el nivel superior de la educación supone una ventaja competitiva (lo muestran así asociaciones, instancias calificadoras y certificadoras), pues se trata de procurar buenos docentes para los futuros profesionistas.

La formación de un buen docente de educación universitaria “no termina en el grado sino que sigue a lo largo de toda la vida profesional” (Bozu y Aránega Español, 2017, p.157), así que en el análisis de la formación docente se contemplan tanto la preparación profesional del docente como aquella que está contextualizada al modelo del centro educativo en el que establece una relación educativa –laboral.

Sobre los modelos de formación docente, Valcárcel Cases (2005) indica que la formación de docentes puede optimizarse siguiendo una estructura de cuatro niveles, de acuerdo con el momento de desarrollo profesional del docente: 1. formación previa, para quienes están en condiciones de incursionar a la docencia; 2. formación inicial, para docentes con poca experiencia; 3. formación continua, para docentes con necesidades concretas, de acuerdo con su desarrollo dentro de la institución, y 4. formación especializada, en alguna área disciplinar o bien, para el diseño de planes de estudio, de innovación o mejora de la calidad (Mas Torelló, 2011).

La finalidad de esta formación para ejercer la docencia es mejorar la calidad de la enseñanza, ello implica resolver los problemas de aprendizaje de los estudiantes de manera exitosa y satisfactoria, esto es, cuando “el aprendizaje ha sido significativo y vivencial, porque produce satisfacción [tanto] en el niño/a como en el maestro/a. La satisfacción personal, tanto del aprendiz como del maestro da el toque de calidad a los aprendizajes” (Tancara, 2009, pág.4).

De esta manera, la formación de docentes universitarios corresponde al tiempo en el que ya ejercen, por lo tanto, habrá entonces que pensar en modelos de formación inicial y permanente que cubran la necesidad de estos profesores.

Retomando las propuestas de varios autores, Guzmán Ibarra, Marín Uribe e Inciarte González (2014), resumen en cuatro los paradigmas de la formación docente permanente: tradicional, comportamental, personalista y basado en la indagación; así como cinco modelos: individual/dirigido, basado en la observación/evaluación, implicación en el proceso de desarrollo/mejora, entrenamiento e investigación. Además, ofrecen otra clasificación para modelos de formación según su nivel de estructuración y adaptación a los individuos: aprender de otros, aprender solo, aprender con otros y aprender de manera informal.

Estos autores destacan que ninguno de los paradigmas o modelos comprende la formación docente en su totalidad, pero que estos ofrecen elementos para adecuar la formación a las características y necesidades de los centros educativos. “La formación continua de profesores no debe considerarse sólo como una actualización disciplinar, cultural o psicopedagógica, sino que debe ser concebida como un proceso de reflexión permanente de la práctica educativa propia” (Guzmán Ibarra, Marín Uribe e Inciarte González, 2014, p.32).

Finalmente, Valcárcel Cases (2005) al realizar un análisis de la convergencia de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sugiere que sea cada institución la que elabore su propio plan de formación docente, con base en las necesidades e iniciativas de los mismos docentes, así como en los objetivos estratégicos de la institución:

Para ello, es necesario concentrar esfuerzos individuales y colectivos que impliquen a los departamentos, titulaciones, grupos de profesores, (...); definir un modelo de universidad y el perfil de su profesorado; desarrollar mecanismos institucionales de reconocimiento e incentivación de la calidad de la docencia. (p.211)

Sobre el emprendimiento de programas de formación docente en la universidad, autores como González Tirados y González Maura (2007), coinciden en que se debe partir de un diagnóstico de necesidades de formación. Por su parte, Guzmán Ibarra, Marín Uribe e Inciarte González (2014) rescatan en su Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA) el binomio evaluación-formación y lo transforman en el bucle formación<>evaluación, poniendo énfasis en que el

docente no sólo es el sujeto para evaluar, sino además “participante en su formación y evaluación. Lo anterior implica trabajar procesos de formación de profesores que lleven al desarrollo y evaluación de competencias” (p.20). Por lo que proponen así, un Programa de Formación de Profesores de tres etapas: formación, intervención e investigación.

