

ISSN: 1130-3743

LA GESTIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD

Training teachers in higher education

La gestion de la formation des professeurs universitaires

Amparo FERNÁNDEZ MARCH

Universidad de Valencia. Departamento de Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia. Correo-e: afernama@@ice.upv.es

Fecha de recepción: enero de 2008

Fecha de aceptación definitiva: abril de 2008

BIBLID [(1130-3743) 20, 2008, 275-312]

RESUMEN

En este artículo se analiza la situación actual de la formación del profesorado universitario en su dimensión docente, y se presenta un modelo teórico para la gestión integral de dicha formación. Este modelo se sustenta en la reingeniería de procesos e implica un cambio de triple ciclo o cultural en la concepción de la profesionalización docente en el contexto de la Educación Superior.

Por otra parte, se muestran pautas para la intervención pedagógica estableciendo vías posibles de aplicación de dicho modelo, apoyándose para ello en las conclusiones derivadas de la Evaluación de los Planes de Evaluación para la docencia del profesorado en el que la Universidad Politécnica de Valencia ha participado como institución piloto.

De todo el análisis realizado surgen recomendaciones para la práctica tanto desde la perspectiva de la política educativa de las universidades como de los organismos técnico-pedagógicos cuyo cometido sea el desarrollo de dichos programas.

Palabras clave: Educación Superior, formación del profesorado, gestión de calidad, innovación educativa.

SUMMARY

This paper analyzes current training for teachers in higher education. A theoretical model for a holistic training program is presented. The model is based on reengineering processes and implies a triple cycle or cultural change in teaching professionalization in the higher education context.

Guidelines are set out for pedagogical intervention establishing possible approaches for practising the model, sustained by conclusions derived from the National Evaluation Plan, in which the Universidad Politécnica de Valencia participated as a pilot institution.

Recommendations are given for implementing the proposed program, as well as for university policy on teacher education programs and techno-pedagogical bodies whose task is the development of the programs suggested.

Key words: higher education, teacher training, quality management, educational innovation.

SOMMAIRE

Cet article analyse la situation actuelle de la formation des professeurs universitaires par rapport à l'enseignement. On y présente pour ce faire un modèle théorique concernant la gestion intégrale de cette formation. Ce modèle s'appuie sur la «re-ingénierie de processus», ce qui implique un changement de triple cycle ou changement culturel dans la conception de la professionnalisation des enseignants dans le contexte de l'Éducation Supérieure.

D'autre part, on présente des consignes d'intervention pédagogique au même temps que l'on établit d'éventuelles voies d'application de ce modèle à partir des conclusions dégagées de l'Évaluation des Plans d'Évaluation pour l'enseignement des professeurs dans laquelle l'Université Polytechnique de Valencia a participé en tant qu'institution pilote.

De toute cette analyse, des recommandations de mise en pratique dans la politique éducative des universités ainsi que dans les organismes technico-pédagogiques visant le développement de ces programmes ont surgi.

Mots clef: Éducation Supérieure, formation du professeur, gestion de qualité, innovation éducative.

1. INTRODUCCIÓN

La formación pedagógica ya sea inicial o permanente de los profesores universitarios es una realidad relativamente reciente en nuestro país, si bien es cierto que, en los momentos actuales, casi todas las universidades españolas ofrecen algún tipo de formación a su profesorado, siendo cada vez más común la existencia de programas formativos. Sin embargo, si esto es cierto, lo es también que

esta formación tiene un carácter voluntario, con un enfoque individual de la misma, llevada a cabo desde instituciones que, en ocasiones, no tienen continuidad, y sin un marco teórico común de referencia a partir del que poder trabajar cada universidad.

Si centramos la mirada en el exterior de nuestro contexto, el balance es bastante similar, ya que a pesar de contar con una tradición más extensa que la nuestra (las universidades tanto en los países anglosajones como francófonos llevan trabajando sobre este tema desde hace más de 25 años), la diversidad de sus experiencias sigue siendo la nota dominante, así como el escaso reconocimiento respecto a la investigación o la escasez de estudios sobre la eficacia de los diferentes modelos.

No obstante, la situación está cambiando de manera significativa, toda vez que la problemática de la formación pedagógica de los profesores universitarios ha ido abriéndose un hueco importante en congresos, reuniones científicas, publicaciones, etc., dedicados tanto a analizar los factores relacionados con la calidad de la enseñanza, como con la innovación y la formación.

Este desarrollo ha conducido al nacimiento, evolución y consolidación de un nutrido grupo de foros y asociaciones de expertos y profesores interesados en la preparación y formación del profesorado universitario. Del mismo modo, ante el reto de la Convergencia Europea se han desarrollado diferentes estudios sobre la preparación del profesorado y se han planteado alternativas formativas no sólo para los profesores sino para gestores y PAS (Varcárcel, 2005).

Desde la perspectiva de la teoría del cambio educativo, la formación del profesorado es, como afirma Fullan (2002), la mejor solución y el principal problema cuando se trata de desarrollar dichos procesos. Es la mejor solución porque todos necesitamos aprender en cualquier momento de nuestra vida profesional y personal. Sin formación no hay crecimiento ni desarrollo. Sin embargo, es un problema porque nadie aprende si no está motivado para ello. Y el problema estriba en encontrar la manera de implicar al profesorado, teniendo presente que la Universidad como organización no destaca por la importancia que concede a este tipo de conocimiento, sino que, más bien al contrario, se trata de una cultura en la que prevalecen otros valores.

Así pues, en este trabajo se pretende mostrar la necesidad, el sentido y relevancia de la formación pedagógica del profesorado universitario en el momento actual debido a los grandes cambios que la institución universitaria está experimentando en el seno de la sociedad de la información. La Universidad europea en general y la española en particular está sometida a una revisión en profundidad, por lo que se puede afirmar que es un momento delicado y complejo, sujeto a conflictos y resistencias, en el que el papel del profesorado es decisivo y clave si ésta se quiere abordar de manera efectiva.

Desde esta perspectiva contar con los actores que conforman la institución implica desarrollar una política explícita y bien fundamentada en materia de formación del profesorado. Sin embargo, sabemos que el avance en los planteamientos

sobre la formación del profesorado universitario depende, en gran medida, de la óptica que adoptemos para su afrontamiento, ya que no cabe duda de que los cambios que se proponen no se solucionan con el diseño de programas formativos que se intenten implantar de forma expeditiva, aun cuando se tenga el convencimiento de que es lo necesario, sino que, como todo proceso de cambio o innovación, pertenece a la categoría de asuntos sociales y políticos, resistentes a la racionalidad (Escudero, 1999).

Por tanto, afrontar la formación pedagógica, desde esta perspectiva, supone admitir que lo más decisivo no es el tipo de programa o estrategia que debemos diseñar, sino qué cambios deben darse en la estructura de valores y sentimientos que tejen la identidad del profesor universitario para que lleguen a inscribirse en su seno otros contenidos y propósitos así como otros tipos de reconocimientos, que se acomoden a su desarrollo profesional y sean aceptados por la comunidad universitaria. Y todo esto sin olvidar que la lógica de las necesidades individuales, es decir, aquella que surge de la práctica y está vinculada a la visión del profesorado, debe conjugarse con la lógica de las necesidades institucionales, es decir, con los retos que la Universidad, como institución dedicada a la Educación Superior, tiene planteados en el momento actual y que se traducen en verdaderos desafíos a los que necesariamente tendrá que responder (Fernández, 2003).

2. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La finalidad de la formación pedagógica del profesor universitario es la profesionalización del docente y sus tareas como enseñante-educador. Como la mayoría de los oficios, al de profesor universitario también le ha llegado el momento de su profesionalización. La actividad docente exige, para ser eficaz, unos conocimientos teóricos y prácticos que no se identifican con el conocimiento de las disciplinas que se enseñan (Squires, 1999).

Ya en 1992 Ramsden afirmaba que los profesores profesionales se caracterizan por el hecho de apoyar su práctica en un saber teórico que no consiste sólo en una serie de constataciones empíricas que el profesional utiliza para decidir acerca de las actividades apropiadas y pertinentes. Este conjunto de teorías no puede ser aprendido por mera imitación, su aprendizaje exige, como todo aprendizaje, partir de las ideas previas o concepciones que el profesor posee sobre su rol en el proceso de aprender-enseñar. Estas concepciones las tiene que confrontar y enriquecer a través de una formación sistemática. En resumen, los profesores profesionales se caracterizan por poseer una formación intelectual, pragmática y ética (idea de servicio).

Como afirma Perreneud (2004), decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores que realizan una de las tres profesiones que Freud llamaba «imposibles», porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad.

Cuando se intenta establecer las diferencias entre un profesional y un «amateur» se afirma que el profesional reúne las competencias del creador y del ejecutor, es decir, sabe aislar el problema, lo plantea, lo concibe y elabora una solución, asegurando, del mismo modo, su ejecución. Todo esto sería imposible sin un saber amplio, un saber académico y especializado, que nunca parte de cero.

Sin embargo, pese a contar con recursos, las situaciones a las que se enfrentan los profesionales son siempre complejas, es decir, tienen algo de singular, por lo que siempre exigen un ajuste entre el trabajo prescrito y el real. Si esto es así para todas las profesiones, en aquellas que se ocupan de lo humano, como es el caso de la educación, la parte prescriptible representa una proporción menor, siendo imprescindible una mayor cualificación, asumiendo niveles altos de responsabilidad y siendo necesaria una autonomía de acción en sus decisiones y sus actos.

El grado de profesionalización no es un certificado de calidad entregado sin examen a todos aquellos que la ejercen. Es más bien una característica colectiva, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una autonomía estatutaria, fundada en la confianza, en sus competencias y en su ética. En contrapartida, asumen la responsabilidad de sus decisiones y de sus actos, moralmente, pero también en el derecho civil y penal.

2.1. *La (re)construcción de la profesión docente*

Uno de los aspectos débiles de los profesores (en todos los niveles del Sistema Educativo) ha sido, justamente, el de poseer una *identidad profesional borrosa*. Su preparación para el ejercicio profesional ha estado tradicionalmente orientada hacia el dominio científico y/o hacia el ejercicio de las actividades profesionales vinculadas a tal dominio. Con tales precedentes resulta difícil construir, *a posteriori*, una identidad profesional vinculada a la docencia.

Sin embargo, cuando se plantea la actividad docente como una actuación profesional estamos considerando al mismo nivel el ejercicio de la docencia (que posee sus propios conocimientos y condiciones) y el dominio científico de la propia especialidad. Como actuación especializada, la docencia posee su propio ámbito de conocimientos y requiere una preparación específica para su ejercicio. Como en cualquier otro tipo de actividad profesional, los profesionales de la docencia deben acreditar los conocimientos y habilidades exigidos para poder desempeñar adecuadamente las competencias vinculadas a las funciones que tienen que ejercer.

La recuperación, todavía titubeante, de esa naturaleza profesional de la actividad docente ha requerido, como condición previa, separarla de las otras dimensiones que caracterizan y completan la identidad profesional del profesor/a universitario.

El primer punto de referencia, pues, para el análisis de la función docente del profesorado universitario se asienta en la afirmación de la profesionalidad de dicha

función y de las condiciones que, como cualquier otro desempeño profesional, exige la docencia: unos conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes propias, unos requisitos de entrada, un proceso de progreso en la carrera profesional a través de modelos de evaluación pertinentes del desempeño profesional, que tengan consecuencias en su desarrollo.

Pero, para seguir avanzando en la construcción de esta profesión no es suficiente admitir la necesidad de establecer los mecanismos diferenciadores respecto de las otras dimensiones que conforman la identidad de los profesores universitarios, sino que debemos buscar los ejes que articulen esa *reconstrucción* de la tarea docente, siendo conscientes de que, en este terreno, nos estamos situando a caballo entre los nuevos valores emergentes y aquellos que ya se encontraban en el espíritu original de la institución universitaria.

