

La formación de formadores en la Educación Superior

Training of trainers in Higher Education

Joan Mateo Andrés

Universidad de Barcelona, España

Resumen

En el contexto de la Educación Superior la formación y desarrollo de la calidad del profesorado constituye probablemente uno de sus mayores retos. Para abordarlo racionalmente es preciso en primer lugar determinar la naturaleza de la función del profesor en un marco de gran complejidad y exigencia como es el de la universidad del siglo XXI y posteriormente establecer las bases programáticas y estratégicas de su gestión. Constituye también un elemento fundamental, determinar las características de los formadores que han de dinamizar estos procesos.

En nuestro artículo analizamos los espacios preferentes que configuran la actuación del profesorado y la naturaleza de sus interrelaciones. De su estudio derivamos las competencias asociadas a la labor del profesor y desde ellas tratamos de determinar la naturaleza de los enfoques más al uso en la formación del profesorado universitario así como el papel que deberán jugar sus dinamizadores.

Palabras clave. Educación superior, formación del profesorado, competencias, desarrollo profesional, programación estratégica, participación periférica compartida.

Abstract

In the context of higher education the training and development of the teachers' quality is probably one of their biggest challenges. To address it rationally we must first determine the nature of the teacher's role within a highly complex and demanding environment such as the twenty-first century and then develop the basic program and strategy of its management. It is also a key element, determining the characteristics of the trainers who will boost these processes.

In our paper we analyze the preferred spaces that make up the performance of the teachers and the nature of their relationships. From this study we derive the competencies associated with the work of the teacher and from them, we try to determine the nature of the approaches for use in teacher training college and the role that their facilitators must play.

Keywords. Higher education, teacher training, competencies, vocational development, strategic programming, legitimate peripheral participation.

Introducción

Las universidades, en contraste con otros tipos de institución de carácter educativo, son entidades muy complejas y sumamente dinámicas. Podemos afirmar, sin lugar a duda, que tienen una arquitectura propia y constituyen ecosistemas muy diferenciados entre sí, donde las actividades adoptan unas formas y configuran unos patrones sujetos a cambios constantes.

En este contexto de complejidad y continuo cambio la figura del profesor es absolutamente nuclear y fundamental y su profesionalización es la clave para dotar a la enseñanza superior de la suficiente calidad como para justificar su rango. Por todo ello, establecer la conexión racional entre evaluación, formación y gestión de la mejora del profesorado, constituye uno de los ejes fundamentales en todos los procesos de gestión de la calidad de la enseñanza superior.

En nuestro artículo no abordaremos propiamente la formación del profesorado sino que trataremos de analizar su naturaleza y establecer las características de los formadores que deben acompañarlos en su desarrollo profesional. Todo ello nos conduce a la necesidad de reflexionar previamente en torno a los ejes que mejor configuran la formación del profesor para poder justificar y determinar las condiciones y exigencias que deberían reunir los que han de ser sus mentores.

Espacios fundamentales en la arquitectura universitaria.

Para entender básicamente los espacios que configuran los ámbitos de actuación del profesor (y donde obviamente debería estar suficientemente formado), subdividiremos el espacio general en sus ámbitos más fundamentales. Así y siguiendo a Barnett (2008), señalamos:

- *Espacio pedagógico y curricular.* El espacio pedagógico y el espacio curricular constituyen diferentes tipos de espacio aunque están íntimamente entrelazados. En el primero la pregunta que se hace el profesor es de cómo debe configurar dicho espacio para conseguir una formación integral de los alumnos como personas, mientras que en el espacio curricular se interroga respecto de cómo debe organizar los conocimientos para poder desarrollar las competencias asociadas a la titulación en los estudiantes.
- *Espacio del saber.* El espacio del saber es el espacio de que disponen los profesionales académicos para satisfacer sus intereses investigadores.
- *Espacio intelectual y discursivo.* El espacio intelectual y discursivo es el espacio del que dispone la comunidad académica para realizar sus aportaciones al discurso social y comunitario.

A través de la percepción de estos tres espacios, en tanto que componentes decisivos de los contextos que conforman la universidad, podemos determinar la naturaleza del debate en torno a las relaciones entre docencia e investigación por un lado y docencia, investigación y acción social y comunitaria por otro, desde una mirada mucho más amplia y transversal y establecer los ejes que deberían orientar la formación del profesorado.

Investigación y docencia

Hemos concebido la universidad como un conjunto integrado de espacios, pero para poder entender en profundidad su funcionamiento convendría reflexionar en torno a cómo están relacionados entre sí y sobre todo en cómo debemos transitar dentro de ellos.

