

Formación de profesores universitarios. Una actualización de referentes iberoamericanos en Castellano



Training university faculty. an update of the ibero-american referents in Spanish

José Francisco Alanís Jiménez

picoalanis@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
Cuernavaca, Morelos. México

Artículo recibido: 02/03/2019
Aceptado para publicación: 24/04/2019



Resumen

El objetivo del artículo es realizar una actualización sobre formación de profesores universitarios, basada en textos iberoamericanos en castellano de la última década (desde 2008) aunque también se incluyen referentes anteriores citados con mayor frecuencia. Se seleccionaron artículos de revistas arbitradas e indizadas, así como algunas ponencias de congresos y tesis doctorales. El análisis procuró identificar elementos esenciales y reiterativos, mostrando como resultado de un campo en crecimiento y con diversidad de concepciones. También es posible apreciar preocupaciones que se repiten, tanto como el reconocimiento de elementos útiles y retos pendientes para continuar con el trabajo sobre este tema. Se concluye con una síntesis de estos hallazgos destacando la gran importancia del tema para la construcción de un mejor futuro.

Palabras clave: formación; formación de profesores; profesor de universidad; educación permanente.

Abstract

The purpose of this article is to present an update since 2008 based on Ibero-American texts in Spanish about university faculty training. Previous referents, most frequently quoted, were also included. Selected texts consisted of peer-reviewed and indexed journal articles as well as conference papers and doctoral theses. This analysis identified essential and iterative elements resulting in the identification of a growing field with diversity in concepts. It is also possible to identify recurrent concerns as well as useful elements and challenges to continue work on this field. It concludes with a summary of the findings which highlight the importance of this field in the construction of a better future.

Keywords: Training, teaching training, university faculty, permanent education

Introducción

Al realizar una investigación preliminar para una tesis doctoral sobre dispositivos de formación destinados a docentes universitarios (Alanís, 2014), fue necesario explorar antecedentes del concepto de formación, formación de docentes y, más específicamente, formación para docentes del nivel superior. Con ello, fueron apareciendo diversas fuentes que en ocasiones apelaban a un mismo término —el de Formación— para referirse a procesos esencialmente distintos.

A la inversa, también se identificaron usos de términos gramáticamente diferentes para referirse a una misma noción, o bien, a nociones tan similares que resultaban intercambiables en el marco de un discurso generalizado, pues no contaban con mayor profundidad conceptual y su uso en la práctica apelaba a una aplicación superficial e indistinta. Tal es el caso de expresiones como formación continua, formación permanente, desarrollo profesional docente, capacitación, perfeccionamiento docente, etc.

Al paso del tiempo, esta vorágine de términos y conceptos parece no aclararse y, por ello, en este artículo se persigue el objetivo de actualizar el estado de la cuestión para la formación de profesores universitarios en castellano, a través de una revisión sobre los usos y acepciones que han proliferado en la última década sobre este tema. Se espera con ello brindar un apoyo a quienes pretenden continuar ahondando en estos asuntos, especialmente si se tiene cierto grado de influencia o poder de decisión sobre la implementación de dispositivos formativos para los docentes de este nivel.

En el camino de lograr este objetivo primordial, se espera también transitar por otros objetivos de carácter más específico:

- Identificar a los autores a quienes más se recurrió para delinear las bases teóricas con las que se trabajó sobre la formación.
- Caracterizar el panorama de la investigación educativa reciente de habla hispana sobre formación de profesores universitarios, así como de las tipologías o categorizaciones que está utilizando.
- Identificar ámbitos específicos de la formación de docentes universitarios, que hayan sido destacados o tratados reiteradamente, así como un recuento de los autores que trabajaron sobre ellos.

1. Límites y alcances

La actualización de literatura para este artículo se realizó entre el último mes de 2018 y el primero de 2019. Para ello se recurrió principalmente a los resultados ofrecidos por la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), a partir revistas de educación de 2008 en adelante, que tuvieran en sus artículos los términos formación, formación docente o formación profesores, bien fuera en su título o en sus palabras clave.

A la revisión de estos primeros resultados se sumaron también las fuentes recientes que se consideraron más relevantes dentro de los mismos, así como aquellas con más de diez años que fueron mencionadas de manera recurrente. La mayoría fueron publicaciones de revistas científicas, aunque también se incluyeron algunas ponencias y tesis doctorales (incluida la del autor) que aportaron perspectivas y referentes sobresalientes. Así, en ocasiones sucedió que una fuente condujera a otra, y que ésta a su vez nos condujera a otra y otra más. Sin embargo, el tema es tan vasto que uno de los primeros señalamientos que podrían hacerse al respecto es el de que cualquier análisis que se pretenda realizar sobre el mismo, necesariamente estará incompleto, además de que se trata de un campo que está en expansión.

Por ello la presente actualización está lejos de ser exhaustiva y, sin embargo, las repeticiones de algunas apreciaciones y autores sugieren que es posible reflejar cabalmente el estado de la investigación publicada en castellano –en Iberoamérica– sobre la formación de profesores universitarios. Otra consideración importante es que este trabajo parte de un contexto mexicano y, aunque se contemplaron numerosas fuentes y autores hispanohablantes de otros países, muchas problemáticas locales de otros países no se verán reflejadas en este estudio.

Finalmente, cabe aclarar que metodológicamente se procedió con una selección temática, dando preferencia a artículos que cumplieran con las siguientes características:

- Proceder de una fuente arbitrada, especialmente revistas académicas vinculadas a alguna universidad, instituto o centro de investigación.
- Que tuviera alguna perspectiva conceptual explícita sobre formación o alguno de los otros términos relacionados a ella (ej. desarrollo profesional docente), o bien, que describiera criterios, tipologías o categorizaciones sobre formación, o bien, que se refiriera a procesos formativos de docentes del nivel superior.
- Provenir de un país iberoamericano y estar en español.

2. Desarrollo

2.1. Orígenes y antecedentes

Un detallado rastreo de las connotaciones del término formación a lo largo del tiempo se puede encontrar en Venegas (2004), quien documenta la variedad de acepciones encontradas vinculadas con el ámbito educativo desde finales del siglo XI (pág. 24), aunque se estaría consolidando como un neologismo entre los siglos XV y XVI (pág. 25). Sus acepciones educativas han sido las de perfeccionar, adiestrar, enseñar, doctrinar, instruir, dirigir, guiar, enderezar, encaminar y criar. La autora concluye que el término formación ha perdido precisión conceptual –al igual que el de educación–, pero que remite a “un campo de significación en el que predomina la acción y el efecto de dar forma por la intervención que se puede realizar en los individuos y donde la escuela se convierte en uno de los escenarios sociales legitimados para tal efecto” (pág. 24).

2.1.1. Los estados del conocimiento del COMIE

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha realizado diversas ediciones de los llamados “Estados del conocimiento”, en las que se procura reseñar todo el trabajo publicado –sobre investigación educativa en México– dividido en varios tomos. En los correspondientes a la década de 1992 a 2002, los procesos de formación se agruparon junto con temas relativos a sujetos y actores de la educación (Ducoing, 2005). De este tomo se destaca para el tema que nos atañe, el hecho de que ya se aludiera a la diversidad de posturas que llevó a “reconocer la ruptura con esquemas y posiciones unívocas y simplificadoras que pretenden estatificar, homogeneizar y clausurar la riqueza del trabajo teórico.” (Ducoing, 2005, pág. 74).

Para la década siguiente, ya se contaba con dos volúmenes completos, específicamente dedicados a procesos formativos, sin embargo, se reportaba que el tratamiento conceptual de la formación había disminuido considerablemente (Ducoing, 2013), mientras que la formación pedagógica de profesores en instituciones de educación superior en general no estaba siendo exitosa (Santillán & Vilorio & Cordero, 2013, pág. 299) y la formación continua o permanente igualmente dejaba entrever la poca efectividad de estos dispositivos (Dominguez, 2013, pág. 189). Aún así, en general en ambos estados del conocimiento se reconocían a la investigación y reflexión como herramientas positivas para la formación del profesorado universitario.

2.1.2. Los clásicos recurrentes

Los tres autores más socorridos al momento de plantearse teóricamente cuestiones sobre el concepto de formación –lo cual a menudo se aborda desde el ámbito filosófico– son de procedencia

predominantemente francesa, siendo Bernard Honoré quien aborda la formación como un proceso relacional definido por la tensión entre la exterioridad (las demandas del entorno) y la interioridad del sujeto que la ejerce, que es además quien la sintetiza a partir de la reflexión consciente (Honoré, 1980). También señala la complejidad del término y su identificación con prácticas a las que igualmente se nombra con distintos términos. Por su parte, Gilles Ferry insiste en que es el sujeto quien se forma a sí mismo (Ferry, 1990, pág. 43). Señala además que puede ser mayor la influencia de lo que el formador es, que lo que el formador “dice”. Asimismo, repasa diversos modelos de categorización de la formación.

Con anterioridad a ambos autores franceses, el alemán Hans-Georg Gadamer trabajó sobre el concepto de *Bildung*, traducido como Formación, en tanto que lo identifica con la raíz latina de *formatio* (Gadamer, 1977, pág. 39). Este término está estrechamente relacionado con la apropiación de la cultura, es un proceso y por ello no puede ser meramente un objetivo. Desde su perspectiva los dispositivos son medios para la formación, y no la formación en sí misma, pues ésta es un proceso de devenir mejor o hacerse más humano. Incluye las habilidades, pero va más allá de ellas y lleva a la libertad, confiando autonomía.

2.2. Diversidad en aproximaciones

Muchos son los autores que se encontraron reiterando en esta última década la polisemia o diversidad de significados que complejizan la tarea de especificar conceptualmente el significado de la palabra formación (Villegas, 2008; Rojas, 2008; García Perea, 2010; Lozano, I., 2014; Alanís, 2014; Chacón, 2017; Lozano, E. O., 2017; Muñoz & Lobato, 2017; Castro, 2015; Zabalza & Cid & Trillo, 2014).

Aunado a ello, se observa una gran diversidad en acercamientos o formas de clasificar distintos aspectos de los procesos formativos de los profesores. Así, por ejemplo, Muñoz y Lobato (2017) comienzan por retomar una clasificación basada en etapas históricas para luego dar paso a otra clasificación basada en el tipo de institución en que se lleva a cabo. Más adelante reseñan también clasificaciones basadas en modelos, enfoques, orientaciones conceptuales, paradigmas, perspectivas docentes y tradiciones de investigación educativa.

Por si este panorama no pareciera lo bastante amplio, se identificaron muchos más rubros de apreciación sobre los procesos formativos, como en el caso de Villegas (2008), que identifica formación con cultura (al igual que E. O. Lozano) y con desarrollo humano, sin dejar de prestar atención a su faceta instrumentalizante. Otros autores también han hecho énfasis en la formación dependiendo de dinámicas universitarias, sus planteamientos y orientaciones (Rojas, 2008); desde su ontología (García Perea, 2010); desde áreas temáticas en contextos de interdisciplinariedad (García Correa & Escarbajal & Izquierdo, 2011); por sus funciones, competencias y escenarios (Mas, 2011); por su historia, intencionalidad y modelo curricular (Menin, 2011); por su orientación hacia la autonomía o heteronomía (Hernández Segura & Flores Davis, 2012); por sus elementos, cuando se le ha de considerar humanista (Patiño, 2012); por las etapas de la trayectoria docente, las creencias que influyen en sus procesos y condiciones prioritarias (Zabalza & Zabalza, 2012); por sus innovaciones (Michelini & Santi & Stefanel, 2013); por su posible carácter formal, no formal o informal, así como si se presenta a lo largo de la vida, de manera inicial o continua (Tejada, 2013); desde la interioridad, la complejidad y el desarrollo de la consciencia (de la Herrán, 2014); tomando en cuenta su relación con la naturaleza (Balda, 2015); por su evolución desde la adquisición de conocimientos hacia las buenas prácticas (Porta & De Laurentis & Aguirre, 2015); por su contexto específico nacional e institucional en países como Paraguay (Zayas, 2015), Bolivia (Balda, 2015), México (Rojas, 2008), o Argentina (Menin, 2011); por distintos grupos de competencias (Durán, 2016); o por el momento en que se llevan a cabo los procesos formativos: inicial y continua (Alanís, 2014; Arámburuzavala & Hernández & Ángel, 2013).

2.2.1. Importancia del tema

Independientemente de la postura o apreciación desde donde se parta, algunos señalamientos recurrentes comienzan estableciendo la importancia de la educación superior para construir la sociedad futura (Altbach & Reisberg & Rumbley, 2009; Didriksson, 2010; Alanís, 2014); de los profesores dentro de todo el sistema educativo (Lozano, I., 2014) o bien específicamente en las universidades (Bain, 2007; Carlos, 2011; Lozano, E. O., 2017), y de su formación como apalancamiento de mejora (Vaillant & Manso, 2012; Zabalza et al., 2014; Imbernón, 2011; Zabalza, 2011). En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE u OECD por sus siglas en Inglés) señala que la enseñanza del profesorado y su calidad es la variable escolar más importante de influencia sobre los logros de los estudiantes (OECD, 2005, pág. 2), lo cual también es corroborado por otras investigaciones de carácter global (Hattie, 2017). No obstante, también es importante resaltar que la docencia universitaria es poco tomada en cuenta en la evaluación de la calidad para las universidades, supuestamente plasmada en los llamados *rankings* internacionales (Márquez, 2010; Ordorika, 2011).

2.2.2. Falta de resultados

A pesar de los reiterados señalamientos sobre la importancia del tema y los recursos que todas las universidades les destinan, también se encuentran varias manifestaciones de que los resultados de estos procesos formativos aún están lejos de ser satisfactorios o suficientemente funcionales (Sandoval, 2015; Marcelo, 2009; Caballero, 2013; Santillán et al., 2013; Dominguez, 2013). Incluso es posible identificar evidencia empírica sobre la poca eficacia de estos intentos, lo cual suele contrastar con los recursos que se les destinan, siendo que “los programas educativos para docentes tienen uno de los impactos generales más bajos de todas las influencias sobre el rendimiento del estudiante” (Hattie, 2015, pág. 29). Es decir que, aunque los profesores son el factor de cambio educativo de mayor influencia sobre el logro de los estudiantes, sobre el cual se tiene cierto grado de control (a diferencia del nivel socioeconómico, ambiente familiar, o su capital social y cultural, motivación intrínseca, etc.), los dispositivos de formación que se les destinan no están dando los resultados esperados y su impacto visible es mínimo cuando no nulo.

2.2.3 Partir de la autonomía

Uno de los aspectos centrales en la mayoría de publicaciones que tratan sobre formación aportando alguna descripción conceptual, es que mencionan de alguna forma la autonomía. La postura se manifiesta explícitamente en Ferry, quien señala que:

Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona.

Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. (Ferry, 1990, pág. 43).

Esta postura –con sus matices– es reflejada explícita o implícitamente por distintos autores; La encontramos igualmente en los estados del conocimiento del COMIE a los que nos hemos referido ya (con respecto a la producción educativa mexicana de los noventa y la primera década del Siglo XXI). También Gadamer y Honoré la dejan entrever, a pesar de las consignas para responder a las demandas de la profesión y la exterioridad, pues es la persona quien a partir de la relación dialógica construye su propia identidad distanciándose o diferenciándose selectivamente de su entorno, y en esta tarea se construye y se forma.

Además de esto, también se reconoce que las experiencias son una fuente para la formación, y la reflexión sobre ellas corresponde a cada actor (Amezua & Azpeitia & Iriondo & Galdos, 2017; Contreras, 2010). Asimismo, otros discursos sobre la formación también hacen reconocimiento implícito de la autonomía, como cuando se habla de la búsqueda de simplicidad o “descoloniza-

ción mental” (Díez, 2013), o como quien con Gadamer o Hegel retoman el concepto alemán del *bildung* (Córdova, 2017; Iracheta, 2011).

A parte de todos ellos hay varios autores más que igualmente se identifican en este tenor, dando preeminencia al sujeto en formación con respecto a la elección o apropiación de sus finalidades formativas (Villegas, 2008; García Perea, 2010; Hernández Segura & Flores Davis, 2012; Patiño, 2012; Alanís, 2014; de la Herrán, 2014; Lozano, I., 2014; Lozano, E. O., 2017).

2.2.4. Postura instrumental

En contraposición con la determinación de las personas sobre sus propios procesos formativos, está la postura a la que podría denominarse instrumental, pues considera a los procesos formativos principalmente como medios para responder a demandas específicas de entornos productivos. Los autores no se pronuncian abierta y directamente por una postura instrumental, sin embargo, sí se expresan en términos de calidad, competitividad y capital humano en el contexto de la sociedad del conocimiento (Arís Redó & Comas, 2011), o contemplan a la formación con la finalidad de que el profesor realice su trabajo con eficacia y eficiencia (Barboza & Peña, 2014). La perspectiva en cuestión no está lejos de los discursos que reclaman una mayor profesionalización de la docencia o desarrollo profesional docente (Marcelo, 2009; Tejada, 2013; Feixas, et al., 2013; Michelini et al., 2013; Castro, 2015). Incluso hay quien reconoce que los dispositivos formativos no están dando los resultados esperados y, sin embargo, consideran que por eso mismo es necesario imponer mayores exigencias al profesorado (Sandoval, 2015).

2.2.4.1. Competencias

Una versión actualizada del discurso instrumental a menudo puede encontrarse desde la perspectiva de las competencias, que además domina el panorama del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que se han comprometido oficialmente todas las universidades españolas. Así lo explican Torra y otros autores, al realizar un estudio sobre competencias deseables en docentes universitarios a fin de orientar procesos formativos en ocho universidades catalanas (Torra, et al., 2012).

Asimismo, las competencias se han abierto paso a nivel iberoamericano, como puede verse en un trabajo del “Proyecto de la Red iberoamericana para el desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte a la evaluación de los procesos de formación”, financiado por el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED). Se trata de una red con equipos de 7 universidades iberoamericanas: España, Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, México y Portugal (Cordero & Luna & McAnally & Serna, 2014).

Las competencias –que también han sido duramente criticadas desde otras posturas (de la Herrán, 2014; Díez, 2013; Martínez Boom, 2016)– conforman un discurso sólido pues a pesar de la dificultad para caracterizarlas y su ambigüedad al momento de ser evaluadas, tienen mayor uniformidad conceptual que la formación, lo cual permite aplicarlas tanto a procesos de formación inicial de profesores de cualquier nivel educativo (Durán, 2016) como a dispositivos de formación continua específicos para docentes universitarios (Zabalza, 2011).

2.2.5. Miradas críticas

Otra postura recurrente en los trabajos vinculados a la formación del profesorado universitario, recae sobre aspectos que se deben mejorar o arreglar. Desde detalles específicos, como la forma de generar innovaciones a partir de la gestión educativa (Segura & Castillo & Sánchez, 2017), hasta la totalidad del sistema político-económico (Pérez Jiménez, 2009). La mayoría de estos trabajos son de tipo ensayístico prescriptivo y en ocasiones levantan ciertas sospechas sobre posibles sesgos ideológicos. Sin embargo, dejan entrever un panorama con gran diversidad de problemáticas así como de oportunidades de acción. Reflejan también las contraposiciones entre las posturas que los actores deciden adoptar en torno al ambiguo concepto de formación.

La mayoría de estos textos críticos se enfocan en problemáticas de tipo social, que afectan los procesos formativos y que a la vez tendrían que ser atendidos o tomados en cuenta desde su concepción y planeación. (Di Franco, 2009; Restrepo & Restrepo & Jaramillo, 2017; Díez, 2013; de la Herrán, 2014; Balda, 2015; Zayas, 2015; Alanís, 2014; Martínez Boom, 2016; Chacón, 2017; Rué, 2013). Otros más, se centran en elementos institucionales o propios de los dispositivos formativos (Imbernón, 2011; Lozano, E. O., 2017; Zabalza et al., 2014; Arámburuzavala et al., 2013).

2.2.6. Recursos formativos

Ya dentro del análisis de distintos procesos formativos o bien, a través de las reflexiones desencadenadas en torno a ellos, se encontraron diversas alusiones a varios aspectos que de alguna manera fueron resaltados por los autores revisados. De todos ellos, los que fueron considerados de mayor relevancia por su alcance o reiteración fueron los que apelaron de alguna manera a la relación interpersonal, la reflexión y la investigación. Estos elementos de los procesos formativos son señalados constantemente como aspectos importantes a mejorar, o a considerar en los análisis y planeaciones debido a que se les atribuyen resultados satisfactorios y significativos.

2.2.6.1. La relación como principio

Desde quienes trabajan la formación de manera conceptual, se puede identificar a quienes la ubican centrada en experiencias de relaciones interpersonales (Honoré, 1980) o bien, destacan la importancia de contar con otra persona fungiendo como modelo (Ferry, 1990). También se resalta la importancia del intercambio entre pares en trabajos con indicadores cuantitativos, más afines a la perspectiva instrumental (Hattie, 2009).

Este aspecto central en los procesos formativos ha continuado siendo señalado en investigaciones y artículos de varios autores a lo largo de toda la década (Contreras, 2010; Imbernón, 2011; Arís Redó & Comas, 2011; Zabalza & Zabalza, 2012; Tejada, 2013; Chacón, 2017; Alanís, 2014; Restrepo et al., 2017; Segura et al., 2017; Zabalza et al., 2014).

De cualquier manera, parece ser que ya sea a través del trabajo colectivo con pares, del intercambio dialógico personal, o simplemente a través de la mediación de otra persona fungiendo como formador (e incluso a través de personas desempeñando el papel de “formados”, o a través del contacto indirecto con desconocidos mediado por objetos como libros, obras de arte, videos tutoriales, etc.), la formación siempre está impregnada con la esencia de otro ser humano. A pesar de la importancia concedida a la autonomía, siempre se apoyará en otros y esto puede ser su mayor fuente de riqueza.

2.2.6.2. Reflexión e investigación

Otro aspecto frecuentemente considerado como uno de los determinantes para el cambio que supone un proceso formativo es el elemento reflexivo, especialmente cuando éste se realiza a partir de la propia práctica y cuando estas reflexiones se comparten –como señaláramos en el apartado anterior– con otras personas. Así lo reflejan también las investigaciones y textos revisados, que resaltaron este elemento como uno de los más importantes, en más de una ocasión (Honoré, 1980; Villegas, 2008; Di Franco, 2009; Pérez Jiménez, 2009; Contreras, 2010; Imbernón, 2011; Vilchis, 2015; Porta & De Laurentis & Aguirre, 2015; Amezua et al., 2017).

Del mismo modo, la investigación es destacada como otro importante recurso formativo, frecuentemente vinculado también con la reflexión (Vilchis, 2015; Vaillant & Manso, 2012; Michelini et al., 2013; Sandoval, 2015; Amezua et al., 2017). Es posible que ello suceda debido a que el trabajo de investigación realizado por el profesorado suele llevarle a la reflexión sobre su propia práctica. También esta es la razón por la que la realización de un posgrado puede convertirse en una aportación importante para la formación de quienes ejercen la docencia universitaria.

2.2.7. Caminos del futuro

Algunas otras aportaciones de los textos revisados acerca de la formación de docentes en el nivel superior, se refieren a señalamientos sobre cuestiones en las que habría que trabajar en los siguientes años. Algunas por ser urgentes. Otras por continuar con procesos necesarios de mejora.

2.2.7.1. Formación pedagógica

La carencia de formación pedagógica en profesores universitarios, o su falta de formación inicial relacionada con la docencia, es uno de estos asuntos mencionados en más de una ocasión (García Correa et al., 2011; Imbernón, 2011; Mas, 2011; Durán, 2016; Castro, 2015). También se consideró en este apartado la revisión de un texto sobre formación inicial de profesores, aún cuando no necesariamente se refiriere a profesores universitarios (Vaillant & Manso, 2012).

A pesar de ser un señalamiento en cierta medida recurrente, las propuestas de exigir formación pedagógica o formación inicial en docencia al profesorado universitario parece no estar generando mucho eco entre las prioridades de los organismos internacionales y las instituciones de educación superior, probablemente por complicar y encarecer todo el proceso, además de que no hay evidencia de que estos dispositivos se reflejen en mejoras visibles dentro de los salones de clase, como ya se señalara previamente.

2.2.7.2. Profesores noveles

Otra propuesta que parece mucho más viable, siendo que además está respaldada por evidencia empírica, es la de enfocar los esfuerzos en la formación continua de profesores noveles (Hattie, 2017; García Correa et al., 2011; Zabalza & Zabalza, 2012; Amezua et al., 2017; Castro, 2015; Zabalza et al., 2014). Así, los primeros años en el ejercicio de la docencia universitaria se muestran como determinantes para establecer creencias y generar hábitos duraderos en las prácticas del aula.

2.2.7.3. Mejorar la evaluación

Finalmente, otro aspecto estratégico en los procesos formativos de docentes universitarios, se refiere a la evaluación de los mismos, un asunto que es frecuentemente olvidado y trasapelado entre la falta de seguimiento. Sin embargo, una evaluación certera puede orientar los pasos a seguir de las instituciones así como de las políticas nacionales e internacionales. Esto se puede confirmar en los trabajos revisados al respecto (Zabalza et al., 2014; Marcelo, 2009; Cordero et al., 2014; Feixas et al., 2013; Zabalza, 2011; Caballero, 2013).

En este ámbito, cada modelo de evaluación pone énfasis en distintos indicadores dependiendo de la concepción formativa desde donde parte, los intereses de la institución que le auspicia, así como los resultados que persigue con sus dispositivos formativos y educacionales. Aún cuando todavía no hay muchos referentes sobre el tema, su desarrollo da muestras de campos fértiles en los que podría desarrollarse más investigación y orientaciones claras para la mejora de este tipo de procesos.

Es notorio que los primeros modelos de evaluación de procesos formativos de docentes universitarios son predominantemente de carácter instrumental –hasta ahora–. Por ello las perspectivas más humanistas y las más proclives a la autonomía tienen en este campo mucho aún por proponer. Un buen intento en esta dirección es aportado por de la Herrán (2014), quien lanza una interesante crítica a muchas de las concepciones imperantes sobre formación –y no solamente las instrumentales–. A lo largo de más de un centenar de cuartillas, el autor justifica la importancia de mirar este tipo de procesos desde el desarrollo de la consciencia, basándose en autores reconocidos del medio académico tanto como en otros menos convencionales, reflejando asimismo el pensamiento oriental. El autor finalmente propone un esquema piloto para evaluar estados de consciencia en los ámbitos personal e institucional.

Conclusiones

Al inicio de este artículo se mencionó la necesidad de realizar una actualización del estado de la cuestión en torno a la formación de docentes universitarios a partir de la revisión de textos académicos en castellano. En el camino hacia esta meta se identificó a Gadamer, Honoré y Ferry como tres de los autores más socorridos para trabajar sobre el concepto de formación. Con el trabajo de Venegas se documentaron los usos en castellano de tal término –en vinculación con el ámbito educativo– destacando desde el siglo XI su proliferación en acepciones. Se retomaron estados del conocimiento mexicanos desde 1992 para ejemplificar y constatar el crecimiento y consolidación de la formación de docentes como tema de investigación. Es interesante que aunque se encontraron numerosas fuentes justificando la relevancia de este tema, también se atestiguó la insuficiencia de los esfuerzos para brindar resultados satisfactorios en la práctica.

Se caracterizó el panorama actual de la investigación educativa sobre la formación de profesores universitarios como un campo de gran diversidad de concepciones. Entre ellas es notorio el contraste entre las perspectivas que contemplan la autonomía de la persona y las que implican la instrumentalización de los sujetos. También se identificaron numerosos trabajos señalando de manera crítica sus carencias y rezagos, así como su vinculación con el estado que guardan nuestras sociedades iberoamericanas.

Se rescató la relación interpersonal, la reflexión y la investigación como tres de las principales herramientas para la formación de la docencia, lo cual se venía señalando desde el siglo pasado. Del mismo modo, se detectaron como posibles tendencias a futuro el considerar más seriamente la formación pedagógica para profesores universitarios, la conveniencia de centrarse en los profesores noveles, y el desarrollar más investigación para la evaluación de procesos formativos, de manera que se pueda contar con mejores referentes para orientarla y mejorarla.

En relación con todas las cuestiones mencionadas anteriormente, se identificaron diversos autores iberoamericanos trabajando sobre ellas, dando cumplimiento así al objetivo planteado inicialmente para el presente artículo. Queda pendiente ahora el que los lectores utilicen esta información para enriquecer sus propias investigaciones y orientarse con los referentes que consideren más pertinentes y afines con las perspectivas que elijan adoptar o las de sus instituciones de nivel superior. Se asume el supuesto de que esta es una utilidad práctica para toda esta información que el lector no puede darse el lujo de dejar pasar, sobre todo si hace propia la consigna de Mandela sentenciando que es la educación la herramienta más efectiva y poderosa para cambiar nuestro futuro como especie. ©

José Francisco Alanís Jiménez. UNAM, becario del programa de becas posdoctorales en la UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Asesorado por la Dra. Carlota Guzmán Gómez (2019). Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México: 2010-2014). Maestría en Desarrollo Humano por la Universidad Iberoamericana Puebla (México: 2003-2005). Licenciatura en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Intercontinental Ciudad de México (México: 1992-1997).

Referencias bibliográficas

Alanís, José Francisco. (2014). Relación entre la mercadización, la agencia y la proletarización del docente. Estudio en casos de formación continua no formal para profesores de universidades privadas (Tesis doctoral). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Instituto de Ciencias de la Educación, Cuernavaca, México.

- Altbach, Philip & Reisberg, Liz & Rumbley, Laura. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. París, Francia: UNESCO.
- Amezua, Idurre Alonso & Azpeitia, Agurtzane & Iriondo, Itziar & Galdos, Teresa Zulaika. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 169-181.
- Arámburuzavala, Pilar & Hernández, Reyes & Ángel, Isabel Cristina. (2013). Modelos y tendencias de la Formación Docente Universitaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17(3), 345-357.
- Aris Redó, Nuria & Comas, Miguel Ángel. (2011). La formación permanente en el contexto del Espacio Europeo de la Formación Permanente. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 8(2), 5-13.
- Bain, Ken. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Balda, Nelly. (2015). La formación de maestros en Bolivia: dos visiones y nuevas perspectivas. Praxis educativa, 19(2), 27-33.
- Barboza, Francis Delhi & Peña, Francisca Josefina. (2014). Una aproximación al recurrente asunto de las competencias necesarias para la formación docente. Educere, 18(60), 211-216.
- Caballero, Katia. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. REDU Revista de Docencia Universitaria, 11(2), 391-412.
- Carlos, Jesús. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? Perfiles Educativos, 33(especial), 129-141.
- Castro, Olvis Adalid. (2015). La formación permanente del profesorado universitario: análisis del diseño y desarrollo de los procesos de formación que ofrece el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Tesis de Doctorado). Universidad de Sevilla, Tegucigalpa, Honduras.
- Chacón, Lonis. (2017). La categoría formación docente: sinopsis de múltiples determinaciones. Omnia, 23(2), 22-32.
- Contreras, José. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2), 61-81.
- Cordero, Graciela & Luna, Edna & McAnally, Lewis & Serna, Armandina (Coords.). (2014). La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: Orientaciones para su definición institucional. Barcelona, España: Octaedro.
- Córdova, Juan Carlos. (20 al 24 de noviembre de 2017). Dimensión ética del concepto de formación (Ponencia). En COMIE (Ed.). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México: COMIE.
- de la Herrán, Agustín. (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(2), 163-265.
- Di Franco, María Graciela. (2009). La formación docente en la universidad. Praxis Educativa, XIII(13), 7-8.
- Didriksson, Axel. (2010). La universidad del conocimiento: una visión de futuro desde el 2010. En Adriana García Gutiérrez & Margarita Guerra Álvarez, La educación de los mexicanos: el sistema de educación nacional ante el siglo XXI (págs. 179-212). México: UAM-Xochimilco.
- Díez, Enrique Javier. (2013). El decrecimiento en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27(3), 207-219.
- Dominguez, Malena. (2013). Formación permanente. En Patricia Ducoing & María Bertha Fortoul, Procesos de formación volumen II. 2002-2011 (págs. 159-196). México: ANUIES-COMIE.
- Ducoing, Patricia. (2005). Sujetos, actores y procesos de formación. México: COMIE.

- Ducoing, Patricia. (2013). Nociones de formación. En Patricia Ducoing & María Bertha Fortoul, Procesos de formación volumen I. 2002-2011 (págs. 47-106). México: ANUIES-COMIE.
- Durán, Ana Margarita (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere*, 20(67), 529-538.
- Feixas, Mònica & Durán, Mar & Fernández, Idoia & Fernández, Amparo & García, María José & Márquez, María Dolors et al. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248.
- Ferry, Gilles. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós Educador.
- Gadamer, Hans Georg. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Sígueme.
- García Correa, Antonio & Escarbajal, Andrés & Izquierdo, Tomás. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 27-42.
- García Perea, María Dolores. (2010). El educador como agente de formación. *Tiempo de Educar*, 11(21), 107-133.
- Hattie, John. (2009). *Visible learning*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Hattie, John. (2015). *Lo que no funciona en la educación: Las políticas de distracción*. Londres, Inglaterra: Pearson.
- Hattie, John. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid, España: Paraninfo.
- Hernández Segura, Ana María & Flores Davis, Luz Emilia. (2012). Mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 37-48.
- Honoré, Bernard. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid, España: Narcea.
- Imbernón, Francisco. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 36(3), 387-395.
- Iracheta, F. (2011). ¿Qué significa una formación ética? *En-claves del pensamiento*, 5(10), 147-172.
- Lozano, Elí Orlando. (20 al 24 de noviembre de 2017). La cultura y la formación docente en la vida cotidiana escolar (Ponencia). En COMIE (Ed.). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México: COMIE.
- Lozano, Inés. (2014). Debates y tensiones en torno a la formación docente: notas para una sociología de la formación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(1), 1-20.
- Marcelo, Carlos. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formacao de Professores RBFP*, 1(1), 43-70.
- Márquez, Alejandro. (2010). Estudio comparativo de universidades mexicanas (ECUM): otra mirada a la realidad universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), [en línea]: disponible en <https://ries.universia.net/rt/printerFriendly/38/1161>.
- Martínez Boom, Alberto. (2016). Formación y experiencia en la universidad. *Revista Colombiana de Educación*(70), 305-317.
- Mas, Òscar. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Menin, Ovide. (2011). Algunas ideas sobre formación docente universitaria. *Praxis Educativa*, XV(15), 14-18.
- Michelini, Marisa & Santi, Lorenzo & Stefanel, Alberto. (2013). La formación docente: un reto para la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(Extraordinario), 846-870.

- Muñoz, José Refugio & Lobato, Emilia Gabriela. (20 al 24 de noviembre de 2017). La formación ciudadana en la educación básica - Primaria, desde los profesores en formación (Ponencia). En COMIE (Ed.). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México: COMIE.
- Ordorika, Imanol. (2011). Rankings universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XLIV (1)(173), 7-9.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París, Francia: OECD.
- Patiño, Hilda Ana María. (2012). Educación humanista en la universidad Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, XXXIV(136), 23-41.
- Pérez Jiménez, César. (2009). La formación docente como proyecto político. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(15), 311-353.
- Porta, Luis & De Laurentis, Claudia & Aguirre, Jonathan. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis educativa*, 19(2), 43-49.
- Restrepo, Olga Elena & Restrepo, Luz Mary & Jaramillo, Diego Armando. (2017). La formación: una apuesta por las pedagogías del encuentro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13(2), 83-100.
- Rojas, Ileana. (2008). La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. *Notas para su estudio*. México: UNAM.
- Rué, Joan. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 17-22.
- Sandoval, Francisca Delia. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 92-108.
- Santillán, Victoria Elena & Vilorio, Esperanza & Cordero, Graciela. (2013). Formación y procesos socio-históricos e institucionales: universidades. En Patricia Ducoing, & María Bertha Fortoul, *Procesos de formación volumen I. 2002-2011* (págs. 261-308). México: ANUIES-COMIE.
- Segura, David & Castillo, Mario & Sánchez, Patricia. (20 al 24 de noviembre de 2017). La formación docente ante los procesos institucionales de profesionalización (Ponencia). En COMIE (Ed.). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México: COMIE.
- Tejada, José. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 170-184.
- Torra, Imma & de Corral, Ignacio & Pérez, María José & Triadó, Xavier & Pagès, Teresa & Valderrama, Elena et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 21-56.
- Vaillant, Denise & Manso, Jesús. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11-30.
- Venegas, María Eugenia. (2004). El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación. *Educación*, 28(2), 13-28.
- Vilchis, Karem. (2015). Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 147-159.
- Villegas, Luz Amparo. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-14.
- Zabalza, Miguel Ángel. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47(1), 181-197.
- Zabalza, Miguel Ángel & Zabalza, María Ainocha. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar*. Madrid, España: Narcea.

Zabalza, Miguel Ángel & Cid, Algonso & Trillo, Felipe. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. Revista Española de Pedagogía, LXXII(257), 39-54.

Zayas, Laura Inés. (2015). Historia de la formación docente en Paraguay. Praxis Educativa, 19(3), 32-44.