En el momento actual, y, teniendo en cuenta las condiciones del contexto en el que se mueve la educación universitaria, se plantean algunos de los desafíos fundamentales para la profesión del docente universitario:

2.1.1. Desarrollar la práctica reflexiva

Como afirma Donnay (1996) uno de los ejes fundamentales que definen esta profesionalidad renovada es, sin duda, la reflexión sobre la práctica. Este principio es una condición indispensable para garantizar la capacidad de los profesores para adaptarse y si es posible prever los rápidos cambios que la nueva sociedad del conocimiento plantea a sus tareas profesionales. Si algún perfil de profesor se asume en la actualidad es el de profesor como sujeto crítico, reflexivo, abierto al cambio.

Desde la publicación de los trabajos de Schön: *The reflective practitioner* (1983), *Educating the reflective practitioner* (1987) y *The reflective turn* (1991), la idea de un profesional reflexivo se ha convertido en uno de los pilares básicos del perfil del profesor. Según Schön (1992), un profesional debe saber, saber hacer, saber moralmente bien y reflexionar sobre su acción. El profesor, para conocer su oficio y estar al día, necesita de la reflexión planificadora, antes de emprender una acción formativa, de la reflexión activa o aquella que se ejecuta en la práctica real y de la postactiva que evalúa la práctica una vez finalizada. En todos los casos, la reflexión tiene que ser una reflexión documentada, contrastada y que permita poner en marcha procesos de reajuste y mejora.

La reflexión crítica se ha convertido, en estos momentos, en un paradigma integrador y abierto de lo que debe ser un profesional de la docencia. Es, en el fondo, una forma de identidad, un *habitus* (Perreneud, 2004).

El profesor reflexivo se caracteriza por la indagación permanente, la actitud crítica y abierta al cambio, la asunción de riesgos y el alejamiento de senderos marcados. En definitiva, se trata de la epistemología de la práctica, la interrogación, la hermenéutica o la investigación-acción como paradigma (Argyris y Schön, 1995; Shulman, 1992; Zeichner, 1990; Wasserman, 1993).

2.1.2. Del individualismo al trabajo en equipo

Otro aspecto fundamental que define el perfil profesional del profesor universitario es el del *trabajo en equipo y la cooperación*. Se trata, sin duda, de un cambio fundamental en la *cultura profesional*. Implica, entre otras cuestiones, entender la educación como un acto colegiado, en el que adquiriera especial relieve el concepto de equipo docente. Sin embargo, el trabajo en equipo o la comunidad educativa sigue siendo una asignatura pendiente en la esfera de la docencia. Por el contrario, en la tarea investigadora se ha conseguido, en muchos casos, la generación de modos de trabajo cooperativo, lo que ya ha producido un aumento considerable de su calidad.

Lo que demanda la situación actual es una profesión caracterizada por lo que Shulman (2004) ha denominado una comunidad de práctica a través de la cual la experiencia individual pueda convertirse en colectiva. La consecuencia tiene que venir de la superación del aislamiento y la comprensión de las ventajas que tiene aprender de otros y con otros.

En este sentido, es interesante retomar dos conceptos que se encuentran vinculados con esta dimensión social. Por una parte la idea de «organizaciones que aprenden» y, por otra, la de «comunidades de aprendizaje».

La característica fundamental de una organización que aprende es aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros, que desaprende y cambia de modelos mentales, que es tolerante con los errores, experimenta, tiene una actitud abierta y dedica el tiempo suficiente a la reflexión y el cuestionamiento (Villa, 2004). Pretende la búsqueda de objetivos comunes y valora las discrepancias y diferencias, manteniendo un alto compromiso ético y social.

Por su parte, el concepto de comunidad de aprendizaje o de práctica nos sitúa en la perspectiva del aprendizaje como participación social. Estas comunidades se caracterizan por ser informales y por convertir sus conocimientos personales en valores colectivos, lo que se traduce en prácticas innovadoras (Wenger, 2001).

En definitiva, este desafío supone el salto de la cultura egocéntrica y competitiva propia de las tribus académicas a una cultura de compromiso compartido, tal y como afirma McDonnald (2001).

Como estrategia innovadora, hablaríamos de concebir la tarea de los profesores más allá del aula y del grupo para situarla en el contexto más amplio de la institución, en la que el eje de trabajo sean los proyectos educativos integrados. En estos momentos, adquiere especial relevancia esta dimensión, ya que nos encontramos inmersos en la elaboración de los nuevos planes de estudios, para lo que a la Universidad se le ha otorgado total autonomía, pudiendo generarse verdaderas comunidades de profesores que trabajan para lograr ese objetivo común.

2.1.3. Del enseñar información a facilitar el aprendizaje de competencias

Un tercer elemento fundamental que conforma el intento de construir esa identidad profesional de la que estamos hablando es el desplazamiento del centro de interés en la cultura docente universitaria desde «el sujeto que enseña al sujeto que aprende» (Dunkin, 1995), es decir, pensar la enseñanza desde el aprendizaje.

En la configuración de dicha identidad profesional es necesario el paso entre ser, exclusivamente, un «especialista en la materia» a ser «didacta de la disciplina» (Zabalza, 2002). El desplazamiento no es sencillo pues implica una preparación adecuada para liberarse de la presión de la lógica academicista y poder situarse en otras perspectivas más ligadas a los contextos y procesos de aprendizaje.

Como afirma Bain (2006) los mejores profesores consideran que enseñar es crear las condiciones en las que la mayor parte de los estudiantes conseguirán convertir en realidad su potencial. Esta idea puede resultar compleja porque se pierde aparentemente el control, pero es posible y muy gratificante. Bain sigue afirmando que las prácticas de los mejores profesores son un fiel reflejo de las conclusiones de los psicólogos cognitivos y sociales y los antropólogos y sociólogos de la educación, por lo que parece justificado que los profesores conozcamos mejor los procesos de aprendizaje humano para poder aplicarlos a nuestras áreas de trabajo.

Por otra parte, la introducción de las competencias como objeto de la formación universitaria lleva a una revisión del propio concepto de formación. La formación es algo más que la mera información. Formar no es transmitir. La formación no es sólo acumular conocimientos. Las competencias hablan de conocimiento aplicado. El aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente. Como teoría explicativa de este aprendizaje, el modelo conductista se queda corto. La explicación cognitiva y constructivista del aprendizaje es más coherente con la naturaleza de las competencias. Las exigencias del aprendizaje eficaz propuestas por este enfoque serán las condiciones que hagan más probable el aprendizaje. Aprender con sentido, aprendizaje significativo, a partir de lo que se conoce, activo y con tareas reales, serán las garantías de un aprendizaje duradero.

En este planteamiento educativo el papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario. El profesor va cediendo terreno a favor del alumno que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje. La tarea fundamental del profesor será enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente.

2.1.4. Componente ético de la función docente

Por último, aunque no por ello menos importante, es necesario reivindicar para la profesión docente la dimensión ética. Muchos de los problemas que se producen en la práctica son problemas más de carácter ético que técnico. Sin entrar a

profundizar en un tema que nos llevaría lejos, si que quisiéramos decir que, en el fondo, esta dimensión ética supone recuperar el sentido de compromiso y responsabilidad con el trabajo que hacemos, lo que significa intentar hacer lo mejor posible las cosas que como profesionales nos corresponde hacer. Como afirma Michavila (1998, 154)

no puede haber excusas para justificar la negligencia profesional o la incompetencia organizativa basándose en razones de libertad de enseñanza o autonomía. Debe fundarse la tarea académica en un sentido de responsabilidad social mayor.

Este aspecto está poco desarrollado en la teorización sobre la formación pedagógica del profesorado (McFarlane, 2001; American Association of University Professors, 2000). Sin embargo, es necesario hacer una revisión en profundidad de este componente ético para incorporarlo a los modelos formativos.

En el ámbito de la Teoría de la Educación en España, hay que destacar el trabajo publicado en 1998 por Altarejos, Ibáñez-Martín, Jordán y Jover, puesto que sienta las bases del significado de la competencia ética para el ejercicio de la profesión docente.

Como es sabido, el trabajo profesional supone una actividad científico-técnica orientada por unas directrices éticas y morales asumidas por los miembros de una profesión. La relación entre ciencia, técnica y ética nace de la necesaria vinculación entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción. La ética iluminará las «buenas prácticas» y será útil para resolver muchos de los dilemas con los que se encuentra el profesional en el ejercicio de su trabajo.

Las características de la docencia como actividad compleja, siempre nueva y diferente, ya que debe adaptarse al contexto en el que se aplica, hacen que cada acto docente y de aprendizaje sea un acto libre (subjetivo) y responsable. Por eso, a veces, se tiene miedo a esa libertad, a la posibilidad de equivocarse y a la responsabilidad y culpabilidad que se derivan de esa libertad.

Desde esta perspectiva, la formación ética permite definir, en primer lugar, qué debe hacer y, en segundo lugar, cómo hay que hacerlo. Como estamos hablando de una profesión que pertenece a la categoría de las profesiones de ayuda, se le exigen una serie de actitudes que faciliten dicha relación. Estas actitudes dependen, en gran medida, de la propia concepción que el profesor tiene de sí mismo y de su papel en el proceso de aprendizaje-enseñanza, de su competencia profesional como docente y del grado de satisfacción que experimente en su trabajo.

Según Altarejos y otros (1998), el ejercicio de una profesión determina sus hábitos. El conjunto de estos hábitos define el carácter o modo de ser de una profesión, y, en este sentido, podemos hablar de las virtudes de esa profesión o de su «ethos» docente.

Las virtudes básicas de la ética docente se resumen en: templanza (autoestima), (humildad), tolerancia (mansedumbre) y afán de aprender (estudiosidad); fortaleza (altruismo), (magnanimidad), constancia (longanidad) y paciencia. Y

las virtudes superiores son: justicia (equidad, veracidad y rectitud) y prudencia (perspicacia) (solercia) y atención (docilidad) (Altarejos y otros, 1998).

2.2. Resultados de la profesionalización

Las características propias de la profesión de profesor de Universidad hacen necesaria la creación de vínculos entre sus dos identidades fundamentales: docencia e investigación. Lo que ocurre es que la identidad docente se genera *a posteriori* y sobre la primera identidad mucho más vinculada al área de especialización.

Sin embargo, la profesionalización y dignificación de la tarea docente ayudaría al desarrollo de dicha identidad. Elton (2000) nos habla de las múltiples fidelidades del profesor universitario. Como docente, doble fidelidad: a la disciplina que enseña y a la pedagogía universitaria que representa a quien enseña.

La profesionalización debe permitir desarrollar una visión crítica del proceso de aprendizaje-enseñanza y el escenario institucional en que éste tiene lugar. Una formación crítica y adaptada al contexto que le ayude a cambiar el sistema, más que a adaptarse a él (De la Cruz, 2003).

Los profesores deben aprender (y mejor si alguien facilita ese aprendizaje) a vivir felizmente en este mundo universitario paradójico y contradictorio. El trabajo realizado por Martin (1999) en las universidades inglesas y australianas, ya ponía encima de la mesa el grado de insatisfacción de muchos profesores porque se sienten mal preparados para afrontar las nuevas demandas y exigencias de su papel.

Del mismo modo, se espera que la profesionalización haga posible la exigencia de calidad y excelencia en la docencia (Elton, 2001). El fin último será paliar los déficits profesionales y aumentar, de este modo, la satisfacción laboral, lo que a su vez redundará en un ejercicio profesional más exitoso.

En síntesis, la profesionalización y, por ende, la formación debe darle herramientas que le permitan analizar su desempeño docente, modelos que le sirvan para apoyar su desarrollo profesional y le aporten guías que le permitan afrontar el aprendizaje continuado como profesional reflexivo e investigador que aprende de y para su práctica docente.

