

NECESIDADES Y RESPONSABILIDADES VINCULADAS AL DESARROLLO PROFESIONAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Vanina Janet Lavooy

Universidad de Morelos, México

El escenario educativo del nivel superior está en proceso de modificación desde hace varios años. Esto implica que sus docentes, como ejes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se encuentren con que su rol se transforma y ellos deben contar con las habilidades necesarias para poner en escena los nuevos desafíos (Calleja y Montebello, 2007; Hepp, Prats Fernández y Holgado García, 2015). La realidad es que, debido a las características del sistema universitario, gran parte de los profesionales que se desempeñan en él no tienen una formación de base docente acorde a las necesidades que se presentan actualmente en la profesión.

La Comisión Europea, que busca la modernización de la enseñanza superior, formuló en 2013, para su área de influencia, recomendaciones que apuntan a mejorar la calidad en la enseñanza y el aprendizaje (Seijas, Cadavid y Antelo, 2014). La recomendación 4 de dicha comisión dice: “Todo el personal docente de los centros de enseñanza superior en 2020 deberá haber recibido formación pedagógica certificada. La formación continua del profesorado ha de ser un requisito para los profesores de

la enseñanza superior” (Comisión Europea, 2013, párr. 14). Aunque tal objetivo fue propuesto para un sector geográfico concreto, no cabe duda de que es una propuesta “saludable” para los profesionales de la educación del mundo entero.

Tres puntos para analizar en la educación superior

Reflexionar en la realidad de los cambios que velozmente se suceden en el ámbito de la educación superior y en las necesidades de los profesionales que en ella se desempeñan permite deducir ciertas implicaciones que a continuación se presentan. El objetivo último será, por supuesto, cumplir de modo efectivo y profesional el compromiso educativo asumido con los estudiantes, razón de ser de las instituciones.

Por un lado, es necesario tener claro el objetivo al que como institución se aspira. ¿Qué tipo de procesos de enseñanza y aprendizaje se pretenden en la universidad? Y entonces, ¿qué perfil de profesor es necesario para que lidere tales procesos? Actualmente se habla de la necesidad de un profesional competente que cuente con la capacidad de satisfacer demandas complejas en un contexto definido, movilizandolos recursos psicosociales holísticos, según sea necesario, para cumplir con estas demandas.

La claridad respecto de este aspecto no sólo brinda transparencia sino también ofrece solidez a la cuestionada profesión

Vanina Janet Lavooy, Universidad de Morelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Vanina Janet Lavooy, correo electrónico: vanilavooy@gmail.com

docente (Guerriero, 2017, p. 77).

Por otra parte, existe la urgencia de develar cuáles son las necesidades particulares de los profesores del nivel superior, así como de las instituciones que los requieren y acogen. No es intención de este ensayo describir los modos de realizar dicho diagnóstico, pero sí dejar claro que este es un punto de partida fundamental si existe un planteo serio de atender a necesidades reales (Hojeij, 2012; Seijas et al., 2014).

Entre el ideal del profesor competente que se espera encontrar en el nivel de educación superior y la realidad de las necesidades que presentan para llegar a él los profesionales que se desempeñan en las instituciones, está el campo de posibilidades de trabajo que estas últimas tienen en cuanto al desarrollo profesional de sus profesores. Cómo tender un puente para unir ambos puntos es el desafío de cada institución de educación superior. Lo positivo es que las posibilidades de diseño e implementación de programas de desarrollo profesional son muchas y variadas.

Tales cuestiones llevan a sostener la siguiente idea: es necesario (y prácticamente con carácter de urgencia) que las instituciones de educación superior se planteen tres cuestiones: (a) el perfil del docente universitario que requieren, (b) las necesidades de su plantel de profesores en cuanto al desarrollo profesional en el área docente y (c) el diseño y la implementación de programas que favorezcan el desarrollo de las competencias docentes en función del perfil buscado.

El propósito de estos abordajes será, por supuesto, favorecer las habilidades de los profesores para que ellos, y la institución que conforman, estén a la altura de los nuevos desafíos que presentan

las tendencias educativas para este nivel formativo.

La realidad de la educación superior

A continuación, se presentarán algunos argumentos que sustenten por qué se considera necesario que las instituciones de educación superior inviertan tiempo y recursos en reflexionar y actuar respecto de los tres aspectos propuestos.