Posiblemente la relación más compleja, controvertida y con mayor nivel de tensión (Tomás, M. et al. 2012) se sitúa entre la del espacio pedagógico-curricular (docencia) y el espacio del saber (investigación). Los posicionamientos de la comunidad universitaria varían profundamente, especialmente vinculados a las diferentes áreas del saber. Destacamos con Roberston y Bond (2008), tres tipologías de relación.

- *La docencia y la investigación en una relación de transmisión.* Bajo esta concepción se entienden ambos espacios como contruidos de forma independiente aunque se considera que la docencia se “estimula o enriquece” con la investigación. Se establece con ello una clara superioridad de la investigación respecto de la docencia.
- *La docencia y la investigación en una relación mixta.* En este caso la docencia sigue visionándose como un proceso de transmisión de carácter jerárquico, pero el conocimiento se considera menos estable y precisa demolerse y mejorarse necesaria y periódicamente a través de la relación con la investigación, la docencia y el aprendizaje estimulan esta necesidad y todo ello da como resultado, a diferencia de la anterior relación, que la coexistencia de la investigación y la docencia supone un enriquecimiento mutuo.
- *La docencia y la investigación en una relación integrada.* Bajo esta concepción el aprendizaje se visualiza como un proceso transformador donde la relación entre investigación y docencia se vive como dos fenómenos absolutamente relacionados prácticamente inseparables. El proceso que sigue una actividad también afecta a la otra y tanto profesores como estudiantes son todos aprendices.

A través de la anterior clasificación se deduce que la interrelación de la investigación, la docencia, el aprendizaje y el conocimiento no siempre es homogénea, esto queda patente en el contexto de la universidad postmoderna donde se dan cita muchos espacios, formas y cronologías diferentes en torno al nexo entre investigación, docencia y aprendizaje.

Nuestro posicionamiento se acerca al de Lave y Wenger (1991), quienes consideran que uno de los principales cometidos de la universidad es introducir a los estudiantes en una comunidad disciplinar (cada vez más interdisciplinar) donde el aprendizaje se considera como una actividad centrada cuya principal característica es el reseguir un proceso que denominan “participación periférica legítima”.

Según ellos el aprendizaje, en lugar de considerarse como un acto individual de interiorización, tiene que ver con la participación, esto es, la asimilación de una cultura de la práctica.

La participación de entrada, es legítimamente periférica y va aumentando gradualmente en cuanto a compromiso y complejidad. Dado que los miembros de la comunidad son receptores del aprendizaje, todos (profesores y estudiantes) se transforman a raíz de sus interacciones compartidas.

Con todo hemos de admitir la enorme variación de perspectivas que se dan entre los académicos de las diferentes áreas y pensar que intentar su homogeneización en el establecimiento de la relación entre investigación, docencia y aprendizaje podrían socavar la integridad de las epistemologías disciplinares y las formas en que los estudiantes entablan relación con determinados conocimientos.

Si entendemos la educación superior como el resultado de la interacción de múltiples comunidades de investigación interrelacionadas, deberemos ser muy respetuosos con todos los posicionamientos y plantear la posición aquí presentada como una reflexión que debe someterse a un debate interdisciplinar, constante y fundamentado. Kogler (1996), desaconseja la mera conciliación de las diferencias, sino que recomienda utilizar al “otro” como punto de partida para una reflexión crítica sobre uno mismo.

La propia práctica y el énfasis en la diferencia deberían actuar como catalizadores del cambio e impulsar la formación y el desarrollo más genuino de los profesionales académicos universitarios.

Investigación, docencia y acción social y comunitaria.

Otro de los ejes más importantes en la acción del profesor universitario se sitúa en la necesidad de transferir a la sociedad el conocimiento adquirido y hacerlo desde una posición de responsabilidad y compromiso.

En el contexto de la sociedad del conocimiento hacer visible la utilidad de las instituciones de educación superior para servir a la sociedad constituye una de sus grandes prioridades.

Convendrá, sin embargo, aclarar la naturaleza del conocimiento que hemos de transferir pues no podemos seguir haciéndolo desde su versión tradicional, totalmente obsoleta. La nueva sociedad del conocimiento y de la comunicación, inmersa en la revolución tecnológica, precisa necesariamente para su desarrollo niveles altos de conocimiento y que sean de gran calidad. Estos, a su vez, han de ser compartidos por parte de grandes sectores de la sociedad y hay que añadir también la capacidad de gestionarlo competentemente en su interacción con realidades cada vez más complejas y hacerlo desde posicionamientos responsables, comprometidos y de carácter ético.