Desde esta perspectiva, en el momento actual, se está trabajando en encontrar un marco amplio y de mínimos sobre el que deberíamos llegar a un consenso y que nos permitiría identificar los aspectos nucleares de la profesión y el papel del profesor en la educación universitaria que con posterioridad habrá que contextualizar (Gibbs, 2001).

3. CRITERIOS PARA ABORDAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Una institución que se proponga adquirir y desarrollar sus capacidades de afrontar constructivamente los cambios debe contar con una política explícita y bien fundamentada, en materia de formación del profesorado.

Una de las ideas fuerza consiste en situar la formación dentro de la estrategia de profesionalización. Se trata, por tanto, de una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación. Se puede y se debe contribuir a este proceso, pero no es posible abordarlo de forma o manera unilateral. Sin embargo, no es menos cierto que dicha evolución ha de desearse y fomentarse con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante decenas de años, más allá de coyunturas y alternancias políticas.

Desde una perspectiva más pedagógica, la gestión de la formación con criterios de calidad demanda, como afirma Martínez Mut (2004), plantearse que la formación es en sí misma un sistema en el que todos sus elementos deben ser congruentes y considerarse de manera global. Del mismo modo no puede perderse la perspectiva de que este sistema es parte integrante de otro sistema más amplio, que, en el caso que nos ocupa, es la institución universitaria como organización compleja dedicada, entre una de sus principales funciones, a la educación de personas, profesionales y ciudadanos.

Esta perspectiva de análisis es la que lleva a plantear que en el diseño de los Planes Formativos del profesorado universitario hay que tener ciertos marcos de referencia que den congruencia y sentido a dichos planes y que conecten con la política estratégica de la Universidad en relación con la calidad de la docencia.

En este sentido, dos son, a juicio de los expertos, los referentes que debe tener la formación pedagógica tanto inicial como permanente en la Universidad. Por una parte, el escenario de la educación universitaria: misión y nuevos retos y, por otra, la profesionalización de la docencia como vía de mejora de la calidad de la enseñanza y de dignificación y satisfacción de las tareas y funciones que los profesores universitarios deben asumir.

Una vez definido dicho marco, también es necesario tener en cuenta que la aproximación a la formación pedagógica de los profesores de Universidad no puede realizarse al margen de las condiciones en las que se produce su tarea, es decir, los elementos contextuales y, en particular, la cultura pedagógica de la institución en la que se vaya a desarrollar dicha formación. No obstante, el análisis de las experiencias llevadas a cabo en diferentes contextos abona la necesidad de intentar establecer un conjunto de criterios que debieran tenerse en cuenta a la hora de gestionar Planes Formativos¹.

1. La investigación sobre la pertinencia y eficacia de las diferentes estrategias es bastante escasa, si bien en los últimos años ya aparecen en la literatura, sobre todo, internacional, estudios de este tipo. En el caso de España, la principal fuente de análisis se desprende de la reflexión realizada por algunos profesionales que están trabajando en la práctica de la formación del profesorado universitario. Éste es el caso del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia, ya que los más de diez años de práctica nos han llevado a una reflexión permanente sobre nuestras propias acciones y a un contraste con las iniciativas de otras universidades españolas. Sin embargo, hay que destacar la iniciativa tomada en el año 2005 por ANECA de probar un *modelo de evaluación de los Planes de Formación para la docencia del profesorado*. En este programa la Universidad Politécnica de Valencia

Siendo conscientes de las limitaciones que puede tener la división de la realidad, sin embargo, parece oportuno agrupar estos criterios en dos tipos, para intentar mostrar de manera más clara el nivel de responsabilidad que corresponde a todos los que estamos implicados en el desarrollo de los programas de formación.

3.1. *Criterios institucionales*

El primer conjunto de criterios pertenece al ámbito político institucional o, lo que es lo mismo, a las condiciones contextuales, organizativas y culturales en las que se lleven a cabo los programas. Desde esta perspectiva, es importante tener en cuenta algunos elementos.

3.1.1. Compromiso institucional respecto a la calidad de la docencia

Los últimos estudios sobre el impacto de las estrategias de cambio en la institución universitaria nos muestran que frente a la suma de los esfuerzos individuales, hay que plantear acciones institucionales que ofrezcan un marco de actuación en el que se prioricen las iniciativas y se pongan en marcha los mecanismos oportunos para conseguir dichos objetivos.

Se puede hablar de algunos tipos de características para que éstas sean pertinentes como, por ejemplo, integradas, políticamente orientadas, estratégicas y descentralizadas. Estas modalidades no son excluyentes y suponen un avance para aprender más sobre el cambio organizacional.

La formación del profesorado forma parte del entramado institucional por lo que debe estar integrada también en los planes que defina cada universidad y ser sensible al nivel de madurez de la institución universitaria para no ser considerada como un apéndice o cuestión colateral. En esta línea de argumentación tiene mucha importancia la política de cada universidad que se plasma en los Planes Estratégicos, en los que se debería recoger, de manera clara y explícita, la intención de integrar la formación como un eje clave en relación con los recursos humanos.

3.1.2. Desarrollo de mecanismos que hagan posible caminar hacia la cultura de la colaboración

Esta idea es determinante para las posibilidades del desarrollo institucional y para la formación del profesorado. Forma parte de las señas de identidad de una institución y debe ser asumida por todos sus miembros como un valor central de la misma. Su aplicación no se limita al desarrollo de las actividades de formación

ha participado como institución piloto. Este proceso ha supuesto una verdadera evaluación del Plan de Formación y se han obtenido datos reveladores para seguir avanzando.

más formalizadas, sino que se hace extensiva a otros modos de formación como, por ejemplo, el apoyo de profesores experimentados a profesores noveles, el desarrollo de iniciativas innovadoras interdisciplinares, la profundización de la formación tomando como centro de atención la revisión y mejora de las titulaciones, o el desarrollo de la idea de concebir los departamentos también como espacios formativos imprescindibles, entre otras acciones.

En este sentido cobra especial importancia el papel de los líderes, es decir, todos los miembros que tengan influencia sobre los demás, y especialmente aquellos que pueden ser considerados dirigentes clave en la organización, deberán actuar como promotores culturales. Todo el mundo acepta que la aportación fundamental del dirigente, líder o directivo es lograr la eficacia y eficiencia del grupo o de la organización de la que forma parte; de ahí que se considere al liderazgo como un fenómeno o función natural y, por ello, necesario en la vida de aquéllos. No obstante, cuando se analizan con detenimiento las funciones del dirigente y su modo de ejercerlas, surgen distintos enfoques que de alguna manera polarizan su interés en uno o varios de los aspectos de la aportación de aquél a la eficacia del grupo. Así se nos presentan «los estilos de liderazgo», «el liderazgo situacional», etc., todos ellos sobre el común denominador de la conducción de las transacciones o intercambios de los miembros del grupo a lo largo del proceso de funcionamiento para el logro de los objetivos.

Mención especial requiere el papel de quienes lideran las instancias intermedias en una cultura caracterizada por el valor de la individualidad y la autonomía de actuación y en la que las estructuras jerárquicas superiores se hallan muy alejadas de las inferiores.

Su importancia ha sido ampliamente explicada por Fullan (2002) y Martínez Mut (2003). En síntesis, sus dos grandes funciones se concretan en ejercer dos tipos de liderazgo: el transaccional y el transformacional. Desde el transaccional se pretende garantizar que las decisiones tomadas a nivel superior sean asumidas por el grupo de personas que coordinan. Se convierten así en eslabones entre las políticas de la institución y las prácticas de los profesionales que la forman. Aquí, adquiere gran relevancia el trabajo organizativo y de coordinación.

Por su parte, el liderazgo transformacional implica que los líderes intermedios se convierten en representantes de sus colegas ante la institución. Se convierten en agentes de cambio de la cultura de la institución. Generan innovaciones y conflictos, provocadores del cambio. Su tarea consiste en ayudar a construir esa identidad compartida (cultura de colegialidad) tan importante para los cambios profundos. Del mismo modo, también recae sobre ellos la responsabilidad de diseñar y estimular una dinámica atrayente de innovaciones y planes de acción que permitan el desarrollo de las personas y de la institución al mismo tiempo.

En este sentido, con la estimulación, apoyo y coordinación de las iniciativas pedagógicas innovadoras que los profesores están ya realizando o que puedan realizar, es posible conjugar las dos lógicas que hacen más eficaces los procesos de cambio, la personal y la institucional. Parmentier (2000) lo califica como un

metaprincipio a tener en cuenta en las estrategias formativas, y afirma que todas las intervenciones pedagógicas que se propongan aumentarán su eficacia si se inscriben, de manera coherente, en una estrategia conjunta de ambas lógicas.

Pero este modelo no puede caer en responsabilizar, exclusivamente, al profesorado de que se alcancen o no los objetivos, puesto que hay que admitir que junto al *querer* de los profesores, hay que *saber*, lo que supone dominar unos conocimientos (disciplinares y pedagógicos), y unas destrezas que posibiliten una acción eficaz (programas de formación para profesores noveles y acciones de apoyo vinculadas a las necesidades que se produzcan en los profesores en sus procesos de indagación e innovación), y hay que «poder», es decir, los profesores podrán aprender nuevos *modos* de trabajar si disponen de los recursos y condiciones para ello. Sin esa situación de partida, hablar de la formación del profesorado no deja de ser, en buena medida, una especie de digresión, punto menos que impertinente.

Las propuestas de innovación pueden surgir tanto desde la propia institución, como desde la base, fundamentalmente desde los departamentos. Ambos planteamientos no tienen por qué ser incompatibles.

3.1.3. Políticas de incentivación y acreditación de la calidad de la docencia

La institución universitaria debe reflejar con sus actuaciones que la innovación y la mejora son un objetivo prioritario para ella, siendo imprescindible la puesta en marcha de aquellos incentivos o estímulos externos que provoquen, hagan aflorar, motiven a las personas de la organización para que dediquen su esfuerzo al logro de las metas que se plantean.

Una perspectiva muy interesante en este sentido es la de Gibbs (1995) cuando establece un paralelismo entre el modo en que la Universidad incentiva la calidad de la investigación para su mantenimiento, y el modo en que se podrían utilizar dichos mecanismos incentivadores para conseguir y mantener una enseñanza de calidad. De todos los procedimientos, Gibbs señala que uno de los más importantes es «premiar la excelencia tanto a nivel individual como departamental». En la misma línea insisten Hutchings (1993), Rice (1993) o De Miguel (1998) cuando afirman que el profesorado se tomará la docencia con seriedad y la realizará con calidad, cuando la perciba y valore como un reto de investigación y creación, frente a una cuestión de método o técnica.

Es quizás este último elemento uno de los que en la literatura actual se está manejando con más insistencia. En el plano internacional es de destacar el Plan Nacional para la formación y cualificación profesional dirigido al profesorado de Educación Superior, establecido por la SEDA (Staff and Educational Development Association) creado en el año 1991, y que en el momento actual está teniendo un desarrollo muy importante, ya que prácticamente una tercera parte de las instituciones

de Educación Superior británicas han firmado el Plan de Acreditación del profesorado de la SEDA².

Aunque son muchos los ejemplos que se podrían citar tanto en el ámbito anglosajón (EE.UU., Australia, etc.) como en el francófono (Canadá, Bélgica, etc.), resulta interesante hacer referencia a la propuesta de la U.C.L. (Universidad Católica de Lovaina) que, recientemente, ha aprobado una recomendación a sus profesores para que realicen un «Dossier de Valorisation Pédagogique» (DVP), como estrategia de reconocimiento y acreditación de los esfuerzos y resultados por mejorar su enseñanza, y que se inserta en la línea de trabajo ya iniciada desde hace tiempo en numerosas universidades americanas, canadienses, etc., de la construcción de un portafolio docente, en el que el objetivo fundamental es valorar el progreso del profesor en la construcción de su profesionalidad, teniendo como referente el conjunto de competencias que la institución establece para acreditar la calidad de la docencia (Parmentier, 2000).