Estos autores señalan que la construcción del M-DECA atravesó por diversos momentos: una revisión teórica y metodológica sobre formación de profesores, competencias, docencia por competencias y evaluación de competencias docentes. Luego se diseñó el Programa de Formación y se puso a prueba para modificar y reorientar, sobre la marcha, algunos aspectos para evitar que éste sea prescriptivo, sino más bien formativo.

La evaluación de estos programas supone metodologías que van desde las encuestas a la aplicación de cuestionarios principalmente a los sujetos de la formación, es decir, los docentes. Marcelo (2008), por ejemplo, desarrolló un modelo procesual para determinar la calidad de los programas de formación docente a través del aprendizaje abierto y a distancia, y determinó seis dimensiones que configuran “los elementos más importantes para someter a evaluación de calidad las propuestas de formación” (p. 2), como el contexto, el diseño, la producción, la puesta en marcha, la implementación y el seguimiento del programa.

Este mismo autor señala, que una herramienta de apoyo para la toma de decisiones al respecto es la implementación del modelo DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), propio de la administración de empresas, para que se “destaque las fortalezas y debilidades del programa de formación sometido a análisis o bien a cualquiera de sus fases” (Marcelo, 2008, p. 5).

En otro escenario, Bozu y Aránega Español (2017) realizaron un estudio cualitativo-interpretativo para determinar el nivel de satisfacción respecto a las modificaciones del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona (posterior a su transformación de diplomado a grado), para lo cual hallaron informantes clave, siendo los profesores, tutores y estudiantes en proceso de formación, de quienes se obtuvo su percepción a través de entrevistas en profundidad, relatos y grupos de discusión. Luego de analizar los resultados bajo un procedimiento inductivo-deductivo, las investigadoras encontraron que existe una falta de consenso entre el profesorado y el alumnado respecto a la extensión deseable del programa de formación inicial, una dualidad entre asignaturas troncales y asignaturas de didácticas específicas y que las condiciones de las aulas universitarias dificultan la aplicación de determinadas metodologías tendientes a favorecer el desarrollo de las competencias. Determinaron así que “la formación inicial del profesorado debería estar diseñada con el fin de que aportara a los futuros docentes los saberes y las competencias básicas necesarias para que desarrollen adecuadamente su labor profesional” (Bozu y Aránega Español, 2017, p.145).

Finalmente, Tejada Fernández, Ferrández Lafuente, Jurado de los Santos, Mas Torelló, Navío Gámez y Ruiz Bueno, señalan que la evaluación del impacto “hace referencia a los efectos externos de la formación y, por tanto, a los cambios producidos en el puesto de trabajo y en la organización como consecuencia de la acción formativa” (Tejada, et al., 2008, p.165). Estos autores explican que la evaluación de este tipo va más allá de analizar la satisfacción, se centra en observar cambios conductuales y organizativos, y aún más en sus causas y antecedentes, por lo que se convierte en un análisis de necesidades y toma de decisiones respecto de los programas que evalúa, pero ello requiere tiempo, puesto que:

La evaluación de impacto opera una vez transcurrido un tiempo después de la acción formativa, con el propósito de verificar la permanencia y consistencia de los cambios producidos en los sujetos, la mejora de las prácticas profesionales, los cambios institucionales... según las metas del plan de formación. (p.166)

Entonces establecieron niveles de evaluación, desde determinar la satisfacción de los participantes, el grado de aprendizaje logrado, la transferencia de los conocimientos al puesto de trabajo, el impacto de la formación en el puesto de trabajo y en la organización y la rentabilidad de la formación.

Para poner en práctica su metodología, Tejada, et al. (2008) evaluaron el Máster en Formación de Formadores de la Fundación Laboral de la Construcción, en un estudio descriptivo-interpretativo, en donde utilizaron cuestionarios como grupos de discusión y entrevistas, realizaron una triangulación metodológica para recoger información de fuentes distintas en momentos distintos y, particularmente, atendiendo a los niveles antes expuestos.