La construcción del saber postmoderno se fundamenta en el análisis crítico de una ingente acumulación de datos e información que circula por la red y que genera cambios sustanciales y vertiginosos del propio conocimiento. La magnitud de la tarea obliga a los investigadores a especializarse y a fragmentar los campos del saber para poder así atender su rápida obsolescencia y su continua y acelerada innovación y a los formadores a diseñar nuevos planteamientos metodológicos para presentarlo de manera integrada, facilitar su comprensión holística y orientarlo a la interpretación e intervención en contextos muy sofisticados al tiempo que desarrollar actitudes de compromiso con el entorno social.

Hemos de ser conscientes del cambio de paradigma que se ha producido en la educación superior y de la necesidad de adaptar el conjunto del sistema universitario a la nueva realidad. Un cambio de paradigma no solamente supone una cosmovisión nueva sino que modifica profundamente el sentido y significado de los procesos que intervienen en el sistema y de los roles de los agentes que operan en él.

En definitiva se modifica el sentido íntimo de la educación como vínculo entre el hombre y el universo a través del establecimiento de nuevos modelos de enlaces entre el conocimiento y la interpretación de la realidad para comprenderla e intervenir en ella y todo ello precisa de nuevas conceptualizaciones. (Morín 2001).

Dice Borghesi (2005) “educar es convertir el conocimiento en experiencia y la información en vida”, para ello precisamos de una nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que implica una nueva concepción del currículo. A este respecto la mayoría de universidades europeas han ido incorporando en los últimos años el desarrollo competencial en sus planteamientos curriculares.

En España los libros blancos y posteriormente y de manera más clara, los modelos de verificación y acreditación de las titulaciones se han orientado claramente al establecimiento de los perfiles profesionales, a la identificación de las competencias asociadas al perfil, al establecimiento del nexo existente entre las competencias a desarrollar y el conjunto de disciplinas a impartir y finalmente al planteamiento de diseños evaluativos que permitan comprobar los logros competenciales de los estudiantes.

Las competencias contenidas en el currículo se constituyen en sus elementos fundamentales y se les otorga el "rol" de referente curricular para la evaluación y se asume con esta decisión normativa la necesidad de modificar los planteamientos metodológicos y evaluativos.

Sin embargo basta revisar la mayoría de las propuestas curriculares surgidas a partir de la incorporación de las competencias para detectar que no se ha resuelto su integración en el conjunto del diseño curricular. Se trata más bien de una simple yuxtaposición en las que las competencias aparecen listadas sin ningún planteamiento estructural de cómo encajarlas en el sistema.

Posiblemente la dificultad se centra en la conceptualización que se hace de las competencias considerándolas más como objetivos a asumir que como consecuencias de un planteamiento estratégico-metodológico de los nuevos procesos de aprendizaje y evaluación. Esta conceptualización del término nos retrotrae a los planteamientos conductistas de mediados del siglo XX e ignora los actuales principios de la deconstrucción crítica y reconstrucción reflexiva del conocimiento (Barron, 2000)

En el paradigma conductista los objetivos constituían los elementos clave en el modelo de transmisión-recepción y eran enunciados y prescritos de manera invariable mientras que en una educación basada en competencias estas deben ser establecidas y consideradas de acuerdo a las circunstancias del entorno y los elementos profesionales y culturales en los cuales se encuentra inmerso el sujeto que aprende (González, 2002).

Es justamente ese carácter contextual de las competencias el que les confiere su propia esencia y nos obliga a modificar todas nuestras concepciones pedagógicas. No podemos desarrollar un currículo y unos modelos de evaluación orientados exclusivamente a la consecución de unos objetivos de carácter invariante sino a desarrollar nuestra capacidad para leer, analizar e interpretar realidades distintas y variables y desde su comprensión saber gestionar eficientemente nuestros conocimientos por tal de intervenir eficazmente en ellas (Calderón y Escalera, 2008).

Es evidente que el desarrollo competencial nos va a exigir cambios sustanciales en los enfoques curriculares. Posiblemente no podremos mantener los modelos centrados absolutamente en el marco disciplinar, segregado en materias basadas en el temario en las que el tema constituye su unidad fundamental. Presumiblemente este planteamiento será substituido por modelos basados en la programación por actividades de complejidad creciente (Mateo y Martínez, 2008).

Una actividad no es sino un contexto de oportunidad de aprendizaje. Es una simulación de realidad con un cierto nivel de complejidad donde podemos intervenir desde la aplicación integrada de diversos conocimientos. Su realización exige activar las actitudes de la persona y permite trabajar colectivamente y desarrollar así un conjunto de habilidades que no encuentran fácil acomodo en otro tipo de contextos.