En el caso español, tomando como referencia el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, De la Cruz (2003) plantea la conveniencia de institucionalizar, de alguna manera, la formación de los profesores universitarios, proponiendo la creación de una Agencia Nacional que coordine la formación pedagógica del profesor universitario y que, entre otras tareas, asuma la acreditación de la formación que se pueda llevar a cabo en las diferentes universidades, en un intento de mejorar las acciones, creando una cultura de la formación, unas competencias comunes a desarrollar, etc.

En esta misma línea, hay que entender las propuestas de establecer y acreditar los planes destinados a la formación pedagógica iniciados por ANECA.

3.2. *Criterios pedagógicos*

Los criterios de actuación que se enuncian a continuación forman parte del bagaje experiencial y de la investigación pedagógica en este campo.

3.2.1. Selección de contenidos formativos y de resultados de aprendizaje esperados

Dado que el conocimiento no es una realidad objetiva, neutra e incuestionable, sino una construcción social y personal que traduce y desarrolla diferentes opciones culturales, será importante decidir qué deben aprender los profesores, ya

2. Carola BAUME y David BAUME, en el artículo publicado en el *Boletín de la RED-U*, Un plan nacional de formación y acreditación para profesores universitarios, destacan que este Plan ha servido para definir las características de la profesión de profesor de Educación Superior en términos de valores y principios, así como de objetivos y habilidades, establecer definiciones amplias de enseñanza que permitan adaptarse a circunstancias locales y alcanzar un consenso sobre los aspectos nucleares de la profesión.

que la selección de los contenidos reflejará el concepto de Universidad hacia el que se quiere caminar, así como las concepciones y prácticas relacionadas con los alumnos que se pretenden formar.

En este terreno, se está trabajando en la identificación de competencias que deben servir de referencia para el diseño de los programas formativos. Competencias referidas tanto a la dimensión pedagógica, como a la institucional y socioprofesional.

La competencia supone la integración en un cuerpo poliédrico de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes. Integración frente a yuxtaposición en los programas de formación, para conseguir el desarrollo de las competencias como un saber hacer complejo y contextualizado que tienen que dominar los profesionales de la educación, es decir, con las competencias propias de una profesión, que saben hacer excelentemente las tareas de un buen profesional en cada situación. En suma, la competencia profesional es un saber hacer complejo que exige el dominio de los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes específicas de la profesión y el arte de la ejecución pertinente a la situación (Perrenoud, 2004).

La introducción de las competencias como objeto de la formación del profesorado lleva a una revisión del propio concepto de formación. La formación es algo más que la mera información. Formar no es transmitir. La formación no es sólo acumular conocimientos. Las competencias hablan de conocimiento aplicado. El aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente (De la Cruz, 2005). Además, la formación de competencias hace necesario el contacto con los contextos sociales y profesionales en los que el profesor va a tener que intervenir, así como la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones, puntos de vista, etc.

En el cuadro siguiente se comparan diferentes propuestas sobre el tipo de competencias que deberían servir como marco de referencia para el diseño de planes formativos, entendiendo que es un marco amplio y de mínimos sobre el que deberíamos llegar a un consenso y que nos permitiría identificar los aspectos nucleares de la profesión y el papel del profesor en la educación universitaria (Gibbs, 2001) que con posterioridad habrá que contextualizar.

ZABALZA (2003)	AIPU (2004)	PERRENEUD (2004)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 2. Seleccionar y presentar contenidos. 3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adoptar una representación del acto de enseñar y de aprender para conseguir una enseñanza eficaz (en términos de ganancias de aprendizaje). 2. Planificar y aplicar las actividades de enseñanza (elección y articulación de los objetivos, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 2. Gestionar los progresos en el aprendizaje. 3. Concebir y dinamizar mecanismos de diferenciación.

<p>4. Manejar didácticamente las NNTI.</p> <p>5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.</p> <p>6. Relacionarse constructivamente con los estudiantes.</p> <p>7. Tutorizar a los alumnos (y colegas).</p> <p>8. Evaluar los aprendizajes.</p> <p>9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.</p> <p>10. Implicarse institucionalmente.</p>	<p>métodos de enseñanza, contenidos, recursos, etc.) pertinentes, eficaces y eficientes.</p> <p>3. Planificar y aplicar las actividades de evaluación de los aprendizajes (elección y articulación de criterios, de métodos de evaluación, de instrumentos, de técnicas de corrección, etc.).</p> <p>4. Utilizar con maestría las diversas formas de comunicación pedagógica (expresión oral y escrita, comunicación no-verbal, utilización de multimedias, etc).</p> <p>5. Animar y gestionar las interacciones en los grupos de estudiantes de tamaños diferentes.</p> <p>6. Acompañar a los estudiantes en sus aprendizajes (tutoría, acompañamiento metodológico, evaluación formativa).</p> <p>7. Promover el mayor éxito posible de los estudiantes y el desarrollo personal de cada uno.</p> <p>8. Trabajar en equipos pluri o interdisciplinarios en la realización de proyectos o programas pedagógicos.</p> <p>9. Desarrollar un pensamiento reflexivo en relación con su práctica pedagógica.</p> <p>10. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión de profesor universitario.</p>	<p>4. Implicar a los estudiantes en su aprendizaje.</p> <p>5. Trabajar en equipo.</p> <p>6. Participar en la gestión de la Titulación.</p> <p>7. Informar a los responsables académicos.</p> <p>8. Usar las Nuevas Tecnologías.</p> <p>9. Afrontar los deberes y dilemas éticos.</p> <p>10. Gestionar el propio desarrollo profesional.</p>
---	--	---

3.2.2. Principios a respetar en las estrategias formativas

Desde nuestro punto de vista, éste es un aspecto de gran importancia, ya que, con frecuencia, las consideraciones generales que se realizan sobre la formación no pasan de meras elucubraciones que no llegan a constituir procesos concretos y bien definidos de formación sobre el terreno.

En este sentido, existen unos principios básicos, en los que deben inspirarse las estrategias de formación de los profesores de Universidad, ya sea inicial o permanente. Estos principios se pueden resumir en ocho fundamentalmente:

1. *El isomorfismo* entre las estrategias de formación que se utilizan y las que, en estos momentos, se estiman más apropiadas para la enseñanza universitaria, considerada ésta desde el punto de vista, por supuesto, del aprendizaje.
2. *Contextualización* de la formación que implica tener en cuenta las diversas situaciones, tipo de enseñanza, etc. Significa, también, tener una visión plural de la formación, pero al mismo tiempo ser capaces de poner a los profesores frente a un conjunto de prácticas variadas que les permitan descubrir que existen otros modos de hacer las cosas.
3. *Ofrecer justo lo suficiente y justo en su debido momento (JUST IN TIME)*. No es necesaria demasiada formación sino que lo que hace falta es que esta intervención se realice en el momento en el que los profesores están dispuestos o motivados, o en situación de poner en práctica en un corto período de tiempo lo aprendido (Marcelo, 2006). De este modo, se garantiza la integración teoría-práctica y comprender la Pedagogía como una herramienta de resolución de problemas.
4. *Las teorías implícitas como base de la formación*. Los profesores generan la enseñanza en función de sus concepciones sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza. Es más, «el profesor principiante lleva consigo juicios intuitivos de experiencia que le permiten un cierto entendimiento de la situación didáctica» (Martínez y cols., 1998, 42). Estos juicios se derivan, en la mayoría de los casos, de sus experiencias previas. Si no existe una formación sistemática y supervisada, irán construyendo sus concepciones personales respecto a su función docente de modo artesanal. Estas concepciones les ayudarán a explicar su práctica y a convertirse en «expertos» con un saber práctico sobre la docencia (Martínez y cols., 1998), pero si esta experiencia no se confronta tanto con la experiencia de los «otros», como con las teorías o conceptualizaciones, no podremos hablar de aprendizaje, sino de mera acumulación de experiencias.
5. *Variedad e integridad en las estrategias*. Utilizar fórmulas diferentes asegura la consecución de los objetivos formativos. Y, por otra parte, el desarrollo profesional requiere que las fórmulas que se adopten tengan un sentido integral y sostenido en el tiempo, siendo flexibles para poder adecuarse a los cambios que se producen a lo largo de la trayectoria profesional de los profesores universitarios y adaptarse a las características del perfil de profesor universitario, uno de cuyos componentes esenciales hace referencia al alto grado de autonomía que desarrolla en relación a su profesión, al ser el primer responsable

de su cualificación y, decidiendo, en diferentes momentos, a qué facetas de su profesionalidad va a dedicar un mayor esfuerzo.

6. *Garantizar la continuidad entre formación inicial y formación permanente.* La misma idea de aprendizaje permanente que manejamos cuando hablamos de los objetivos formativos de la Universidad está o debe estar presente cuando hablamos de formación del profesorado. En este sentido, es fundamental resaltar que el inicio en la carrera docente y las condiciones en las que ésta se produzca son esenciales para el futuro desarrollo profesional. Por esta razón, es tan importante seguir apostando por una formación inicial que ofrezca el marco de referencia desde el que los profesores se planteen dicho desarrollo y, esto, como ya hemos dicho, no es sólo una cuestión de conocimientos, sino, sobre todo, de actitudes hacia la profesión docente, basadas en la indagación, la reflexión permanente y la intención de mejora continua. Esta idea de formación permanente debería ser percibida por los profesores como una parte de su identidad profesional, es decir, la evaluación, la formación o el asesoramiento no son un fin en sí mismos, sino un medio de la construcción de dicha identidad y desarrollo profesional (Parmentier, 2000).
7. *Combinar lo experiencial, singular y biográfico con lo social y colectivo.* Para que la formación consiga anclarse en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, conviene contemplar las experiencias personales que son únicas y que facilitan la conexión más directa con sus necesidades, intereses, problemas y aspiraciones. Pero, al tiempo, también será preciso estimular el trabajo colaborativo como herramienta indiscutible de socialización y de enriquecimiento profesional de los profesores.
8. *Fundamentar las diferentes estrategias en la investigación sobre su pertinencia y eficacia.* Un planteamiento serio y riguroso exige someter todas las acciones a procesos evaluativos, desarrollando líneas de investigación evaluativa sobre los resultados a corto, medio y largo plazo de las mismas, en varias líneas: la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza, la eficacia docente, la satisfacción personal de los profesores con su función docente, etc. En este contexto entiendo que se inscribe el proyecto piloto de evaluación de los planes formativos en las universidades de ANECA que se ha desarrollado en el año 2006 y en el que la Universidad Politécnica de Valencia ha participado como centro piloto.

4. DIFERENTES ESTRATEGIAS/ESCENARIOS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Una vez establecidos los principios que, a nuestro juicio, deben estar presentes en el diseño de cualquier programa formativo tanto para profesores noveles como para profesores experimentados, describiremos algunas de las estrategias o escenarios formativos que, en el momento actual, se consideran más pertinentes y eficaces, siempre con la perspectiva de que no hay métodos buenos o malos sino

que su funcionalidad depende del objetivo que se persiga, por lo que habrá que ser cautos e ir experimentando diferentes fórmulas para responder a las diversas demandas o situaciones que se puedan presentar.

El análisis de las estrategias se realiza a partir de cinco ejes de intervención, definidos *a posteriori* con el objetivo de categorizar, de alguna manera, las distintas áreas de trabajo, siendo conscientes de que entre estos ejes es difícil establecer, en ocasiones, límites claros, sino que más bien las relaciones que se producen entre ellos resultan muy frecuentes³.