Las competencias docentes

Ya es un hecho que la educación superior tiende a la formación en competencias. Preparar para el desempeño profesional en cualquier área implica que los egresados sepan desempeñarse aplicando conocimientos para resolver los problemas que el campo de ejercicio profesional les demande. Esta misma realidad viven los profesores que se desempeñan al interior de las instituciones educativas. Cabe preguntarse: ¿se han planteado las instituciones de educación superior el perfil competencial que esperan para con sus profesores?

Una somera revisión a la literatura permite notar que existe una diversidad de acepciones para explicar la *competencia docente*. Solo a los fines de brindar una línea orientadora, se cita aquí a Domínguez Garrido, Leví Orta, Medina Rivilla y Ramos Méndez (2014), quienes la definieron como “una síntesis activa del saber científico correspondiente, la utilización de la metodología adecuada para su aplicación práctica, junto con la consideración de los valores y actitudes que dan significado y proyección al aprendizaje” (p. 242).

Gallent Torres (2015) explicaba que organizar entre todas las universidades un modelo docente consensuado es tarea imposible. Esto tiene que ver con los distintos contextos, tanto institucionales

como sociales, en que los docentes deben desempeñarse. Siendo estos diferentes, las acciones profesionales se ven condicionadas por ellos. En tal sentido, Torra et al. (2012) mencionaban que es triple el escenario en que el docente desarrolla sus competencias, siendo que se desenvuelve en un contexto social, en uno institucional y en el microcontexto áulico. Estos autores señalaban también que el perfil competencial del docente universitario no puede separar sus dos grandes funciones profesionales: la docencia y la investigación.

Cabe mencionar que siempre se espera del docente universitario que sea especialista en el área a su cargo. Diversos autores dan por sentado el hecho de que su actualización en la materia de su especialidad es un aspecto fundamental (Espinosa Martín, 2014; Euler, 2015; Torra Bitlloch et al., 2012; Torra Bitlloch et al., 2013).

Numerosas investigaciones se han llevado a cabo buscando identificar qué competencias caracterizan a un buen docente universitario, más allá de su área de especialidad. Muchas de ellas, luego de trabajar bibliográficamente para elaborar una propuesta, toman la opinión de los mismos docentes (Domínguez Garrido et al., 2014; Torra Bitlloch et al., 2013). Hay competencias docentes que se definen de la misma manera en diversas investigaciones y hay otras que varían según el trabajo realizado. Se han escogido aquí solo un par de trabajos como muestra de lo que se consideran competencias docentes.

Gallent Torres (2015) realizó un análisis comparativo de las competencias docentes propuestas por diferentes autores. Luego de unificar aquellas competencias que refieren al mismo concepto y de simplificar las que en un sentido

global implican varias unidades, su investigación resume 12 competencias docentes propuestas por tales autores. Son las competencias de planificación, interpersonales, metodológicas, comunicativas, de evaluación, personales, de investigación, de gestión, metacognitivas, cognitivas, tutoriales y de innovación.

Torra Bitlloch et al. (2012) realizaron un estudio que buscaba identificar si las competencias que ellos describían formaban parte del perfil competencial del profesor universitario. Para ello, lo sometieron al criterio de 2029 docentes de universidades catalanas. Efectivamente, los docentes avalaron las siguientes competencias: interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación y gestión de la docencia, de trabajo en equipo y de innovación.

Es significativo el punto señalado por Domínguez Garrido et al. (2014) en cuanto a que, más allá de las diversas propuestas referidas a las competencias que el docente universitario debería poseer, es importante que cada docente reflexione, considerando sus expectativas y necesidades en la conformación de las competencias que definirán su línea de desarrollo profesional.

Sin embargo, la transformación requerida por el enfoque por competencias no solo implica un cambio metodológico realizado por los profesores. También conlleva una modificación de toda la cultura académica tradicional. El profesor deja de ser el centro y el protagonista del sistema y pasa a buscar que su tarea esté al servicio del aprendizaje del estudiante (De Miguel Díaz, 2006; Gallent Torres, 2015; Torra Bitlloch et al., 2012). Es grande el desafío de este giro en cuanto al esfuerzo y compromiso implicados por parte del profesor (De Miguel Díaz, 2006). Por ello será clave el

acompañamiento y la incentivación que las instituciones ofrezcan a su cuerpo colegiado a través de los planes de formación, tanto como la evaluación formativa y el reconocimiento que le otorguen por los logros alcanzados a través de ellos (De Miguel Díaz, 2006; Torra Bitlloch et al., 2013).