Al margen de las actividades diseñadas en el contexto del desarrollo de las diferentes materias es conveniente tener presente espacios privilegiados concebidos para poder trabajar de forma cooperativa y sobre realidades realmente complejas.

Finalmente señalamos que el trabajo en las áreas del currículo para contribuir al desarrollo competencial debe complementarse, al margen de lo expuesto, con otras medidas de carácter cultural, organizativo y funcional.

Así la organización de los centros de educación superior y las aulas deberán acomodarse al nuevo paradigma flexibilizando sus normas incorporando medidas funcionales que permitan el trabajo individual y en grupo.

Precisarán de la incorporación de nuevas metodologías y recursos didácticos, replantearse el papel de las TIC para contribuir a las competencias asociadas a la comunicación, el uso de los servicios, etc. Establecer modelos de acción tutorial que puedan

contribuir a la regulación de los aprendizajes y al desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Los centros universitarios deberían potenciar su trabajo en red con otros centros a fin de intercambiar experiencias y compartir recursos de todo tipo. Deberían también interaccionar con el entorno para integrar todas sus potencialidades didácticas y de investigación para convertirse en definitiva en verdaderos ecosistemas de aprendizaje.

En este contexto adquiere especial relevancia el compromiso entre la Universidad y el tejido social que la sustenta. Las titulaciones no pueden ignorar las necesidades del entorno y el profesorado su particular responsabilidad en la transferencia de conocimiento y en su participación en la dinamización social y desarrollo cultural y económico de los contextos más próximos. Algunas pocas universidades deberían asumir el rol de universidades globales y entender su área de actuación en su sentido más amplio y universal.

Evidentemente estas medidas que superan la voluntad o campo de acción del profesorado, entendido como sujeto aislado, son imprescindibles para que una docencia y unos planteamientos investigadores diferentes puedan darse. Así pues, se requieren en definitiva cambios urgentes en las políticas y estructuras de las instituciones (Cano, 2008).

A nivel docente, en tanto que la atención se focaliza por un lado en el aprendizaje más que en la enseñanza y por otro en el rol activo por parte del estudiante para deconstruir/construir/reconstruir su propio conocimiento, nos obliga a un cambio cultural que pasa por la revisión del modo en que entendemos la función docente y la transmisión de contenidos y replantear el “qué” tienen que aprender los estudiantes y el “cómo” es la mejor manera de hacerlo. Por supuesto, esta situación no es nueva. La mayoría de los docentes venían trabajando en esta línea por lo que se ha de partir de rescatar aquello que ya hacían y que les sirve dándole una dimensión colectiva.

Las competencias del profesorado universitario en un contexto de cambio de paradigma.

Hasta aquí hemos tratado de situar el nuevo contexto donde interpretar la función del profesorado universitario fundamentalmente en lo relativo a la docencia y a la investigación y a las interrelaciones entre ambas. No hemos entrado en las funciones de gestión directiva entendiéndolo que no afecta con la misma intensidad al conjunto de los profesores y que requeriría un espacio de reflexión diferente. Ahora intentaremos señalar las competencias más importantes asociadas a dichas funciones y lo haremos clasificándolas en los siguientes apartados:

Competencias cognitivas:

El profesor tanto en su faceta docente como en la investigadora debe desarrollar suficientemente el dominio de su área disciplinar así como mostrar un amplio conocimiento de las áreas transversales y cierta familiarización con las áreas interdisciplinarias a la propia. Dado el carácter plural del conocimiento competencial así como las características de la moderna investigación, el desarrollo de este tipo de competencias es absolutamente necesario.

Competencias comunicativas:

La capacidad comunicativa del docente es otra de sus claras necesidades. El profesor debe demostrar capacidad para expresarse con propiedad y claridad. Ha de ser capaz de presentar conocimiento científico a personas expertas y no expertas en el tema a desarrollar, hacerlo de forma sistemática y rigurosa, argumentando consistentemente y defendiendo las propias posiciones de manera convincente. Debe mostrar un cierto dominio de los recursos

tecnológicos al uso y saber emplearlos de manera eficiente. Al tiempo debe saber escuchar e interactuar con los otros.

Competencias de gestión:

El profesor ha de demostrar su capacidad para gestionar adecuadamente proyectos y procesos de carácter docente o investigador, deberá por tanto demostrar capacidad en la gestión del diseño, de la aplicación, del análisis del progreso y de la explotación de resultados, así como su habilidad para gestionar las emergencias.