EJE 1. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	EJE 2. FORMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de acogida a los nuevos profesores en su primer año académico. • Boletines periódicos de información. • Agendas de eventos relacionados con la docencia universitaria. • Webs con información y recursos pedagógicos. • Centro de recursos de documentación. • Visibilidad de las buenas prácticas de innovación y mejora. • Materiales específicos sobre diferentes tópicos relacionados con docencia universitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar y organizar la formación inicial de los profesores noveles. • Diseñar y organizar la oferta de formación permanente o continua, así como las demandas que se planteen desde los centros, departamentos, equipos de profesores, etc. • Formar a los profesores como tutores. • Formar a los estudiantes como tutores.

Eje 1. La gestión del conocimiento tiene como principal objetivo servir de cauce para la sensibilización del profesorado y para facilitar la comunicación e intercambio de experiencias y conocimiento sobre docencia universitaria, generando una cultura profesional basada en la enseñanza.

Este eje es básico teniendo en cuenta que la formación no puede construirse sin el profesorado y la importancia que adquiere el conocimiento práctico que se ha ido acumulando sobre diferentes aspectos de la docencia, conformándose como un caudal muy importante que, generalmente, no se comparte, salvo de manera informal y en condiciones muy particulares.

La formación necesita dar utilidad y visibilidad a ese conocimiento incorporándolo en sistemas de gestión del conocimiento que lo hagan accesible a cualquier otro profesor. Es a través de su participación activa y del intercambio como puede crecerse hacia una enseñanza de mayor calidad.

3. En la página WEB del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia se puede encontrar toda la información referida a su Plan de Formación. www.ice.upv.es.

Eje 2. La formación aglutina diferentes estrategias con diversos formatos que van desde las actividades de corta duración hasta los programas extensos y con un nivel de exigencia mayor, sobre todo, en relación con los profesores noveles.

a) La formación inicial

La profesionalización de los profesores noveles es considerada en estos momentos, a nivel internacional, como uno de los avances en el terreno de las iniciativas institucionales. La modalidad formativa más utilizada en la mayoría de centros de Educación Superior adopta el formato de programas de larga duración y continuada, con una extensión promedio de entre uno o dos años. Sin duda, este modelo permite una transformación real de las prácticas docentes. Los modelos más innovadores, siguiendo el paradigma del profesional reflexivo, se centran en programas basados en la reflexión sobre la propia práctica y la revisión colectiva de las actuaciones docentes. La idea clave es que los profesionales aprenden más a través del análisis estructurado de la propia práctica (Piccinin, 1999).

En este tipo de programas, el eje principal sobre el que se construye el currículum formativo es la experiencia profesional y la actividad diaria de la práctica docente. Esta aproximación parte de los principios esenciales del aprendizaje adulto: la participación activa en el proceso de aprendizaje y la corresponsabilidad en el mismo. Pero, la reflexión individual no es el único elemento presente, sino que debe complementarse con el diálogo y el contraste de otros colegas además de la confrontación con la teoría, lo que da lugar a nuevos conceptos y generalizaciones que deben ponerse en práctica para constatar su eficacia y efectividad, iniciándose, así, un nuevo ciclo de aprendizaje.

Bajo este paraguas, se han diseñado programas que integran diversas modalidades: los *stages* o seminarios de una semana de duración, aproximadamente, fuera del contexto de trabajo (*out-doors*) y con carácter intensivo; talleres de corta duración en los que se aborda algún tema específico cuyo contenido surge a partir de las necesidades detectadas en los participantes en el programa; la constitución de grupos de aprendizaje cooperativo que trabajan conjuntamente durante la duración del programa, las técnicas de microenseñanza o grabación de clases; la observación por parte de colegas; los sistemas de recogida de información a través de distintos tipos de escalas; diarios de clase; sistemas de portafolios, etc.

En estos programas tiene una especial relevancia la presencia de un equipo formativo de carácter multidisciplinar: especialistas en pedagogía, profesores experimentados, pertenecientes a las áreas de conocimiento de los profesores, especialistas en didáctica específica, en animación de equipos de trabajo, etc. Lo ideal es que el equipo formativo pertenezca a la universidad en la que se desarrolla el programa, siendo de especial importancia la figura del tutor o mentor (Weimer, 1997), que suele ser un profesor del departamento al que pertenece el profesor en formación y que tiene un papel clave, siendo su función primordial la de acompañar al docente en su proceso de formación, facilitarle apoyo personal, ayudarle en la

toma de decisiones en la tarea docente, proporcionarle orientación sobre recursos para las actividades docentes, aportarle información sobre el funcionamiento institucional, ofrecerle reglamentación, etc. (Fernández, Cruz y Maiques, 2000).

Por último, se establece un sistema que permita acreditar lo aprendido durante el programa. En concreto, la Universidad de Oxford Brookes incluye en su Certificado de Enseñanza en Educación Superior la realización de un portafolio o carpeta docente como documento de síntesis y evaluación. También en el Programa de Formación Inicial Pedagógica para el Profesorado Universitario que estamos llevando a cabo en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia se incluye la realización de dicho portafolio docente. Cada participante debe elaborar durante el curso un portafolio docente donde recogerá las incidencias ocurridas durante el programa formativo así como la planificación de su desarrollo profesional. El uso de esta estrategia le servirá para ir recogiendo las evidencias y datos que se relacionen con sus esfuerzos por mejorar la calidad de su enseñanza y con el proceso de aprendizaje en el contexto del Programa Formativo. En este sentido el portafolio docente es una excelente herramienta de mejora de la calidad y, además, también puede servir de documento informativo bien documentado para la acreditación de su competencia docente cuando la ocasión lo requiera (Fernández y Maiques, 2001).

Los planteamientos actuales sobre la formación inicial parecen indicar la pertinencia de poder ofrecer diferentes niveles de formación que faciliten la *arquitectura de un proyecto global*. En este sentido y a título de ejemplo presento nuestra propuesta de itinerario formativo con tres niveles de los que dos de ellos están ya desarrollados:

Con el objetivo de atender las necesidades y características singulares que distinguen a aquellos profesores que acaban de incorporarse a la docencia de aquellos otros que van a iniciar su segundo o tercer año de ejercicio profesional o de aquellos otros que desean un nivel de profundización alto, hemos planteado un modelo formativo articulado en tres niveles: Primer nivel (PAU) de 75 horas de duración durante un curso académico; segundo nivel (FIPPU) de 325 horas que en estos momentos ha sido reconocido por la universidad como título propio de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria, y un tercer nivel (Máster) de 500 horas de formación.

b) La formación permanente

Es importante señalar que desde la óptica de la formación las estrategias pueden y deben ir evolucionando, de manera progresiva, desde la oferta a la demanda, para favorecer el acompañamiento y el apoyo de las necesidades expresadas por el profesor o equipo de profesores, así como por centros o departamentos. El aumento de la demanda, de algún modo, va ligado a la innovación, puesto que desde esta perspectiva la formación es un apoyo que surge de los problemas o necesidades que implica el desarrollo de dichos proyectos.

Eje 3. En el asesoramiento la idea central es la de *acompañar* tanto a profesores como a instituciones en su proceso de aprendizaje y cambio. Esta modalidad formativa se asienta en el principio de respeto y acomodo al mundo de significados de los profesores universitarios y sirviéndonos de punto de partida para establecer su desarrollo profesional y la mejora de la calidad de la enseñanza. Para llevar a cabo este tipo de intervención se requiere la existencia de centros de desarrollo con profesionales formados adecuadamente para ejercer esta tarea.

Eje 4. La estimulación, el apoyo y coordinación de las iniciativas innovadoras es una estrategia muy apropiada para buscar las necesarias sinergias entre las necesidades de desarrollo profesional personal y las necesidades de desarrollo organizativo, institucional y social de la universidad y sus diferentes contextos.

En este escenario cobra especial protagonismo el liderazgo institucional, ya que debe mostrar signos claros de su interés por la docencia, destinando recursos y reconociendo los esfuerzos.

EJE 3. EL ASESORAMIENTO	EJE 4. APOYO A LAS INICIATIVAS DE INNOVACIÓN	EJE 5. EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Observar una clase teórica, práctica, seminario, etc. • Diseñar un programa de una asignatura. • Centrarse en alguna situación pedagógica problemática. • Ayudar en la redacción de publicaciones sobre resultados de innovaciones. • Ayudar en la redacción de un proyecto de innovación. • Ayudar en la elaboración de un portafolio docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer líneas de actuación prioritarias. • Definir criterios pedagógicos de evaluación de las iniciativas. • Coordinar las diferentes iniciativas para evitar «inventar la rueda». • Apoyar a los líderes de la institución en el diseño, desarrollo y evaluación de las iniciativas. • Difundir los resultados. • Apoyar a los profesores implicados en las diferentes iniciativas a través de distintas estrategias: formación, asesoramiento, recursos pedagógicos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar de manera formativa las enseñanzas. • Evaluar la calidad de los programas. • Evaluar los recursos pedagógicos. • Evaluar.

Esta estrategia se asienta sobre la propia práctica y se sustenta en la capacidad de reflexión e indagación de los propios docentes. La complementariedad entre formación e innovación está clara, siendo la innovación la base para la formación.

El análisis de las diferentes prácticas o experiencias nos sirve para poder indicar algunas sugerencias que orienten el trabajo de quienes tengan que llevar adelante estrategias de acción vinculadas a la innovación. Así, destacamos las reflexiones siguientes:

- Establecer líneas de actuación prioritarias para la institución (universidad, centros, departamentos).
- Establecer criterios públicos de evaluación de los proyectos.
- Diseñar procedimientos de seguimiento y apoyo técnico durante la realización del proyecto.
- Diseminar los resultados de proyectos (visibilidad). Esto mejora la credibilidad de las iniciativas y genera conocimiento compartido (organización de acontecimientos anuales, materiales, páginas web, etc.).
- Financiar proyectos colaborativos para generar «comunidades de aprendizaje».
- Establecer algún órgano representativo de profesores con prestigio y preocupados por la docencia que actúe de promotor, catalizador de los problemas, de reflexión, de incitador de nuevas propuestas, de facilitador de sinergias entre proyectos, iniciativas, etc.
- Crear figuras específicas de dinamización de la innovación en centros y departamentos.

Eje 5. La evaluación formativa. La relación entre evaluación y formación es un problema antiguo, que si bien desde un punto de vista teórico nadie duda de su interrelación, en las prácticas evaluadoras llevadas a cabo desde hace tiempo no se ha sabido cómo darle su verdadero sentido formativo.

Probablemente haya que encontrar una vía de encuentro entre formación, calidad docente y reconocimiento e incentivación de la docencia de calidad. Para lograr este objetivo planteamos algunas propuestas:

- Insertar la formación de los profesores universitarios en una lógica de desarrollo profesional y de valoración institucional a través de la acreditación de las competencias pedagógicas que el profesor va adquiriendo. Esta acreditación podría ser externa, pero debería tener repercusión en la promoción, los incrementos salariales, el acceso a determinados cargos relacionados con la docencia, etc.
- Reconocer los «méritos docentes», es decir, valorar institucionalmente las competencias y desarrollo profesional, utilizando datos válidos y fiables. En este terreno, vuelvo a indicar, que habrá que explorar la utilización del portafolio docente.

5. LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Toda la complejidad que conlleva la formación del profesorado universitario plantea la necesidad de constituir equipos de formadores con perfiles diferentes y próximos al contexto en el que se ha de llevar a cabo la formación. En este sentido, nos parece necesario crear (donde no los hay) o potenciar (donde sí existen) los organismos de apoyo técnico, capaces de estimular y coordinar todas las iniciativas de formación.

Si estamos planteando la idea de la institucionalización de la formación, también será preciso empezar a pensar seriamente en los agentes de la formación. Por una parte, se presenta la cuestión del tipo de competencias que deben poseer para llevar a cabo su trabajo. Un dilema a resolver es el perfil más adecuado: especialista en pedagogía o, por el contrario, un fuerte conocimiento de la especialidad. La realidad aconseja formar equipos mixtos en los que estén presentes ambos tipos de formadores, pero, en ambos casos, tendrán que profesionalizar, de algún modo su tarea, por lo que será necesario pensar en sistemas de formación de formadores para el ámbito universitario. El hecho de ser hoy en día un formador de profesores universitarios implica también un saber, un saber hacer, un saber y un saber trabajar en equipo (De la Cruz, 2003).

6. LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Siendo conscientes de la dificultad que entraña plantear una propuesta de modelo organizativo para la estructura técnica que tiene que dar apoyo y continuidad a todo lo expuesto, sin embargo, puede ser interesante expresar algunas de las características que, a mi juicio, deberían estar presentes.

En primer lugar, cualquier Servicio o Institución de Desarrollo Educativo en la Universidad debería entenderse como un lugar de encuentro interdisciplinar, en el que junto a una plantilla profesionalizada de carácter permanente, se logre tejer una red de colaboración de profesores, centros, departamentos, etc., buscando las sinergias entre las diferentes aproximaciones a la mejora (la generalista y la específica, ligada a las diferentes áreas de conocimiento).

En segundo lugar, habría que saber compaginar la existencia de un plan general, de una filosofía de trabajo común y coherente, aunque se lleven a cabo varios y diferentes programas y agentes responsables de su ejecución.

En tercer lugar, es necesario aplicar a su funcionamiento un principio de sentido común, que no es otro que comenzar con poco y dejar que la calidad de las iniciativas vaya calando en la cultura universitaria, apoyándose, en todo momento, en el conocimiento científico pedagógico que sobre el tema se genere.

En cuarto lugar, parece deseable pensar que algunos tipos de acciones o servicios han de estar presentes como: 1) Formación y asesoramiento; 2) Coordinación de iniciativas de innovación; 3) Recursos pedagógicos; 4) Apoyo en las tecnologías de la información y la comunicación; 5) Investigación sobre educación

universitaria; 6) Coordinación con redes y asociaciones científicas relacionadas con el ámbito de trabajo, entre otros.

7 LA GESTIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PLANES DE FORMACIÓN: PROPUESTA DE UN MODELO

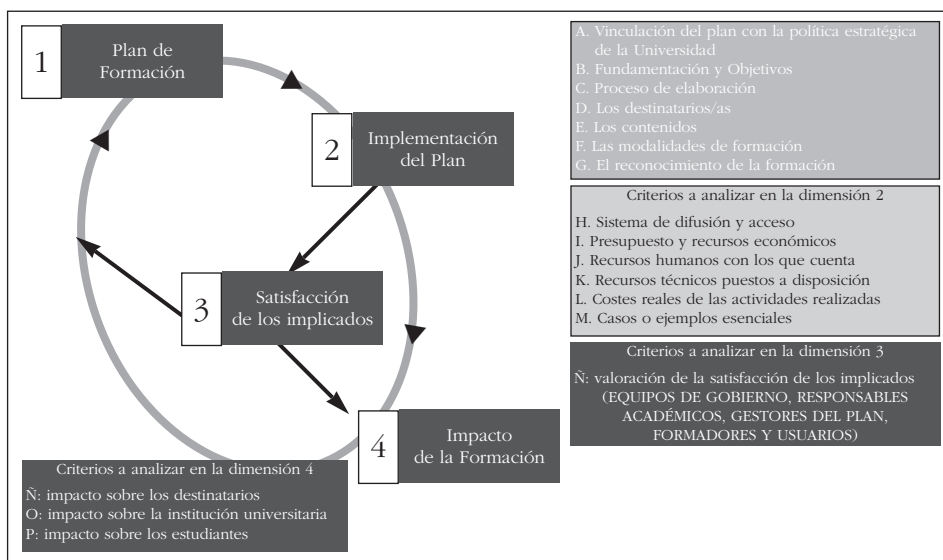
La formación del profesorado debe buscar la excelencia en todos sus procesos. Para ello debe contar con procedimientos para evaluar su propia calidad, así como los resultados que produce tanto en el profesorado, su enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes y en la organización de departamentos y centros.

La gestión de la calidad constituye, como afirma Martínez Mut (2004) un acercamiento a la reingeniería de procesos, ya que implica considerar la formación como un proceso en el que se deben tener en cuenta todos los elementos del mismo para acercarnos, cada vez más, a las necesidades y expectativas de todos a los que quiere responder la formación, es decir, colectivos y personas dentro de la institución.

En este sentido, parece pertinente finalizar con una propuesta de modelo de gestión de la calidad de los propios planes formativos. Sin duda, esto nos parece un requisito pedagógico imprescindible.

A pesar de que la formación del profesorado universitario es un ámbito poco desarrollado ya existen diferentes experiencias e historia como para iniciar un proceso de reflexión y análisis pausado de dichas iniciativas.

ANECA (2005) GUÍA DE EVALUACIÓN DE LOS PLANES DE FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA DEL PROFESORADO



Con este objetivo ANECA puso en marcha el año 2005 el Plan piloto de evaluación de dichos programas o planes. El objetivo es doble: por una parte, introducir la cultura de la calidad en la gestión de dichos procesos, y por otro mostrar, después de la meta evaluación de la experiencia piloto, un modelo de Plan de formación orientativo, que sirva de referente a quienes deseen poner en marcha sus propios planes de formación y/o reforzar los que ya poseen⁴.

Para ello, se propone un modelo de evaluación que contempla las principales dimensiones de la evaluación de programas, tomando en consideración las dimensiones y momentos identificables de su gestión⁵. Modelo que vamos a seguir para ir simultáneamente matizando aquellos aspectos que consideramos deberían tenerse en cuenta en el diseño de dicho modelo y que, en definitiva, constituye nuestra propuesta final.

7.1. *Plan de Formación*

El objeto de evaluación en este punto es la filosofía y orientación general del Plan, es decir, la política formativa que cada universidad ha desarrollado. Esta dimensión se correspondería con el primer y segundo momento (política formativa, ingeniería o diseño de la formación) que plantea Martínez Mut (2004) en su propuesta de modelo de evaluación.

En este apartado el modelo de evaluación ha tratado de analizar los siguientes aspectos:

- a) La vinculación del Plan de Formación con la política estratégica de la Universidad en referencia a la calidad de la enseñanza. Esta vinculación, dado el estado de desarrollo de los planes de formación, no está explícitamente referenciada en ningún documento, aunque sí que se puede localizar en los estatutos, las declaraciones institucionales o los planes estratégicos. Una conclusión clara vinculada con este elemento es la necesidad de hacerlo más explícito, ya que esta formalización ayudaría a clarificar la posición de la institución universitaria en relación con la calidad de la docencia y con la formación de su profesorado.

En este sentido, una visión institucional de la formación del profesorado permitiría establecer planes a medio y largo plazo perfilando una visión

4. En la página web de ANECA se encuentra la explicación de este Programa y se incluye la guía de autoevaluación, así como las características del modelo y sus fases. Por otra parte en la página del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia se puede consultar el informe de autoevaluación realizado en el proceso que se ha llevado a cabo.

5. En este apartado no sólo se realiza una valoración del modelo propuesto por ANECA, sino que se analizan los puntos fuertes y débiles y las propuestas de mejora al modelo desde la perspectiva del Plan que ha sido objeto de evaluación y de su propia orientación y características. El análisis se basa en el informe de autoevaluación interno, en el informe de los evaluadores externos y en el plan de mejora asumido por la UPV.

progresista de los perfiles y competencias que los cambios sociales están demandando de nuestras universidades y profesorado.

- b) La fundamentación y objetivos del Plan. Se analiza la filosofía formativa de la que se parte y los propósitos que se plantean. La evaluación nos ofrece dos conclusiones muy interesantes: la primera se refiere a la exigencia de seguir avanzando en la elaboración de un perfil de profesor universitario, expresado éste en términos de competencias, que sirva de referencia, con una cierta estabilidad, para diseñar los planes de formación. La segunda se relaciona con la necesidad de establecer un sistema claro de detección de necesidades formativas, tanto de los profesores, considerados individualmente, como de los diferentes colectivos que conforman la organización universitaria.
- c) El proceso de elaboración y gestión del Plan. El objetivo de este aspecto es claro: conocer el grado de implicación de la institución en su gestión. Sin embargo, la realidad de la cultura universitaria muestra que este territorio es novedoso y débil en relación con otros, como por ejemplo la investigación, y que más que un sentido de Plan lo que la evaluación ha puesto de manifiesto es un conjunto de iniciativas, en sus primeros momentos, dispersas y humildes en sus pretensiones, y que con el paso del tiempo y la existencia de una estructura organizativa, se les ha ido dando una articulación, así como la posibilidad de ir viendo su impacto en un medio y largo plazo, convirtiéndose, de este modo, en el Plan que en el año 2006 ha sido objeto de evaluación. Esta circunstancia es bastante generalizada, si bien cada contexto tiene sus peculiaridades.

Sin embargo, el análisis de este proceso es muy iluminador para comprender las características de los diferentes Planes, si bien no tanto para analizar si el diseño del Plan ha sido correcto, debido al escaso desarrollo de los mismos en las universidades. Su evaluación pudiera resultar frustrante si no se tiene en cuenta que nos movemos en el terreno del deber ser o modelo ideal, inexistente, en estos momentos, en la Universidad española.

- d) Los destinatarios. Sin duda, un buen Plan de Formación debe responder a las necesidades de los diferentes colectivos que integran la organización universitaria. En el modelo no sólo se contemplan los diferentes tipos de usuarios del colectivo de profesores, sino, también, directivos o cargos académicos y PAS. El nivel de desarrollo en este aspecto es desigual. En el caso concreto de la Universidad Politécnica de Valencia se tienen muy bien identificados los diferentes tipos de profesores, distinguiéndose claramente entre profesorado novel y experimentado y diversificando la oferta formativa para estos colectivos. Un aspecto importante de la comparación entre el modelo de la UPV y el propuesto por ANECA es que en el de la UPV se ha avanzado de manera más clara hacia ofertas formativas más innovadoras en la línea de la investigación-acción, con el apoyo a aquellos profesores que deseen iniciar un proceso de innovación en su docencia y dirigiéndose no a profesores de manera aislada sino a equipos docentes. Este aspecto, desde nuestro punto de vista, mejora

la perspectiva planteada por el modelo de ANECA y, por tanto, se incluye en la propuesta.

- e) Los contenidos del Plan. Los contenidos deben derivarse directamente de la fundamentación y objetivos para mantener la coherencia. Como nos encontramos ante una realidad social compleja y que evoluciona rápidamente es conveniente que estos objetivos se revisen de modo permanente y, por ende, los contenidos también deberían recoger esa evolución en varios sentidos: por un lado, ampliándolos y, por otro, desarrollando nuevas áreas de interés estratégico que apoyen el desarrollo organizacional. El modelo propuesto por ANECA contempla muchos de ellos, pero otros están poco definidos. Esto ha supuesto una tarea de complementación sobre lo inicialmente planteado para intentar enriquecer el modelo. Sin duda, el avance viene determinado por tres ejes: las necesidades institucionales, el perfil profesional y las competencias docentes, junto con las necesidades detectadas en los colectivos implicados.
- f) Las modalidades de formación. En este apartado el modelo intenta evaluar no sólo el formato organizativo (curso, taller, grupos de trabajo, grupos de innovación, etc.), sino también si las acciones tienen un carácter sistemático o esporádico o si son o no voluntarias. El principio de diversidad en la formación del profesorado universitario es de suma importancia, dadas las características de estos profesionales. En este sentido, el proceso de análisis llevado a cabo ha mejorado la propuesta de ANECA y ha evidenciado algunas áreas de mejora para la UPV, entre las que destacan: la introducción de modalidades formativas más exigentes desde el punto de vista de los resultados, como, por ejemplo, la realización de algún producto relacionado con lo aprendido que sirva para vincular más claramente formación e innovación, o, dicho con otros términos, teoría y práctica.
- g) Reconocimiento de la formación. Se puede afirmar que esta dimensión del Plan es la más crítica e importante por las consecuencias que tiene para todo el sistema. La credibilidad de la formación para la docencia se fundamenta en el hecho de que haya una acreditación clara de las diferentes modalidades en las que participan los profesores, distinguiendo los diferentes niveles de aprendizaje o *valor añadido* derivados de la acción formativa. Esta acreditación diferente tiene que llevar consigo el reconocimiento por parte de las instituciones de lo acreditado, teniendo consecuencias en la carrera profesional del profesorado. A pesar de que la UPV tiene establecido un sistema de reconocimiento, se puede considerar que éste es débil y poco refinado. Sin embargo, lo más preocupante no es este hecho sino el que en los sistemas de acreditación la docencia ocupe un lugar escasamente importante y los indicadores sobre la calidad de la misma sean escasos y pocos discriminadores en el sentido positivo del término, es decir, que permitan distinguir los esfuerzos y resultados de los profesores por mejorar la calidad de su docencia y por ende el aprendizaje de los estudiantes.