Volviendo al punto inicial, el sendero será mucho más definido y, por lo tanto, más fácil de seguir por parte de los profesores si la institución se ha dedicado a poner en la mesa de debate y a consensuar qué perfil competencial espera de su cuerpo colegiado. Siendo que, como se mencionó, no hay un cuerpo de conocimiento unificado para el sistema educativo en lo referido a las competencias que los docentes necesitan desarrollar, las posibilidades son amplias para que las instituciones las definan en función también de sus respectivas visiones y misiones institucionales.

Necesidades de formación del profesorado

En Europa se han desarrollado en los últimos años distintos estudios acerca de las percepciones que tienen los propios docentes respecto de sus necesidades de formación profesional. La Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2012) mencionó que esto se produjo porque, para proveer el apoyo necesario y favorecer el crecimiento de los docentes, es clave comprender cuáles son sus necesidades. Pero la realidad es que este tipo de estudios no es abundante en la educación superior. Prueba de ello es que varios de los trabajos realizados en los últimos cinco años aún citan una investigación realizada en la década de los 80, que sistematizó los hallazgos de 83 estudios empíricos realizados hasta ese momento con

docentes de primaria y secundaria en diferentes países. Se refirió a los problemas percibidos por los docentes noveles y fue realizado por Veenman (1984). Su sistematización le permitió concluir que eran ocho los asuntos que más a menudo percibían como problemáticos los docentes noveles: disciplina en el aula, motivación, tratamiento de diferencias individuales, evaluación al alumno, relaciones con padres, organización en clase, insuficiencia y/o inadecuación de materiales y apoyos a su tarea y abordaje de problemáticas individuales de los estudiantes. También es digno de mención que Veenman aclarara no haber encontrado diferencias entre los problemas de profesores noveles de primaria y secundaria.

Los estudios de los últimos años sobre las necesidades de formación de los profesores muestran que algunas de ellas son similares a las que tuvieron quienes enseñaban hace 20 o 30 años, así como otras son propias de los nuevos escenarios de la didáctica en el nivel superior. A continuación, se describen algunos de los estudios más actuales respecto de esta temática.

Álvarez-Rojo et al. (2011) encontraron seis áreas de competencias en las que los profesores de cinco universidades españolas mencionaron que necesitaban formarse. Ellas fueron planificación de la docencia, desarrollo de la docencia, evaluación, tutoría, gestión y formación continua.

Seijas et al. (2014) trabajaron con una muestra de 301 profesores de la Universidad de Santiago de Compostela, España, buscando (entre otros aspectos) sus necesidades de formación en torno a seis dimensiones: “planificación de la enseñanza, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación,

tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza, tutoría, desarrollo profesional e idiomas” (p. 211). Los resultados del estudio mostraron leves diferencias en las medias de demanda para las tres dimensiones que superaron con décimas el tres en una escala cuyo máximo era el cinco. Tales dimensiones fueron, en orden de mayor a menor: estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, planificación de la enseñanza y tutoría.

Al momento de considerar la experiencia docente, en el estudio de Seijas et al. (2014) se compararon las medias que presentaban quienes tenían más y menos de ocho años de ejercicio como docentes, en las seis dimensiones de necesidades formativas. Encontraron que en cinco de las seis dimensiones hubo diferencias estadísticamente significativas. Únicamente en la dimensión tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza no fue significativa la diferencia entre ambos grupos. En las cinco dimensiones en que hubo diferencia significativa, siempre fue el profesorado novel el que manifestó mayor necesidad de formación.

Melnick y Meister (2008) realizaron en Estados Unidos un estudio con 494 docentes de todos los niveles educativos. De ellos, el 61% fueron docentes en sus tres primeros años de experiencia. En cuanto a nivel educativo, el 32% se desempeñaba en la educación superior. Habiendo realizado una encuesta por internet, que indagaba respecto de sus preocupaciones acerca de cuatro áreas: preparación académica, gestión del aula, interacción con los padres y tiempo dedicado a la gestión, encontraron que los profesores noveles estaban significativamente más preocupados (estadísticamente hablando) que los profesores

expertos, en las áreas de gestión de clase e interacción con los padres. Aunque no hubo diferencias significativas en las otras dos escalas, sí sucedió que “los profesores principiantes se sintieron más preparados que los profesores con experiencia”, tanto “en el abordaje de estudiantes con necesidades especiales como en el uso de múltiples métodos de evaluación” (p. 54, 55).

Benedito Antolí, Imbernón Muñoz, y Félez Rodríguez (2001) diseñaron un instrumento para detectar las necesidades de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona (UB). Lo hicieron considerando tanto referentes bibliográficos como los aportes de un grupo de docentes noveles de dicha institución. Aplicado el instrumento definitivo a 149 profesores de hasta cinco años de experiencia en la profesión, los resultados mostraron que consideraban importantes las cuatro categorías propuestas: planificación de la docencia, metodología docente, evaluación y relación profesorado-alumnado. Destaca el hecho de que al aspecto al que dieron más importancia fue “explicar bien los temas” (p. 16). Por otra parte, destacando aquí los resultados relacionados con el tema en cuestión, encontraron que la mayor necesidad formativa de los profesores noveles estaba en la intersección de aquello que los docentes consideran importante, pero para lo que no se sienten preparados. En esas condiciones se encontró la necesidad de “conocer criterios y técnicas para evaluar la propia docencia” (p. 18). También los autores destacaron que los profesores consideraron “de segundo rango” los aspectos que trascienden el hecho instructivo del aula, como ser la tutoría.

Por otra parte, relacionadas con la capacitación de los docentes y sus necesidades

se hallan la capacitación y las habilidades de liderazgo de los directivos de las universidades. Lucas (2000) halló que, en una investigación con resultados correspondientes a 55 directivos, menos del 30% de ellos informó algún grado de éxito en motivar a docentes difíciles o de rendimiento bajo, o en mejorar la calidad de enseñanza de su departamento, y que menos de la mitad informó haber logrado aumentar en su facultad la actividad académica.

Aunque los estudios presentados ofrecen un breve panorama de los que se centraron en las necesidades de los profesores noveles, de los que indagaron en las de los docentes con experiencia y de algunos que comparan las necesidades de ambos grupos, se nota una tendencia a centrarse en las necesidades de quienes están comenzando sus carreras en la línea educativa. Esto tiene su lógica, debido a que los profesores noveles presentan presumiblemente mayores necesidades. Pero es importante señalar que es conveniente extender las investigaciones en cuanto a los desafíos que presentan todos los profesores respecto de sus competencias profesionales, e incluso, en aquellas que tienen los líderes institucionales.

Es importante que las instituciones sepan cuál es su realidad particular en cuanto a las necesidades de sus profesores. Como pudo notarse en los estudios presentados, las instituciones que investigaron acerca de tales necesidades se vieron beneficiadas.

Los programas de desarrollo docente

Este último aspecto tiene el delicado desafío de unir los dos previos, proveyendo el andamiaje para que las necesidades institucionales, surgidas de las que presentan sus profesionales, vayan

siendo atendidas en la medida en que los profesores se acercan al perfil competencial deseado.

En un momento en que la formación de docentes universitarios se encontraba en ebullición, hubo dos estudios, a principios de la primera década del 2000, que realizaron un gran aporte en cuanto a analizar y sistematizar las prácticas que las universidades iban cultivando para atender a esa necesidad nacida de los cambios que se producían en la educación superior.

Se presentarán a continuación los aportes de tales estudios, considerando los distintos tipos de programas. Gibbs (2001) se planteó preguntas acerca de la formación del profesorado universitario, respondiendo mediante soluciones aportadas por países anglosajones y europeos. Por su parte, de Ketele (2003) organizó las prácticas referidas a las oportunidades de desarrollo docente en torno a diez escenarios que se pueden identificar en la formación didáctico-pedagógica universitaria de Europa y América del Norte.

Desarrollo informal. De Ketele (2003) mencionó que, atendiendo al concepto de “libertad de cátedra”, en muchas instituciones se dejaba a criterio del docente su desarrollo profesional. Este se daba como resultado de la iniciativa personal. Habiendo cinco tipos de saberes profesionales (cultural, disciplinar, de formación profesional, curricular y práctico), el contexto universitario de por sí propicia la formación pedagógica informal, debido a que el profesor-investigador se ve expuesto a intercambio con colegas extranjeros y a revistas disciplinares dentro de asociaciones científicas que valoran experiencias pedagógicas y tiene acceso a recursos para gestionar

proyectos. Sin embargo, aclara que esto no constituye una garantía de que se aprovechen tales herramientas.

Formación ofrecida por la institución. Se observan cuatro niveles de formalización.

El primer nivel de formalización se refiere a las “jornadas pedagógicas”, especialmente cuando no son obligatorias. Se dan una variedad de formatos, tales como conferencia, presentación y debate de estado de situación de temas pedagógicos o de experiencias pedagógicas, trabajo en grupos pequeños para resolver problemas y talleres de técnicas específicas. El contenido también es muy variado y no suelen evaluarse los resultados de tales instancias formativas (de Ketele, 2003; Gibbs, 2001).

El segundo nivel de formalización se encuentra cuando la institución realiza un diagnóstico de necesidades de formación y ofrece un programa acorde con ellas. Así, la calidad del programa depende de diversos factores, entre ellos la calidad del análisis realizado como diagnóstico. Hacerlo de modo efectivo implica identificar en los docentes y su desempeño la aplicación, las dificultades, los recursos disponibles y las características del contexto; no solamente los intereses declarados por ellos.

El tercer nivel de formalización consiste en un programa sistemático que busca, en una población claramente delimitada, objetivos específicos (de Ketele, 2003). Los procedimientos de implementación son diversos, así como los objetivos y la cantidad de horas requeridas. Y esto puede responder a criterios que se extienden al interior de un país. Gibbs (2001) menciona características del norte de Europa y Oceanía diferentes a las del Reino Unido, a las de Nueva Ze-

landa y a las de Estados Unidos. La Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), por ejemplo, invita por medio del rector, con carácter prácticamente obligatorio, a que los docentes asistan a cinco jornadas distribuidas en el cuatrimestre, en las que se brinda un programa relacionado con la “elaboración de un plan de curso” (p. 159). Los docentes tienen la opción de asistir a módulos adicionales, según sus necesidades. Gibbs (2001) explicó que en la Universidad de Utrecht la estructura del desarrollo profesional continuo permite que el docente escoja rutas con énfasis distintos: en investigación, en enseñanza o en ambas.

En el cuarto nivel de formalización se desarrolla “un programa oficial de formación pedagógica con una obligación estricta de seguirlo o una validación en juego” (de Ketele, 2003, p. 160). La Universidad de Laval (Quebec) fue pionera en esta área al ofrecer una “maestría en pedagogía universitaria de las ciencias de la salud”, ya desde mediados de los ochenta. En este caso, los ejes sobre los que se basa el programa son una formación básica de pedagogía, una formación pedagógica en ciencias de la salud, la profundización en un campo pedagógico relacionado con los intereses y necesidades personales y el desarrollo de las relaciones interpersonales y el espíritu crítico e innovador en pedagogía. Gibbs (2001) observó que también se estaban desarrollando algunos posgrados de desarrollo profesional para profesores y directores escolares en Estados Unidos y algunas instituciones del Reino Unido.

Otro ejemplo de programa de formación en este nivel es el que se desarrollaba en Francia como *monitoreado* de iniciación a la enseñanza superior. Está destinado a estudiantes del tercer ciclo

que reciben un complemento de beca de investigación a condición de realizar tareas de ayudantía a la docencia y participación en el programa de formación durante los tres años de su tesis, siendo que a la institución le interesa que luego se transformen en docentes de la casa. Programas así había en distintos países europeos, como Noruega, Suecia y Holanda. Completar tal programa es requisito para acceder a un puesto permanente en la docencia (de Ketele, 2003, p. 160; Gibbs, 2001, p. 3).

Gibbs (2001) hizo referencia a que en Estados Unidos también se han implementado doctorados en docencia (p. 3).

Acompañamiento o guía pedagógica. El apoyo que los profesores necesitan al realizar su tarea y al innovar en su enseñanza es cada vez más frecuentemente ofrecido por un departamento creado para brindar servicios pedagógicos. Las funciones de este departamento varían según la institución, pero pueden abarcar formación, asesoramiento, documentación, comunicación e intercambios, logística, evaluación y función de expertos (auditorías, reformas, investigación) (de Ketele, 2003). Canadá inspiró a numerosas instituciones con el funcionamiento de sus servicios de recursos pedagógicos, pero su calidad depende en cada institución de una serie de factores como la credibilidad del servicio, su independencia ante las autoridades y su rendición de cuentas en lo referido a reglas deontológicas.

Proyectos de colaboración internacional. De Ketele (2003) explicó que la apertura internacional que caracteriza al sistema universitario permite múltiples posibilidades para distanciarse del propio sistema, analizar fortalezas y de-

bilidades y mejorar en función de ello. Los programas interuniversitarios que generan intercambios de estudiantes y profesores, contando con convalidaciones acordadas por las universidades, benefician a todas las partes interesadas. Programas como Erasmus o Sócrates han sido de utilidad también en la formación pedagógica.

Programas de inducción docente (para profesores noveles). Veenman (1984) observó que las dificultades asociadas al primer año de docencia señalaron la necesidad de un programa especializado de desarrollo en servicio para profesores de educación primaria y secundaria. Por ello, países como Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y Alemania llevan años desarrollándolos, aunque mencionó diversos obstáculos que impidieron su generalización: falta de responsabilidad institucional, lucha de poder en la formación de maestros, consideraciones logísticas y falta de soporte financiero. El Reino Unido desarrolló un programa llamado Esquemas Piloto de Inducción de Maestros (TIPS, por su sigla en inglés) entre los años 1973 y 1979.

Ganser (1999) también señaló la década de los 70 como los años en que se inician programas de mentoría formal y otros tipos de asistencia para los docentes noveles. Destacó que hacia fines de siglo XX la mentoría aún se proyectaba hacia el futuro con fuerza, debido a que no solamente beneficia a los docentes noveles sino que también contribuye al desarrollo de los profesores que son mentores de los nuevos profesores. En este caso, su estudio también había incluido a los profesores universitarios que se desempeñan como mentores de estudiantes de carreras docentes.

Diversos autores (como Gargallo López et al., 2010, citados en Espinosa Martín, 2014; Torra Bitlloch et al., 2013) plantearon en estos últimos años la necesidad de que las universidades ofrezcan a sus docentes noveles una instancia de formación inicial y luego una formación continua que apoye a los profesores en el desarrollo de sus competencias profesionales. Aclararon que tales programas deberían ser sostenidos en el tiempo y planificarse de modo riguroso.

Quizás la complejidad de la tarea de diseñar e implementar un sistema que permita el desarrollo profesional de los profesores en sus distintos estadios se deba al hecho de que la diversidad de sistemas de capacitación y desarrollo profesional en la actualidad es muy semejante a la existente hace más de 20 años. Aún es posible encontrar, por ejemplo, el desarrollo informal y los distintos niveles de formalización que describía de Ketele (2003) y que se señalan en párrafos anteriores.

En función de ello, entonces, es posible hacerse tres preguntas. Por una parte, si en la actualidad es generalizado el hecho de que las universidades cuentan con alguno de estos sistemas de desarrollo profesional. Posiblemente a esta inquietud pueda responderse mencionando que eso varía según el país.

Por otro lado, en función de lo explicado acerca de la variedad de propuestas en vigencia, vale preguntarse cuál es el tipo que predomina. Evidentemente sería posible y deseable a estas alturas que las instituciones contaran con los niveles de formalización tercero y cuarto. Lo cierto es que es muy difícil encontrar evidencias al respecto.

Por último, cuestionarse si aquellas instituciones que cuentan con algún tipo de programa de capacitación o de desa-

rrollo profesional están evaluando los resultados de su implementación. Esto sería fundamental para asegurarse de su eficacia en lo referido al desarrollo de sus profesores y para realizar los ajustes que correspondan.

Otros interrogantes pueden derivarse de los anteriores: ¿Las universidades tienen en sus estructuras tales sistemas de desarrollo profesional como una posibilidad para sus profesores, pero en la práctica cuesta que funcionen según lo propuesto, o resulta difícil que los profesores los lleven a cabo? ¿Las instituciones están evaluando los programas de desarrollo profesional que implementan, pero no publican sus resultados?

El desafío de la educación superior

Las pinceladas ofrecidas en este ensayo respecto de la realidad de la educación superior, en lo que hace al perfeccionamiento profesional de sus profesores, permiten notar que aún hay mucho por hacer en este aspecto.

Las publicaciones académicas referidas al tema no abundan. La profesión docente aún es cuestionada como tal. No parece tener protagonismo la temática ni siquiera en el ámbito de la educación superior, que es el que se precia justamente por generar conocimiento mediante la investigación en las diversas áreas de conocimiento.

Por otra parte, siendo que en la bibliografía existente es reconocida como fundamental la reflexión respecto de estos temas y la necesidad de implementar programas de desarrollo profesional docente, llama la atención que queden a criterio y voluntad de cada institución las decisiones en cuanto a si abordar o no las temáticas implicadas. Es curioso, incluso, que quede librado a su arbitrio

el implementar o no alguna propuesta o estrategia pedagógica para sus profesores. Nuevamente son válidas dos preguntas en este sentido: ¿las realidades institucionales realmente consideran que este es un tema importante? Y más allá de que las instituciones lo consideraran o no relevante, ¿no haría falta que los sistemas educativos nacionales implementaran medidas que de modo más enfático impulsaran programas de desarrollo profesional? Esto último ya lo había propuesto Gibbs (2001), al mencionar que los organismos nacionales e internacionales se veían desafiados a acordar marcos que tendieran a la calidad en la formación de todos los profesores universitarios. Sin dudas, aunque se dejara sujeta a la decisión institucional la modalidad y la estructura específica del programa de desarrollo profesional a implementar, sería de gran ayuda que los organismos nacionales encargados de regular el sistema universitario requirieran que las instituciones efectivamente pusieran esta temática en el tapete de sus asuntos prioritarios. Y, como consecuencia de ello, efectivamente implementaran el sistema que les resulte más adecuado a sus necesidades y a las de sus académicos.

Otra pregunta que surge inmediatamente al momento de pensar en un cambio de la cultura institucional es cómo lograrlo. Por ello, a continuación se ofrece sintéticamente un modelo posible.

La teoría de Kottler (1996, citado en Lucas, 2000) sostiene que un proceso de cambio tiene mayores probabilidades de éxito si se siguen los siguientes ocho pasos, siendo que el mismo “debe comenzar con una modificación de conductas y actitudes” (p. 35):

1. *Creación de un sentido de urgencia.* Es necesario que los líderes favorezcan la identificación de oportunidades desperdiciadas y posibles crisis que se evitarían solo si se produce un cambio, siendo que las personas se resisten a él, a menos que cuenten con razones convincentes.

2. *Conformación de una coalición de guía.* Es necesario que haya suficientes personas comprometidas y dispuestas a invertir energía en el proyecto para que este prospere.

3. *Desarrollo de una visión y una estrategia.* La visión estimula y emociona, pero necesita también de las acciones que sigan un desarrollo estratégico de metas concretas.

4. *Comunicación de la visión del cambio.* Hay que comunicar una visión simple, pero emocionante, mediante diversos medios (diarios, conversaciones, informes).

5. *Potenciación de la acción basada en la acción.* Invertir de autoridad de acción a los grupos que son agentes de cambio.

6. *Generación de indicadores de logro a corto plazo.* Siendo que en las instancias intermedias todo parece un fracaso, es necesario establecer recompensas y ceremonias de logros ante los progresos, que valoren la persistencia y el esfuerzo invertidos durante el proceso.

7. *Consolidación de logros y producción de nuevos cambios.* Una vez alcanzadas ciertas metas, estas deben incorporarse a lo habitual y entonces establecer nuevas metas.

8. *Anclaje de nuevos enfoques en la cultura.* Al desarrollarse una nueva cultura, para ser parte permanente de la estructura, debe incorporarse en la organización.

Sikes (1989, citado en Cheldelin, 2000) recomienda cuatro principios importantes cuando se quiere impulsar cambios en las instituciones. Los mismos son de gran ayuda al diseñar programas de desarrollo profesional:

1. En el sistema no es posible cambiar solo un elemento. Las iniciativas universitarias afectan distintos departamentos.

2. Si las personas se sienten castigadas, se resistirán. Es necesario que se sientan emocionadas y recompensadas por sus iniciativas de cambio.

3. El cambio siempre genera estrés. Por eso es necesario que los directivos ayuden a sus equipos a sentirse en control de las situaciones, aportando actividades de manejo del estrés.

4. La resistencia al cambio se reduce cuando hay participación en la elaboración de objetivos y estrategias. Deben estar involucradas las personas más afectadas por la iniciativa, desde el mismo inicio del proyecto.

Una última reflexión: las instituciones tienen todo el derecho, e incluso el deber, de analizar sus respectivas realidades e implementar un sistema viable y efectivo para el desarrollo profesional de sus profesores en el área de docencia. Sin dudas, el esfuerzo que implica hacerlo es grande, pero los resultados en cuanto al aprendizaje de los estudiantes y en cuanto a la satisfacción y la autoeficacia profesional de sus profesores serán aun mayores.

Referencias

Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., ... Salmerón-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE*, 17(1), 1–22.

Benedito Antolí, V., Imbernón Muñoz, F. y Féléz Rodríguez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 5(2), 1–24.

Calleja, C. y Montebello, M. (2007). Let me learn in-service training: A teachers experience. *Journal of Maltese Education Research*, 4(2), 54–66.

Cheldelin, S. (2000). Handling resistance to change. En A. F. Lucas et al. (2000), *Leading academic change: Essential roles for department chairs* (pp. 55–73). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Comisión Europea. (2013). *Grupo de alto nivel de la UE: enseñar a los profesores a enseñar*. Recuperado de http://europa.edu/rapid/press-release_IP-13-554_es.htm

De Ketele, J. M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143–169.

De Miguel Díaz, M. (Dir.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Domínguez Garrido, C., Leví Orta, G. C., Medina Rivilla, A. y Ramos Méndez, E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 239–267. doi:10.4995/redu.2014.5619

Espinosa Martín, N. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 161–177. doi:10.4995/redu.2014.5619

Euler, D. (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¡pero la innovación sostenible requiere algo más! *Educar*, 15(1), 149–165. doi:10.5565/rev/educar.640

Gallent Torres, M. C. (2015). *Anàlisi dels qüestionaris d'avaluació docent de les universitats públiques espanyoles sota el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Què avalua, en realitat, l'estudiantat?* (Tesis doctoral). De la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (ProQuest N° 10020238).

Ganser, T. (1999, abril). *Reconsidering the relevance of Veeman's (1984) meta-analysis of the perceived problems of beginning*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canadá.

Gibbs, G. (2001). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas

- internacionales, resultados y tendencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(1). Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/11431/11011>
- Guerrero, S. (Ed.). (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris: OECD.
- Hepp, P., Prats Fernández, M. Á. y Holgado García, J. (2015). Teacher training: Technology helping to develop an innovative and reflective professional profile. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 12(2). Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/view/v12n2-hepp-prats-holgado/2606.html>
- Hojeij, Z. (2012). *A project focused on faculty development in Lebanese private higher education* (Tesis doctoral). De la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (UMI N° 3544955)
- Lucas, A. F. (2000). A collaborative model for leading academic change. En A. F. Lucas et al. (2000), *Leading academic change: Essential roles for department chairs* (pp. 35-54). San Francisco: Jossey-Bass.
- Melnick, S. A. y Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 40–56.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2012). *What can be done to support new teachers*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/What%20Can%20Be%20Done%20to%20Support%20New%20Teachers.pdf>
- Seijas, E. J., Cadavid, M. A. M. y Antelo, B. G. (2014). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde los programas de formación docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 203–229. doi:10.4995/redu.2014.5621
- Torra Bitlloch, I., de Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., ... Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21–56. doi:10.4995/redu.2012.6096
- Torra Bitlloch, I., Márquez Cebrián, M., Pagés Costas, T., Solà Ysuar, P., García Campos, R., Molina Luque, F., ... Sangrà Morer, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 285–309. doi:10.4995/redu.2013.5601
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. doi:10.3102/00346540543054002143

Recibido: 14 de agosto de 2016

Revisado: 17 de septiembre de 2016

Aprobado: 26 de octubre de 2016