Competencias didácticas:

Este subgrupo competencial implica mostrar un suficiente nivel de destrezas en la planificación, diseño y programación de procesos docentes así como un amplio conocimiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, en la selección y creación de materiales de apoyo a los aprendizajes y destrezas en la utilización de recursos didácticos.

Competencias evaluativas:

En la actualidad es absolutamente necesario el dominio de destrezas en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, así como en la creación de registros de la información evaluativa y en la elaboración de informes. Cabe señalar también la importancia de dominar suficientemente los sistemas más al uso en la evaluación de procesos y en el análisis y explotación de los resultados docentes y de aprendizaje.

Competencias indagadoras:

Al margen de que varias de las competencias aquí señaladas tienen carácter transversal y afectan a la docencia y a la investigación, y de la misma manera que hemos señalado de forma diferenciada algunas más propias de la docencia, quisiéramos señalar algunas habilidades más orientadas al ejercicio de la investigación. Así tenemos la capacidad de indagación, conocimiento de la cultura del área propia de saber y de la comunidad que la sustenta, actualización en algún ámbito específico del saber, dominio de las metodologías de investigación más adecuadas al área, habilidades en las técnicas de análisis de datos, dominio del lenguaje formal propio del campo específico de conocimiento, destreza en la presentación de informes de investigación y destrezas en la publicación de resultados.

Competencias personales:

Aquí sin ninguna pretensión de ser exhaustivos, quisiéramos simplemente señalar la importancia de este tipo de competencias en la concepción moderna de la universidad y de la función del profesorado. Así destacaríamos la importancia del pensamiento reflexivo-crítico, la asertividad, la capacidad de trabajo en equipo, de asumir funciones de coordinación y liderazgo en los procesos docentes e investigadores, etc.

Competencias deontológicas:

En este apartado hacemos referencia a la necesidad de promover el compromiso ético del profesorado y el desarrollo de la cultura de asunción de responsabilidades en relación a los alumnos, a los compañeros, a la institución y a la sociedad. A la defensa y promoción de los valores implícitos en la democracia y a la preservación de la libertad de pensamiento y de creación.

Formación y desarrollo profesional del profesorado. Naturaleza y principios de actuación.

La formación del profesorado se debe interpretar en la actualidad en términos de desarrollo profesional. Así en los estándares establecidos por el National Staff Development Council

(1995a, 1995b, 1995c), se introducen dos ideas que consideramos de máximo interés y que pasamos a desarrollar y comentar a continuación.

En primer lugar hay que romper con la imagen que cuando hablamos de desarrollo profesional se está tratando de algo que afecta únicamente a los profesores. Debe por el contrario entenderse como un proceso de crecimiento que afecta a toda la institución, aún es más a toda la comunidad universitaria y al contexto donde se ubica, lo cual compromete a todos los agentes que operan en el sistema, así como también a sus aspectos organizativos e incluso a los recursos que se aplican.

Estamos frente a un modelo que entiende que el desarrollo profesional es un compromiso global de la Institución y del Sistema y que todos aquellos elementos que intervienen favoreciendo la mejora profesional de las intervenciones en la institución son objeto de atención y deben ser interpretadas en clave de desarrollo profesional.

En otra línea esta la segunda aportación del Nacional Staff Development Council, por la que se amplía el campo de actuaciones de mejora para el desarrollo profesional dirigidas a los profesores. Según esta segunda aportación, no se debe circunscribir las intervenciones para el crecimiento del staff a la formación profesional o de grupo del profesorado, sino que en el desarrollo profesional se avanza y se realiza fundamentalmente a través de la propia práctica profesional (docente, investigadora y de acción social) y afectando a todas sus partes.

Finalmente y para acabar de comprender e interpretar el sentido de la naturaleza que ha de adoptar la formación del profesorado universitario, al margen de lo ya mencionado en este apartado, hemos de rescatar y adaptar el principio de Lave y Wenger, ya citado anteriormente, que considera que el aprendizaje en el proceso de formación del profesor resigue un itinerario denominado “participación periférica legítima” según el cual la formación no debe considerarse meramente como un acto individual de interiorización sino que ha de estar fundamentalmente orientada a la asimilación de una cultura de la práctica a través de la participación en grupos que tienen como objetivo el desarrollo de la calidad en la universidad. La formación del sujeto se consolida principalmente a través de interacciones compartidas y mediante el compromiso con la profesión y la alineación con el proyecto de calidad de la propia Institución.

La formación como la resultante de una acción participativa.

Los análisis hasta aquí efectuados nos conducen a una concepción de la formación de carácter programático, basado en la existencia de un proyecto de calidad definido por la institución y donde las acciones formativas cobran sentido en la medida que responden a las necesidades fijadas en el proyecto.