7.2. *Evaluación del proceso de implementación del Plan de Formación*

La segunda gran dimensión de la evaluación hace referencia a la puesta en práctica de lo establecido en el Plan. No en todas las ocasiones existe una plena coincidencia entre el Plan y su desarrollo, puesto que éste viene determinado por múltiples factores que pueden o no facilitar su implementación. Por esta razón es interesante el contraste entre el diseño y su aplicación. Para ello el modelo de evaluación plantea diferentes criterios e indicadores, entre los que se encuentran el sistema de difusión y acceso, el presupuesto y recursos económicos, los recursos humanos puestos a disposición del Plan, los recursos técnicos, los costes de las actividades realizadas y los casos o ejemplos especiales distinguiendo entre las iniciativas exitosas y las fracasadas en los últimos cinco años.

Los resultados de la UPV nos plantean algunos retos interesantes como el de facilitar información clara y a tiempo de todas las acciones formativas que integran el Plan, mantener criterios estables, fundamentalmente, en las acciones ligadas a los Proyectos de Innovación, insistiéndose en la necesidad de desligar la política educativa de los avatares políticos para dotarla de cierta estabilidad que permita el logro de resultados.

En relación con los recursos económicos la cultura de la gestión económica de la Universidad se traslada a los planes de formación, en el sentido de que existe un determinado presupuesto más o menos estabilizado con el que se gestionan las acciones formativas y no al contrario, es decir, las acciones que se deciden llevar a cabo determinan el costo y, por tanto, el presupuesto necesario. Quizás sea ésta la razón de una *falsa* sensación de capacidad presupuestaria. Este aspecto, aunque no sea netamente pedagógico es muy importante para realizar la gestión con criterios de calidad en todos sus elementos.

Una de las conclusiones más relevantes de la evaluación del Plan de Formación entronca con una de las conclusiones que se establecen en este artículo, en concreto lo que se refiere a la conveniencia o, mejor dicho, necesidad de la existencia de una estructura organizativa estable y con profesionales competentes, que dé soporte a las iniciativas. Este aspecto ha sido resaltado también por el Comité de evaluadores externos, por lo que si se quiere dotar a los planes de formación del profesorado universitario de la suficiente fortaleza, las universidades deben impulsar este tipo de estructuras, y en la formación de los futuros profesionales de la educación sería imprescindible crear un espacio para este perfil formativo, con las concomitancias que pueda tener con el perfil destinado a la formación para la gestión y la formación en el ámbito laboral.

La cultura de la calidad basa gran parte de sus estrategias en la «gestión del conocimiento», es decir, entender que compartir el conocimiento generado en cada una de las experiencias implica un modo de construir dicho conocimiento desde la idea defendida por los constructivistas sociales sobre la generación de nuevos saberes. Desde esta perspectiva es muy interesante que el modelo de evaluación recoja esta idea en el apartado dedicado a casos o ejemplos especiales. Se trata de

identificar y describir aquellas iniciativas de formación que, a juicio de la institución evaluada, merezcan mención especial y pudieran ser consideradas como *buenas prácticas*. También se hace referencia a lo que se puede denominar *lecciones aprendidas* o experiencias e iniciativas fracasadas, fundamentalmente para realizar un análisis de las razones por las que se considera que lo han sido y cómo se tendría que actuar para no volver a cometer los mismos errores.

Del proceso de evaluación llevado a cabo en la UPV se deduce alguna cuestión planteada en este artículo sobre las condiciones de tipo institucional y técnico que pueden facilitar el éxito de la implantación y desarrollo de planes formativos. Me refiero a las dos lógicas que aparecen cuando se trabaja en el ámbito educativo organizacional: la lógica de la política educativa relacionada con la calidad de la docencia universitaria y la lógica de las cuestiones pedagógicas inherentes a los planes de formación y que han de tratarse con gran cuidado, siendo siempre cautelosos y dispuestos a aprender de la propia práctica como elemento clave de la mejora y del desarrollo. Desde estas dos perspectivas es interesante destacar algunas de las conclusiones del estudio: la importancia de dar continuidad a aquellas acciones que están bien diseñadas y su impacto en la cultura universitaria es positivo y la necesidad de dar autonomía y recursos suficientes tanto económicos como humanos a la unidad gestora del Plan para que tome sus decisiones con responsabilidad, sometiendo sus iniciativas a los criterios de calidad del propio Plan.

7.3. *Evaluación del nivel de satisfacción de los colectivos implicados en el Plan de Formación*

Este indicador de la calidad consiste en medir la reacción de todos los implicados en el Plan, entendiendo por implicados lo que en calidad se denomina «red de clientes» del programa y en el que se incluyen tanto el equipo de gobierno que en teoría asume el papel de *prescriptor* de la formación, como los responsables académicos de centros y departamentos que deben percibir la mejora, y todos los demás «clientes», entre los que cabe destacar: responsables/gestores del Plan, formadores y destinatarios.

Desde el punto de vista metodológico en la experiencia de la UPV se han desarrollado otros instrumentos de recogida de información para permitir conocer el grado de satisfacción de los diferentes colectivos de usuarios identificados. Concretamente, la guía de autoevaluación de ANECA ofrece un cuestionario de satisfacción para los usuarios con la denominación general de «actividad formativa». Sin embargo, de la lectura de las diferentes cuestiones se deduce claramente que lo que se puede evaluar con dicho instrumento son fundamentalmente acciones formativas muy estructuradas y de formato corto. Por esta razón, se han diseñado otros formularios que permitiesen la evaluación de la satisfacción del colectivo de profesores que, a lo largo de la experiencia de la UPV, han desarrollado Proyectos

de Innovación, así como el colectivo de profesores noveles que han participado en los dos Programas dirigidos al mismo. Por último, también se desarrolló un cuestionario para «no usuarios» con el objetivo de conocer su grado de conocimiento del Plan y la valoración del mismo.

En otro orden, quisiera destacar los datos más relevantes de esta dimensión derivados del proceso de evaluación llevado a cabo. Aparecen algunos datos aparentemente contradictorios ya que se valora positivamente el planteamiento y estructura del Plan, pero no se considera que sea un Plan integrado, versátil y flexible. En el fondo esta aparente contradicción muestra lo poco construida que está la idea de Plan de Formación en la cultura universitaria. Esta reflexión puede llevar a pensar que no es posible un sentido de Plan tal y como se puede entender en otros contextos, aunque, sin duda, también es el reflejo de la situación en la que se encuentra la calidad de la docencia en el sistema universitario.

Por otra parte, se acepta el hecho de que la formación en todas sus variantes no ha conseguido estimular suficientemente la cultura de cambio y de mejora. A mi juicio con este dato se vuelve a cuestionar el modelo de formación basado en el voluntarismo y en la acción más individual que colectiva y coincide con el estudio realizado en las universidades inglesas en este mismo sentido y en la línea de que la formación entronque con las estrategias institucionales de cambio (Gibbs, 2001).

En definitiva, a pesar de las críticas al Plan actual y las reflexiones sobre las mejoras que sería interesante introducir como nuevas estrategias, etc., se plantea claramente la pertinencia de elaborar un Plan con sentido integrado, consensuado con los diferentes colectivos implicados y en el que se contemplen de manera global todos los elementos clave que hagan posible su aplicación e instalación en la cultura universitaria. En este sentido, habría que destacar la importancia de vincular la formación y el desarrollo profesional a través de la evaluación de la calidad de la docencia. Por esta razón es especialmente importante que se desarrollen las políticas pertinentes encaminadas a reconocer e incentivar la docencia de calidad. Sin este requisito el futuro de la formación del profesorado en su faceta docente será una *entelequia*.

7.4. *Impacto que ha producido su puesta en marcha*

Nadie duda de la importancia que adquiere esta dimensión de un Plan de Formación, ya que el fin último de la misma es propiciar el desarrollo de todos los implicados en el mismo, en concreto me refiero a los profesores y a los estudiantes. Del mismo modo, no se puede obviar que la formación no sólo pretende lograr el aprendizaje individual sino también el organizativo, consiguiendo, de este modo, que la institución en su conjunto se desarrolle. Sin embargo, una vez hecha esta afirmación es necesario expresar la dificultad de poder evaluar de manera pertinente el impacto, dado que la formación no produce resultados de causa-efecto, sino que como todos los fenómenos complejos es un proceso mediado por muchos

factores en el que es difícil valorar el peso de cada uno de ellos. Por esta razón, ha sido una de las dimensiones que más debate ha producido en el seno del Comité de Autoevaluación y de la que se dispone de un menor número de evidencias.

Del estudio realizado en la UPV se deducen algunos datos interesantes: la dificultad para cumplimentar unos indicadores muy cuantitativos como, por ejemplo, participación en acciones formativas e introducción de cambios en la docencia o interés por innovar. Desde esta perspectiva se ha considerado que sería más conveniente introducir un sistema de indicadores diferente en la línea desarrollada en otros contextos, como puede ser el portafolio docente o el índice de productividad docente personalizada.

Un aspecto que se considera muy importante para el impacto es el relacionado con la *visibilidad* de las innovaciones educativas y la cultura de hacer públicos los resultados en docencia, del mismo modo que se realiza en la investigación. Este aspecto sería, desde mi punto de vista, decisivo para la calidad de la docencia y su reconocimiento.

Por último, también se debe destacar el análisis realizado con los resultados de las encuestas de opinión de los estudiantes, tomando éstas como medidas indirectas del grado de impacto en los estudiantes de la formación de los profesores. Aun siendo conscientes del riesgo de vincular ambos criterios no es menos cierto que en la mayoría de estudios a nivel mundial sobre el impacto se realizan estas vinculaciones. En el caso de la UPV se ha tenido especial precaución de realizar el estudio en aquellos casos en los que la información era sostenida en el tiempo y no puntual. Así se han realizado análisis relacionando los resultados de las encuestas de profesores que han participado en Proyectos de Innovación en un período de al menos cinco años y profesores que no han participado en dichos proyectos, constatándose la existencia de diferencias significativas a favor de los profesores innovadores. Del mismo modo se han relacionado los resultados de los profesores que han participado en programas de formación largos y con una estructura determinada como es el programa de formación inicial, observándose una evaluación ascendente en dichos resultados.

8. CONCLUSIONES

La Universidad se encuentra en un proceso de cambio profundo que, ojalá, remueva su cultura docente para conseguir una mejor institución universitaria, en la que se persiga no solamente la formación de buenos y buenas profesionales, sino también la formación integral de los mismos como personas y como buenos ciudadanos.

Las miradas ante este cambio son diferentes y es bueno que sea de este modo, ya que la Universidad debería ser un lugar de deliberación y de pensamiento crítico y reflexivo. Desde esta perspectiva, las ideas y referentes que hemos planteado desde las teorías del cambio educativo pretenden ofrecer algunos criterios para

realizar el viaje en cada uno de los contextos, sabiendo que en todos ellos se cuenta con la suficiente sabiduría y sensatez para dilucidar sobre lo que podría ser razonable, exigible y viable realizar desde una posición estratégica.