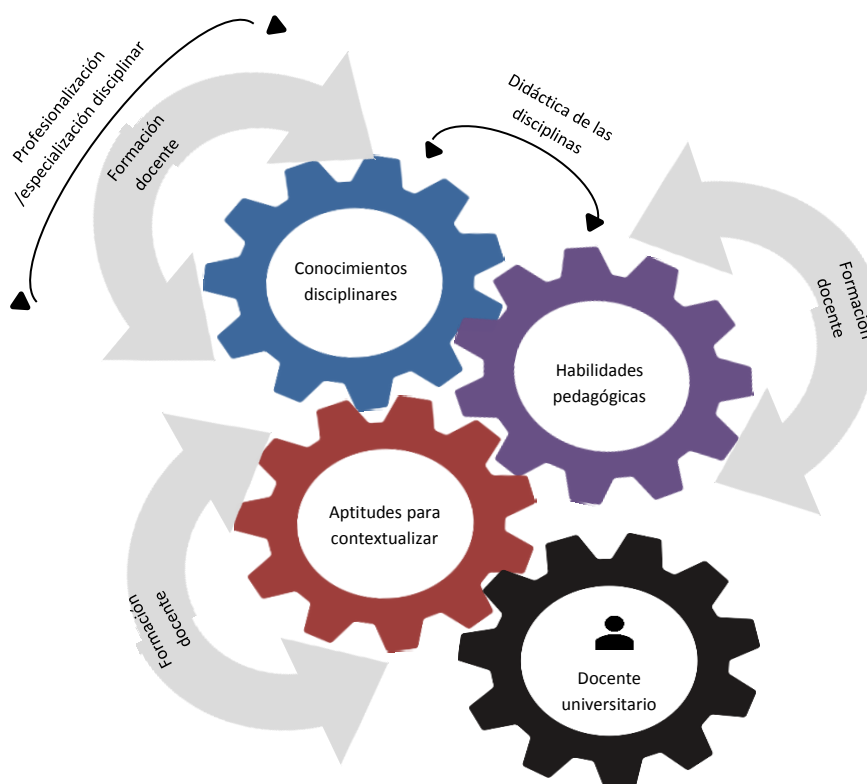
Si bien el resultado de este tipo de investigación puede dar un panorama más completo acerca del impacto de la formación, la dificultad en este tipo de estudios es que no debe dejarse pasar mucho tiempo



entre la formación y la evaluación, sin embargo, los mismos procedimientos exigen que se realicen con mayor o menor detenimiento según corresponda.

Con los ejemplos anteriores, se deduce que la formación de docentes universitarios debe comenzar con la determinación del perfil académico y profesional del maestro que se quiere formar, es decir, entiéndase un profesionista que, contando con herramientas pedagógicas, comunica de manera eficaz conocimientos que deben estar lo suficientemente dominados y contextualizados como para que se esté en posibilidad de actualizarlos, incluso desde la investigación. Esta formación debería ser gestionada por los centros educativos puesto que son estos quienes determinan los perfiles de los profesionales que quieren formar y la manera de hacerlo y, por lo tanto, deciden qué tipo de profesores necesitan.

En la siguiente figura se presentan los elementos dinamizadores del perfil docente: conocimientos disciplinares, habilidades pedagógicas (o didácticas) y aptitudes para contextualizar los conocimientos al entorno social o al modelo pedagógico del centro en el que se desempeñe, a través de la formación docente, así como, en menor medida, la actualización o especialización del profesor en su respectivo campo disciplinar y en su didáctica específica, resultando todo ello en el perfil “ideal” del docente universitario.



**Figura 1.** La formación docente en relación con los componentes del perfil del docente universitario

*Fuente:* elaboración propia

## CONCLUSIONES

El perfil del docente universitario se centra, principalmente, en la docencia y la investigación; sobre el primer aspecto se incluyen cuestiones de didáctica e investigación, mientras que en la segunda se mencionan a la investigación sobre la disciplina y de especialización del profesor, así como de su práctica docente.

Para que un profesor llegue a esta instancia necesita una formación a lo largo de su carrera que abarque no sólo cuestiones disciplinares, de actualización o especialización en algún área del conocimiento, sino también el pedagógico, el contextual y el saber didáctico de su disciplina. Lo anterior puede asegurar

la formación de los educandos de una manera integral y de calidad, pues el desarrollo de los saberes antes mencionados determina un cambio para la mejora educativa.

En cuanto a lo disciplinar es necesario que todo docente tenga profundo conocimiento y dominio de su disciplina para tener la habilidad de enseñar a otros. En esta misma línea de importancia se encuentra el saber pedagógico y didáctico donde el docente debe desarrollar competencias que faciliten la implementación de estrategias que contribuyan a dar mejores clases y lo que el docente domina y presente o enseñe a otros sea de manera amena, digerible y comprensible.

Finalmente, ser docente es un asunto de actitud y aptitudes donde confluye la misma preparación del docente y su relación con los alumnos a quienes hará llegar estos conocimientos, tal como aseveran Sanz Blas, Ruiz Mafé y Pérez Pérez (2014):

Respecto a las características del profesor universitario, la actitud del profesor y su aptitud son elementos claves para que el proceso de formación alcance los objetivos previstos. De este modo, el conocimiento de la materia por parte del profesor es una condición necesaria pero no suficiente. La actitud del profesor en relación con su papel hacia los alumnos, así como sus aptitudes pedagógicas, condicionarán los resultados finales. (p.102)

La práctica docente configura el establecimiento de procesos cognitivos y prácticos orientados al desarrollo profesional y personal futuro de los estudiantes, así como la generación de estas condiciones, por lo tanto, es necesario dotar de estrategias y favorecer escenarios de aprendizaje, al igual que el desarrollo de competencias.

Asimismo, el docente se ve obligado a identificarse con el entorno o contexto de trabajo y apropiarse de la filosofía institucional para posibilitar trabajos en conjunto, acordes y con objetivos compartidos que satisfagan las necesidades sociales, institucionales, investigativas y educativas.

En esto radica la importancia de la formación docente, que, en el escenario de la práctica educativa, los docentes respondan a las competencias del perfil establecido, a partir de las necesidades y demandas del contexto.

En definitiva, la enseñanza universitaria debe adecuarse a las necesidades de los estudiantes, “dando respuesta a las demandas formativas y competenciales que la sociedad actual exige” (Montes y Suárez, 2016, p.53). Por tal motivo, la formación docente resulta ser un proceso educativo que busca la calidad de la enseñanza.

## REFERENCIAS

- Bozu, Z., y Aránega Español, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 143-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56750681008.pdf>
- Chartier, A. M. (2004). La obligatoriedad de escolar y el oficio de educar. En A. Chartier, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, (pp. 21-56). México: FCE.
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 49-69. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052014000200004](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200004)
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 1-20. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/479/public/479-1357-1-PB.pdf>
- Davini, M. y Alliaud, A. (1995). *Los maestros del Siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Galán González, A. (2007). *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- García Llamas, J. L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- González Tirados, R. y González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(43), 1-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358650>
- Gros, B. y Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro e ICE-UB.

- Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe, R. e Inciarte González, A. J. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Libertad Digital. (26 de febrero de 2015). *Debates en Libertad*. Universidad Europea. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=v2CcMrcm-JA>
- López, M. (4 de septiembre de 2018). *La docencia como proceso de indagación*. Lado B. Recuperado de <https://ladobe.com.mx/2018/09/la-docencia-como-proceso-de-indagacion/>
- Marcelo, C. (2008). Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (VII), 1-6.
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 11-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/869/86900802/>
- Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>
- Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Rial Sánchez, A. (junio de 2007). *Diseño curricular por competencias: El reto de la evaluación*. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/819/AntonioRial.pdf?sequence=1>
- Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Redie. Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/234/751>
- Sánchez, O. y Valenzuela G. (2017). *Aportaciones para los estudios de pertinencia en la educación superior. Un camino*. Recuperado de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/D039.pdf>
- Sanz Blas, S., Ruiz Mafé, C. y Pérez Pérez, I. (2014). El Profesor universitario y su función docente. *Espacio I+D Innovación y Desarrollo*, III(5), 97-112. doi: <http://dx.doi.org/10.31644/IMASD.5.2014.a05>
- Tancara, C. (2009). Modelo de formación docente basado en la teoría de la actividad. *Estudios Bolivianos (online)* (15), 287-338. Recuperado de <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieb/n15/a09.pdf>
- Tejada Fernández, J., Ferrández Lafuente, E., Jurado de los Santos, P., Mas Torelló, O., Navío Gámez, A. y Ruiz Bueno, C. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(1), 163-185. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2692009.pdf>
- Tobón Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4a ed.). Bogotá: Ecoe.
- Tuning. (2008). *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Una introducción* (Española ed.). Deusto publicaciones.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Valcárcel Cases, M. (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. *Educatio* (23), 209-213. Recuperado de <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/varcarcel1.pdf>