Sin embargo no podemos obviar que desde la perspectiva individual el profesor también tiene sus propias necesidades formativas y su propio proyecto vital y de alguna manera habrá que conjugar ambas pulsiones.

Consecuentemente el paso previo para establecer un modelo de formación del profesorado, es el de resolver el sistema relacional existente entre ambos conjuntos de necesidades.

Se entiende que en una organización inteligente, la relación entre la institución y el profesorado ha de ser dinámica y el principio de que lo que es bueno para la institución es bueno para el profesorado y viceversa debe prevalecer.

Este tipo de relación sinérgica favorece la posibilidad de que ambos alcancen sus propósitos; equilibrar las necesidades individuales con las expectativas institucionales es esencial para generar ambientes de trabajo productivos (March y Simon, 1993). Éste habrá de ser a nuestro juicio el primer objetivo a cubrir en cualquier estrategia formativa.

No es posible plantearse un verdadero proceso de formación orientado a la mejora de la calidad docente e investigadora que ignore las demandas individuales. Tal como señala Fullan (1991, p. 349), “combinar el desarrollo individual e institucional genera sus tensiones pero el mensaje es evidentemente claro. Nadie puede obtener uno sin el otro”.

Todo modelo de formación del profesorado deberá plantearse como primer paso el contar con la participación activa del mismo en la definición y el diseño. Los modelos participativos se caracterizan por posibilitar e incentivar la intervención y la implicación de las personas y los grupos que conforman la organización en la toma de decisiones que afectan a la orientación de las tareas formativas a desarrollar: delimitación de objetivos, establecimiento de planes de acción, distribución de funciones, análisis de la información, seguimiento, generación de decisiones de mejora y desarrollo del propio plan etc.

Con todo, la participación del profesorado no ha de entenderse como una simple estrategia de gestión, sino que presenta en sí misma un valor formativo intrínseco de primer orden.

Desde la implicación resulta más viable el aprovechar algunos elementos formativos contenidos en su propia naturaleza, como es su capacidad para desarrollar los procesos de autorregulación personales o de grupo, tan importantes desde la concepción formativa basada en el desarrollo de la autonomía personal o grupal que firmemente sustentamos.

La participación facilita la coordinación de las actuaciones, posibilita la construcción de una visión sinérgica y unitaria de la institución y la creación de una cultura institucional compartida.

Sólo activando la participación seremos capaces de crear un clima en el que sea factible el conjugar las necesidades tan diversas que coexisten en la institución universitaria. Desaprovechar esta función puede suponer comprometer gravemente la propia gestión de la calidad de la Institución.

La formación como programa.

La formación desde el punto de vista estructural y funcional debería concebirse como un programa de actividades orientadas al desarrollo competencial de los profesores, que pueden ir desde actividades de carácter presencial orientadas a la sensibilización del profesorado respecto de las necesidades de la institución y del desarrollo de la propia consciencia sobre sus propias limitaciones, hasta actividades de análisis crítico y de diseño del cambio a partir de la reflexión sobre la propia práctica.

Sin embargo, para culminar el proceso de desarrollo competencial será preciso el activar la generación de actividades que constituyan verdaderos contextos de oportunidades de aprendizaje y donde el sujeto pueda implicarse. No hay posibilidad real de desarrollo competencial sino es mediante la interacción con contextos de carácter auténtico.

No hay posibilidad de enseñar a nadie a ser competente, esta es una característica que únicamente se desarrolla y se obtiene a partir del aprendizaje sobre actividades realizadas en diversos contextos pero que tienen como referente firme la propia actividad profesional.

El programa debe ser en esencia la definición de un espacio de posibles actuaciones donde se conjugan diversas tipologías de actividades y donde el profesor orientado estratégicamente en conjunción con el equipo de formadores establece su itinerario de desarrollo profesional.

El recorrido sobre ese itinerario deberá realizarse en gran parte insertado en grupos de docencia o de investigación de carácter transversal donde convivan profesores con

diferente nivel de preparación y experiencia y donde compartan proyectos comunes de desarrollo profesional conectados con el proyecto de calidad de la Institución.

Formación, innovación y evaluación.

Hemos definido desde el principio la formación del profesorado tanto en lo que hace referencia a la docencia como a la investigación o incluso en la implicación social y comunitaria, en términos de desarrollo profesional. La consecución de un verdadero desarrollo profesional exige establecer un equilibrio muy estudiado entre tres pulsiones muy potentes: la formación, la innovación y la evaluación.

No se deben establecer pautas de actuación que contemplen absolutamente por separado los tres tipos de intervención. La evaluación del profesorado debe hacerse tanto respecto de su actividad personal como colectiva en términos de cómo actúa en los procesos de docencia e investigación. Del diagnóstico que se obtiene de dicho análisis se derivan en primera instancia la programación de los procesos de formación con propuestas de actividades orientadas a la mejora y a la innovación y aportan elementos para la propia reflexión personal y grupal. Tomar consciencia de la propia realidad personal y conocer a fondo el programa de oportunidades formativas que ofrece la institución, que a su vez están priorizadas también de acuerdo a las necesidades del sistema, son las bases para establecer el círculo virtuoso necesario para una correcta gestión de la calidad de la institución.

Desconectar las tres acciones condena a la formación a actuar sin orientación precisa, a la evaluación a burocratizarse y a la innovación a perder el sentido de la adecuación y de la oportunidad.

Los modelos no integrados, en definitiva, pierden toda capacidad de resolver y conjugar las necesidades del sistema, de la institución y del individuo. Por el contrario los modelos integrados capitalizan adecuadamente toda la información evaluativa que ofrece el sistema para hacer un diagnóstico ajustado de la institución y establecer el lugar exacto que ocupa el sujeto en los espacios de calidad definidos por la propia institución y permite convertir toda esta información en propuestas programáticas de actuación que faciliten simultáneamente la conjunción de la gestión de la calidad de los centros y del desarrollo para la carrera profesional de los sujetos.

Los formadores de formadores en la educación superior.

En este contexto ¿cómo caracterizamos el perfil de los formadores que han de desarrollar estos planteamientos? En primer lugar entendemos que la complejidad del tema exige la constitución de equipos de formadores de formadores. Me parece del todo impensable abordar la formación del profesorado universitario desde planteamientos individualizados, donde a cada formador se le asigna una responsabilidad directa sobre algún colectivo y a partir de ahí que organice las actividades formativas que considere más oportunas. Por tanto saber trabajar en equipo constituirá una de sus características más importantes.

Estos equipos habrán de tener carácter interdisciplinar y ser muy transversales en el conjunto del sistema y deberán trabajar conectados con los equipos de gobierno de la universidad en general y del centro en particular. Hay que conseguir interesar e influir en los procesos de decisión de los responsables para que orienten adecuadamente el desarrollo profesional del profesorado y la gestión de la mejora de la calidad de la institución Sin implicación institucional no hay posibilidad de desarrollar e integrar adecuadamente evaluación, formación e innovación. Los programas de formación, evaluación e innovación una vez diseñados deberían ser aprobados por las juntas de gobierno correspondientes.

Consecuentemente, una amplia experiencia de los formadores es absolutamente necesaria para conocer básicamente la cultura institucional y saber manejarse en su contexto.

Deberán estar familiarizados con los sistemas de evaluación propios de la educación superior, con las metodologías de la docencia y aprendizaje, con la gestión de la investigación y con los procesos de formación e innovación. La concepción coral de los equipos de formadores facilita que cada uno de sus miembros esté mejor informado en al menos alguno de estos aspectos y ser complementarios en su conjunto.

Parte del equipo de formadores debería mostrar cierto dominio tecnológico en especial en el diseño de bases de datos, ser experto en su gestión y procesamiento y hábil en la elaboración de informes que acerquen a todo el equipo en particular y a los órganos de gobierno en general al manejo de la información más relevante para orientar los procesos en los que están implicados.

Finalmente cabe añadir que los equipos de formadores deberán estar conectados con otros equipos de otras universidades nacionales y extranjeras con las que compartir experiencias, documentos y buenas prácticas desde las que aprender y enseñar.

En la actualidad el correcto manejo de las tecnologías de la información facilita este tipo de actuación y permite brindar a toda la comunidad universitaria, en su sentido más amplio, informes y documentación de creación propia o transportados desde otras realidades, que ayudan indudablemente a desarrollar, de forma conjunta, espacios amplios de calidad.

En esta misma línea se debería trabajar en la elaboración de estrategias claras y continuadas de información a la comunidad universitaria respecto de las políticas y las prácticas que se van desarrollando en estos temas. No conviene esperar a que surjan dificultades para informar desde posiciones claramente reactivas, en estos procesos hay que ser claramente proactivos y participativos.

A modo de síntesis

La actividad del profesor universitario queda configurada a partir de la relación dinámica existente entre tres grandes ámbitos: el pedagógico-curricular, el del saber y el intelectual discursivo y su formación discurre a partir de propuestas programáticas que integran actividades orientadas a su desarrollo en cada uno de esos ámbitos aunque manteniendo una visión integrada de ellos.

Sin embargo, entendemos que la naturaleza de la formación del profesor, basada en el desarrollo competencial del mismo, no debe centrarse únicamente en modelos de aprendizaje que consideran la formación como un mero acto individual de interiorización sino que tiene que ver mucho más con la participación, entendida como la asimilación de una cultura de la práctica.

Así y siguiendo el principio de “participación periférica compartida” de Lave y Wenger (1991), la acción formativa prioritaria de la universidad reside en promover la configuración de grupos donde los profesores puedan integrarse y constituirse en comunidad disciplinar, en estos grupos pueden integrarse también estudiantes y otras figuras universitarias ya que, en términos de formación, todos se consideran a sí mismo como receptores de aprendizaje.

Es gracias a estos entornos cuando se produce la formación en su máxima expresión en cualquiera de los tres ámbitos mencionados y donde sus miembros se transforman fundamentalmente a raíz de sus interacciones compartidas.

Todo ello nos lleva a una concepción de la formación del profesorado como la aplicación de un programa de carácter estratégico donde se definen diferentes tipos de actividades, pero que donde la parte sustancial del mismo deberá realizarse en el contexto de

grupos de docencia, de investigación y en organismos institucionales orientados a la acción social y a la transferencia socio-cultural.

El programa deberá ser definido en el contexto global de la gestión de la calidad de la institución y del centro, participado por sus componentes y deberá contar con el apoyo y el compromiso de los órganos de gobierno.

A partir de esta concepción formativa, la función de los dinamizadores de la misma vendrá marcada por sus propias exigencias y obviamente exigirá que este colectivo muestre su dominio respecto de un conjunto de competencias y habilidades muy específicas: Capacidad de trabajo en equipos de configuración plural, amplia experiencia universitaria, experiencia en la coordinación de equipos, conocimientos técnicos en formación, innovación y evaluación, Cierta dominio tecnológico en la creación, mantenimiento y uso de bases de datos, habilidad en el manejo y difusión de la información y capacidad estratégica y crítica en la diseminación de la misma.

La complejidad de la tarea universitaria implica una concepción coral de estos equipos de dinamizadores de la formación del profesorado, donde la asunción de estas y otras competencias puedan estar desarrolladas de forma parcial por cada uno de sus componentes pero deben estar todas presentes y desde una perspectiva complementaria en el conjunto de todos los miembros del equipo.

Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (Ed.) (2008). *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia: Introducción*, pp.13-19 Barcelona: Octaedro.
- Barrón, C. (2000). La evaluación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En Valle, M. (coord.) (2000). *Formación de competencias y certificación profesional*. Méjico: Centro de Estudios de la Universidad, UNAM.
- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Fondo Editorial.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior, *Educación XXI*, 11, pp. 237-256.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), pp. 1-16.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- González, O. (2002). Evaluación Basada en Competencias. *Revista de Investigación*, 53, pp. 11-31.
- Kogler, H. (1996). *The Power of Dialogue: Critical Hermeneutics after Gadamer and Foucault*. Cambridge, Mass.: Massachussets Institute of Technology Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- March, J.G. y Simon, H.A. (1993). *Organizations*. New York: John Wiley.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
- National Staff Development Council (1995 a). In cooperation with the National Association of Elementary School Principals. *Standards for staff development (Elementary School, ed.)*. Oxford Oh. Author.

- National Staff Development Council (1995 b). In cooperation with the National Association of Secondary School Principals. *Standards for staff development (High School, ed.)*. Oxford Oh. Author.
- National Staff Development Council (1995 c). *Standards for staff development (Middle School, ed.)*. Oxford Oh. Author.
- Roberston, J. y Bond, C. (2008). Formas de ser en la Universidad, en Barnett, R. (Ed.), *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*, pp. 109-123. Barcelona: Octaedro.
- Tomás, M., Castro, D. y Freixas, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10, nº 1 (Enero-Abril 2012), pp.343-367.

Cita del Artículo:

Mateo Andrés, J. (2012). La formación de formadores en la Educación Superior. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico dedicado a las *Competencias docentes en la Educación Superior*, 10 (2), pp. 211-223. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca del autor



Joan Mateo Andrés

Universidad de Barcelona

Facultad de Pedagogía

Mail: jmateo@ub.edu

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona y Máster en Educación por la Universidad de Florida. Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Presidente del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo en Catalunya. Especializado en temas de Medición y Evaluación Educativa. Ha publicado individualmente o en colaboración más de 50 libros especializados en temas educativos y 100 artículos en revistas de impacto españolas o extranjeras.