De entre la multiplicidad de elementos y variables que hay que considerar, en cualquier proceso de cambio educativo de la envergadura que tiene éste no cabe duda de que el papel del profesorado es crucial. Esta afirmación es aceptada por todos los agentes implicados en los diferentes niveles de responsabilidad de la institución educativa. Sin embargo, siendo esto importante, no es suficiente, sino que es preciso concretar cómo conseguir un mayor grado de profesionalización del «oficio» de enseñar en la universidad como vía de largo recorrido para que el profesorado pueda estar en condiciones de responder a los desafíos que se le están planteando de manera permanente.

La profesionalización de la docencia se encuentra todavía en fase de clarificación, aunque es cierto que, cada vez, son más numerosas las aportaciones teóricas que nos ofrecen referentes fiables sobre los que ir construyendo dicha identidad y que, además, deberían servir para diseñar políticas coherentes de formación y de reconocimiento.

Desde este planteamiento, hemos situado la profesionalización a caballo de dos lógicas que se complementan: la individual, ya que la profesión docente así lo requiere, y la institucional, puesto que es ahí donde han de visualizarse todos los cambios que, a la postre, lo que pretenden es lograr un aprendizaje de mayor calidad en la formación de nuestros estudiantes. Sin duda esta compleja tarea es, ante todo, de carácter colectivo, es más, no podrá alcanzarse si la organización universitaria, en su conjunto, no se compromete con ello.

A la hora de conceptualizar la profesionalización de la docencia universitaria hemos recurrido a la teoría en relación con los elementos constitutivos que conforman dicha profesionalización, estableciendo unos parámetros sobre los que poder reconstruir esta idea.

Del mismo modo, como la profesionalización de la docencia conlleva el derecho y la exigencia a la formación, nos hemos detenido en establecer ciertos criterios desde los que poder enfocar este problema. Como no podía ser de otro modo, cuando se habla de cultura organizacional no es posible olvidar todo el conjunto de elementos que configuran el sistema de creencias compartidas de la organización y que, en definitiva, están detrás de la posibilidad de que el cambio deseado se produzca y de que los criterios de orden pedagógico puedan aplicarse.

Por otra parte, desde un punto de vista más pragmático pero no por ello menos importante, se han establecido posibles escenarios en los que hacer realidad la formación del profesorado universitario, teniendo siempre presente la peculiaridad del contexto en el que han de desarrollarse.

Para finalizar el análisis realizado sobre la gestión de los Planes de Formación de Profesorado en la Universidad, solamente quiero realizar algunas propuestas de intervención. Es sabida la importancia que en el ámbito de la Pedagogía adquiere el hecho de finalizar el estudio de una realidad educativa con la expresión de

diferentes propuestas que introduzcan mejoras en aquellas áreas que hay que mantener y avances en las no desarrolladas. Así pues, considero que los siguientes criterios ayudarán a los profesionales dedicados a este ámbito a dar sentido y orientación a sus acciones:

- Planes formativos coherentes con el marco de referencia y el nivel de madurez.
- Revisión de la formación aislada y fragmentada.
- Institucionalización de la formación: directrices, acreditación, reconocimiento.
- Profundización en un marco referencial de competencias: pedagógicas, socioprofesionales y actitudinales.
- Respetar algunos principios metodológicos en la formación.
- Someter los planes a mecanismos de gestión de calidad como el expresado en este artículo.
- Búsqueda permanente de diferentes estrategias: más formalizadas a menos formalizadas. Adoptar múltiples mecanismos, estrategias y servicios de manera simultánea, desde estrategias más formalizadas hasta las más informales.
- Profundización en el paradigma *práctica-teoría-práctica*.
- La formación de formadores: perfiles, competencias, acreditación, redes, etc.
- Generar un *cuadro de innovadores* que vaya construyendo la idea de «comunidad de práctica» que investiga y desarrolla conocimiento sobre docencia universitaria.
- Establecer estructuras claras de desarrollo educativo que puedan plantear proyectos a medio y largo plazo, coherentes con los marcos de referencia que he planteado.
- Combinar la existencia de una estructura que garantice la dirección, la filosofía de trabajo, con la descentralización y el trabajo en red, asumiendo los diferentes niveles de la organización su responsabilidad y autonomía.
- El estudio de la implantación de sistemas de certificación o acreditación de los conocimientos y competencias adquiridas. Esta acreditación permitiría la consecución de dos objetivos fundamentales: por una parte, el reconocimiento institucional de los esfuerzos y resultados por mejorar su docencia y, por otra, integrar los aprendizajes en un proyecto de formación más global y continuo, contribuyendo, de este modo, a su desarrollo profesional.

No quisiera terminar este breve recorrido por los diferentes escenarios en los que se puede estructurar la formación del profesorado universitario sin hacer una referencia a los estudios sobre la eficacia y pertinencia de los mismos. El análisis de la literatura en este ámbito muestra que ambas reposan, no solamente sobre criterios de orden pedagógico, sino también sobre la integración de aspectos personales

(relativos a la motivación y disponibilidad de los docentes) y de aspectos más institucionales (gestión de carreras profesionales, competencias y además de otros como los recursos disponibles, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS, F.; IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A.; JORDÁN, J. A. y JOVER, G. (1998) *Ética docente*. Barcelona, Ariel.
- ANECA (2005) *Proyecto Piloto del Programa de Evaluación de los Planes de Formación para la Docencia del Profesorado*. Documento trabajo interno.
- ARGYRIS, Ch. y SCHÖN, D. A. (1995) *Organizational Learning II*. Reading, Massachussets (USA), Addison-Wesley Publishing Company.
- ASSOCIATION INTERNATIONALE DE PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE (2004) http://www.ipm.ucl.ac.be/rubrique.php?id_rubrique=51. Consultado en enero de 2008.
- BAIN, K. (2006) *Lo que hacen los mejores profesores*. Valencia, PUV, Universitat de Valencia.
- BAUME, C. y BAUME, B. (2001) Un plan nacional de formación y acreditación para profesores universitarios, *Boletín RED-U*, 1 (3), septiembre, 2-20.
- DE LA CRUZ TOMÉ, M. A. (2003) Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario, *Revista de Educación*, n.º 331, 55-66.
- (2005) *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- DE MIGUEL, M. (1998) La evaluación de profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente, *Revista de Educación*, 315, 45-67.
- (2004) *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia*. Programa de Estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la Enseñanza y de la actividad del profesorado universitario. Convocatoria: 23 de diciembre de 2003, BOE: 16 de enero de 2004. PROYECTO EA 2004-0024.
- DONNAY, J. y ROMAINVILLE, M. (eds.) (1996) *Enseigner à L'Université: Un métier qui s'apprend?* Bruxelles, De Boeck & Lancier.
- DUNKIN, M. (1995) Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education. *Higher Education Research and Development*, 14 (1), 21-33.
- ELTON, L. (2001) Training for a craft or a profession?, *Teaching in Higher Education*, 3 (6), 420-421.
- ESCODERO, J. M. (1999) La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 34, abril 1999, 133-157.
- FERNÁNDEZ, A. (2003) Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias, *Revista de Educación*, 331, 171-211.
- FERNÁNDEZ, A.; CRUZ, M.ª A. y MAIQUES, J. M. (2000) Formation pedagogique du professeur universitaire en Espagne: presentation du programme de l'Université Polytechnique de Valence, *Res Academica*, 18 (1 y 2), 155-170.
- FERNÁNDEZ, A. y MAIQUES, J. M. (2001) La Carpeta Docente como herramienta de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza, en VV.AA. (eds.). *Evaluación de Políticas Educativas*. Huelva, Universidad de Huelva.
- FULLAN, M. (2002) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Akal.

- GIBBS, G. (2001) The relationship between quality in research and quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 1 (2), 147-157.
- (2001) La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales. Resultados y experiencias, *Boletín de la RED-U*, n.º 1, enero. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1-9.
- HUTCHINGS, P. (1993) Lessons from AAHE's Teaching Initiative, en WEIMER, M. (ed.). *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University, 63-66.
- LASNIER, R. (2000) *Réussir la formation par compétences*. Montreal, Guérin.
- MARCELO, C. (2006) Los principios generales de la formación del profesorado, ALIAS, A. et al. (eds.). *Encuentro sobre la formación de profesorado universitario*. Almería, Editorial Universidad de Almería.
- MARTIN, E. (1999) *Changing Academic Work: Developing the learning university*. Buckingham, SRHE & University Press.
- MARTÍNEZ, M. et al. (1998) El problema de la formación en la Enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa, *Revista de Teoría de la Educación*, 10, 37-54.
- MARTÍNEZ MUT, B. (2004) Calidad en las organizaciones y formación, en PINEDA, P. (coord.). *Pedagogía laboral*. Barcelona, Ariel Educación.
- MARTÍNEZ MUT, B. y FERNÁNDEZ, A. et al. (2005) El cambio de cultura docente y el Espacio Europeo de Educación Superior, en ESTEBAN CHAPAPRÍA, V. (ed.). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia, Editorial Universidad Politécnica de Valencia.
- MCDONNALD, I. (2001) The Teaching Community: recreating university teaching, *Teaching in Higher Education*, 2 (6), 152-167.
- McFARLANE, F. (2001) Justice and Lecturer Professionalism, *Teaching in Higher Education*, 2, (6), 141-152.
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998) *La Universidad española hoy*. Madrid, Editorial Síntesis.
- PARENTIER, Ph. et al. (2000) Formation Pédagogique et développement professionnel des professeurs d'université, en *Actas Coloquio de L'AECSE*. Toulouse, www.ipm.ucl.ac.be. Consultado en 2008.
- PERRENOUD, Ph. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona, Graò.
- PICCININ, S. J. (1999) La préparation des professeurs d'université, *RES ACADEMICA, Revue de L'Enseignement Supérieur*, 15 (1 y 2), 7-32.
- PROYECTO TUNING (2000) *Informe Final. Proyecto Piloto Fase 1*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- RICE, R. E. (1993) Redefining the Faculty Role, en WEIMER, M. (ed.). *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University, 101-103.
- SCHÖN, D. (1983) *The reflective practitioner*. New York, Basic Books.
- (1987) *Educating the reflective practitioner*. New York, Jossey-Bass Pub,
- (1991) *The reflective turn*. New York, Teacher College Press.
- SCHÖN, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid, MEC, Paidós.
- SHULMAN, L. (dir.) (1992) *Case Methods in Teacher Education*. New York/London, Teachers College, Columbia University.
- (2004) *Teaching as Community Property*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SQUIRES, G. (1999) *Teaching as a professional discipline*. London, Falmer Press.

- UNESCO (1998) *La Educación superior en el S. XXI: visión y acción*. Documento de trabajo. Conferencia mundial sobre la Educación Superior. París.
- VARCÁRCCEL, M. (coord.) (2005) *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior*. Universidad de Córdoba.
- WASSERMAN, S. (1993) *Getting Down to Cases: Learning to Teach with Case Studies*. New York, Teachers College Press.
- WEIMER, M. (ed.) (1997) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University.
- WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.
- VILLA, A. (2004) *Evidencias de innovación en el sistema universitario*. Bilbao, ICE Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero.
- ZABALZA, M. A. (2002) *La enseñanza universitaria: una visión de conjunto*. Madrid, Narcea.
- (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea.
- (2006) Programa ANECA de evaluación de los planes de formación docente de las universidades, en ALIAS, A. y otros (eds.). *Encuentro sobre la formación de profesorado universitario*. Almería, Editorial Universidad de Almería.
- ZEICHNER, K. y GORE, J. (1990) Teacher Socialization, en HOUSTON, R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan.