

Monográfico «La informalización de la educación»

ARTÍCULO

Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación

José Tejada Fernández

jose.tejada@uab.cat

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Fecha de presentación: febrero de 2012

Fecha de aceptación: octubre de 2012

Fecha de publicación: enero de 2013

Cita recomendada

TEJADA, José (2013). «Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación». En: «La informalización de la educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.º 1, págs. 170-184. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>>

<<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>>

ISSN 1698-580X

Resumen

Aunque el tema de la profesionalización docente no es nuevo como campo de estudio de la pedagogía, sí que resulta relevante su consideración en el contexto formativo de hoy en día, y lo es desde diferentes prismas: 1) desde la triple perspectiva de la integración de los sistemas de aprendizaje formal, no formal e informal; 2) desde la consideración del aprendizaje a lo largo de la vida; 3) desde la lógica de la formación basada en competencias, en la que se le da importancia a la formación inicial y continua, y que tiene un enfoque de desarrollo socioprofesional.

En este artículo, tras esta triple consideración, pretendemos caracterizar mínimamente cómo es hoy en día la profesionalización docente y el desarrollo profesional, para centrar la atención en el

profesor desde una perspectiva profesional. Finalmente, se analizan algunas implicaciones de dicho planteamiento sobre la formación de los formadores en la educación superior.

Palabras clave

profesionalización, desarrollo profesional, aprendizaje permanente, formación por competencias, formación de formadores, educación superior

Professionalisation of Teaching in Universities: Implications from a Training Perspective

Abstract

While the professionalisation of teaching is not a new topic of pedagogical study, its consideration in today's training context is relevant from a three-fold perspective: 1) Integrating formal, non-formal and informal learning systems; 2) Lifelong learning; and 3) Competency-based training, where importance is placed on initial training and continuing education, and on professional development.

After a review of these three aspects, the article provides a brief characterisation of the professionalisation of teaching and the professional development of teachers. Finally, a number of implications regarding trainer training in higher education are analysed.

Keywords

professionalisation, professional development, lifelong learning, competency-based training, trainer training, higher education

1. Introducción

Las modificaciones que se han implementado en el entorno laboral, sobre todo debido a la globalización y a la introducción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), generan nuevas necesidades formativas. En muchas ocasiones, el aula y la institución de formación se muestran impotentes a la hora de satisfacerlas. Más allá de las reformas llevadas a cabo y de su insuficiencia, por la continua demanda sociolaboral ante un cambio tan acelerado y progresivo, se observa como las propias empresas o instituciones laborales pasan a constituirse en instituciones formativas, productoras de competencias y cualificaciones concretas e inmediatas. Se erigen en extraordinarios sistemas que consolidan estrategias de profesionalización y desarrollo profesional.

La demanda de la formación para el desarrollo socioprofesional nos lleva a reconocer también que existen otros escenarios posibles de formación, además del ámbito formal y de la propia universidad. En este sentido, se ha de hablar de la formación de/en organizaciones empresariales, asociaciones, universidades corporativas, etc., similares a las que posteriormente pueden ofrecer empleo al estudiante y, del mismo modo, con otros agentes pedagógicos no especializados, que son capaces de complementar la formación recibida por el personal docente tradicional (tutores de prácticas, profesores asociados, profesores invitados...).

Partimos, pues, de la asunción de fronteras difusas entre los diferentes sistemas de formación y adquisición de competencias profesionales, por cuanto hoy en día la permeabilidad-flexibilidad entre sistemas es su característica más evidente. De alguna forma estamos apostando por la formación a lo largo de la vida como el enfoque que puede asumir e integrar perfectamente todo lo relativo a los contextos de aprendizaje formales junto con los no formales e informales.

Con este genérico apunte inicial respecto a la formación de los profesionales, queremos dar a entender lo complejo que puede resultar hablar de profesionalización (y, en particular, de la de los docentes). Partimos, pues, de lo insuficiente que es la formación inicial, cuando existe, en la profesionalización de los docentes universitarios. Asumimos también que hay que entenderla desde la lógica del aprendizaje permanente (aprendizaje a lo largo de la vida), igual que la interconexión de escenarios –de formación y de trabajo– para que sea posible (Tejada, 2007, 2012).

Por todo ello nos sentimos obligados a centrarnos en sus referentes, para abordar con garantías el estudio de la profesionalización de los docentes universitarios. Para finalizar, se han de mencionar algunas implicaciones respecto a la formación de formadores en la educación superior.

2. El profesor como profesional y su profesionalización

Hoy en día, el hecho de considerar la enseñanza como una profesión y al docente como a un profesional no supone nada nuevo. Otra cosa bien distinta es coincidir teóricamente en torno a la profesionalización docente y los conceptos hermanados-emparentados en este campo semántico (desempeño docente, estatus profesional, construcción de la identidad profesional, carrera docente, promoción, remuneración, reconocimiento social, condiciones sociolaborales, autoestima profesional, salud laboral).

Vamos a eludir este debate, dados los límites de este trabajo. Sencillamente, vale la pena apuntar algunas cosas sobre el particular, por cuanto dichas consideraciones son básicas para afrontar la formación de los profesores universitarios.

Para Le Boterf (1999), el *profesional* es la persona que sabe gestionar una situación laboral compleja. Así, opta por una definición que asocia la profesionalidad a la competencia. Su propuesta pasa por explicitar los diferentes componentes que caracterizan a un profesional:

- Sabe proceder de manera pertinente, más allá de lo prescrito, en un contexto o situación determinada.
- Sabe combinar recursos personales y del entorno, que, en ciertos contextos, es capaz de movilizar de la mejor manera posible.
- Sabe transferir sus recursos personales a las situaciones que el contexto requiere.
- Sabe aprender de la experiencia, y aprender a aprender.
- Sabe comprometerse con su tarea y en la relación profesional con los demás.

Podemos caracterizar la profesión docente, desde el interés de la inclusión de la enseñanza y del análisis de las relaciones entre formación y profesionalidad, con los siguientes criterios (Shulman, 1998, en Fernández Cruz, 2006)

- Una obligación de servicio a los otros con cierta «vocación».
- Comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos.
- Un dominio cualificado de actuaciones prácticas: habilidades y estrategias que aseguran el ejercicio práctico de la profesión.
- Ejercicio de juicio en condiciones de inevitable incertidumbre: no aplicación directa de los conocimientos o habilidades, sino el ejercicio de un juicio práctico en condiciones inciertas.
- Necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica.
- Una comunidad profesional que desarrolla la cualidad e incrementa el conocimiento: ser profesional es ser miembro de una profesión que tiene ciertas responsabilidades públicas con respecto a las prácticas individuales.

Lo importante de este punto de vista es que conecta perfectamente con la imagen que nutre la identificación de los docentes con su tarea: función social de la enseñanza, equilibrio entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, naturaleza artística que se puede ver en la complejidad y singularidad de la tarea, así como existencia de una comunidad profesional que incrementa el conocimiento (Marcelo, 2009).

Por otra parte, partimos de la *profesionalización* como proceso que se articula a partir de la construcción de la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, la formación asociada, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de evaluación del desempeño profesional (Tejada, 2009, 2011). La profesionalización como proceso «no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo que persigue su ejercicio útil y responsable» (Darling-Hammond, 2005, 375). Como tal, es una exigencia que procede del desarrollo social, económico y laboral, y que es deseable, pues garantiza una mayor calidad en el desempeño profesional (Murillo, 2007).

Igualmente, podemos hablar de *desarrollo profesional*, entendiéndolo como un proceso por el que los profesores preparados alcanzan altos niveles de competencia profesional y en el extienden su comprensión del yo, del rol, del contexto y de la carrera (Duke y Stiggins, 1997:166). Más específicamente podría considerarse «el proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional, que integra la formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la formación en servicio (entendida como programas formales dirigidos), la superación permanente en el nivel local (entre pares, en los equipos docentes) y la autoformación de los profesores. Todo este proceso, para garantizar el desarrollo y el fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción» (Robalino, 2007: 3).

En suma, concebimos el desarrollo profesional del docente como la evolución progresiva en el desempeño de la función educativa hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad, que se caracterizan por la profundidad del juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en la enseñanza, para actuar de manera inteligente. Se trata de una evolución que se

construye a partir del crecimiento del docente en cuanto persona, en todos sus órdenes, a partir de la integración de estructuras básicas de conocimiento práctico, que se adquieren con la experiencia en la cosmovisión de la enseñanza y del ejercicio de la profesión, y a partir de ayudas al crecimiento profesional y al perfeccionamiento, que se facilitan al profesorado en forma de actividades formativas. Desarrollo adulto, acumulación de experiencia y formación parecen estar, por tanto, en la base del desarrollo profesional del docente (Villegas-Remser, 2003; Fernández Cruz, 2006, Nemiña et al., 2009, Marcelo, 2011).

A todo ello hay que añadirle que estamos, además, ante nuevos escenarios sociolaborales, caracterizados por la internacionalización, el desarrollo regional, la cooperación con el mundo del trabajo, las reformas educativas, las implicaciones de desarrollo social, el desarrollo tecnológico, las nuevas pedagogías, las reestructuraciones institucionales, los nuevos grupos de alumnos, etc., que a su vez generan nuevas necesidades formativas. Ante su emergencia, habrá que reparar en cuestiones tales como qué cualificaciones deben poseer los profesores universitarios, y considerar la transformación de su papel en la sociedad del conocimiento, y reparar en qué condiciones hay que crear para el ejercicio profesional en este nuevo escenario, o fijarse en qué papel ha de jugar la formación inicial y continua en la conformación de la cualificación profesional y el propio desarrollo profesional dentro de la perspectiva del aprendizaje permanente (Tejada, 2009; Tejada y Fernández Cruz, 2009).

En un contexto de aprendizaje permanente autónomo, el *desarrollo profesional* de los profesores implica que estos (Mas y Tejada, 2012, 210):

- sigan reflexionando sobre el ejercicio de la profesión de forma sistemática;
- realicen investigaciones en las aulas;
- incorporen a su docencia los resultados de la investigación en las aulas y de la investigación académica;
- evalúen la eficacia de sus estrategias de enseñanza y las modifiquen en consecuencia;
- evalúen sus propias necesidades de aprendizaje;
- colaboren con otros profesionales de manera interdisciplinar (formación-trabajo);
- incorporen las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) y las TAC (tecnologías del aprendizaje y de la comunicación) a su ejercicio profesional.

A la luz de estos mínimos apuntes, como botón de muestra sobre profesional, profesionalización y desarrollo profesional, podemos considerar que los actores principales son los profesionales. En este sentido podemos verificar que las funciones ejercidas son específicas, concretas y, en cierto modo, delimitadas (Navío, 2007; Fernández Enguita, 2009). Nos referimos a la planificación/programación, impartición, evaluación, tutorización, orientación, investigación, innovación, dinamización de la red, etc., por citar algunas de ellas.

No obstante, muchos profesores inician su actividad profesional con un déficit claro en el dominio de las competencias profesionales docentes. Incluso, en ciertas ocasiones, los conocimientos de que disponen son demasiado parcelados y descontextualizados, aunque se presenten en forma de «recetas», o pretendidas habilidades, para intervenir en las situaciones de formación. Este fenómeno da pie a la precarización en el empleo y al intrusismo profesional. Queremos decir que la falta de

un perfil formativo específico y de requisitos de acceso a la profesión hace, en muchas ocasiones, que los procesos de reclutamiento y selección no produzcan los resultados esperados y no puedan garantizar la calidad en el ejercicio de la docencia (Mas y Tejada, 2012).

Por último, esta caracterización de la profesión docente, que pasa también por disponer de un código ético, presenta algunos problemas. Aunque se ha reflexionado bastante al respecto (Hortal, 2002; Mauri, 2003; Martínez Navarro, 2010; Vázquez y Escámez, 2010), no puede hablarse de un código deontológico claro y compartido por los profesionales de la educación superior. Algo similar sucede con la dimensión de la identidad profesional. Es aquí donde se da una problemática particular: en muchas ocasiones también los docentes universitarios se identifican antes con su especialidad que con la docencia, y esta se convierte en algo secundario desde el ejercicio profesional. Se puede verificar que existe más preocupación por la actualización y el desarrollo de competencias específicas de la especialidad que por las docentes, de tipo psicopedagógico (Herranz, 2001; Beyjaard et al., 2004; Villa, 2008; Bain, 2008; Rial, 2008; Zabalza, 2009).

Sin embargo, en los últimos tiempos ha crecido una seria preocupación por la mejora de este perfil profesional, pues se es consciente de la relevancia que tiene en la calidad de la educación, para la que se convierte en determinante. Un claro exponente de ello es cómo se contempla, hoy en día, esta profesión en Europa. De una manera comparada y oficial, las características de la profesión docente están recogidas en el documento «Principios comunes europeos para las competencias y cualificaciones del profesorado» (Comisión Europea, 2005), que, aunque se refiere a los profesionales del sistema educativo no universitario, se puede transferir, a nuestro entender, a los docentes universitarios. Estos principios son: alta cualificación, aprendizaje permanente, movilidad y colaboración.

- La de formador es una profesión que requiere una *alta cualificación*. Todos los docentes deben ser graduados de instituciones de educación superior; todos los docentes tienen que contar con amplios conocimientos de las materias que imparten, buena destreza pedagógica, capacidades y competencias necesarias para orientar y apoyar a los alumnos, y comprender la dimensión social y cultural de la educación.
- Se trata de una profesión de personas en *aprendizaje permanente*. Los docentes deben recibir apoyo para continuar con su desarrollo profesional a lo largo de sus carreras; tanto ellos como las administraciones educativas y/o sus empleadores deben reconocer la importancia de adquirir nuevos conocimientos y ser capaces de innovar y de aprovechar resultados de investigaciones para mejorar su labor.
- Es una profesión en la que la *movilidad* es un componente fundamental de los programas iniciales y continuos de formación; se debe animar a los docentes a que trabajen o estudien en otros países europeos para que se desarrollen profesionalmente.
- Se trata, por último, de una profesión basada en la *colaboración*. Los centros de formación de profesorado deben organizar su trabajo en colaboración con centros, servicios y programas educativos, o con entornos de trabajo locales que impartan formación orientada al trabajo y otros agentes interesados.

En lo que se refiere a los profesores de educación superior, el mismo documento apunta como importantes:

- La promoción de la profesionalización de estos docentes a través de másteres y doctorados.
- El reforzamiento de los profesores en activo con el mundo del trabajo y otros organismos.
- Los responsables de formar (a los profesores, y de formar a los formadores de profesores) deben tener experiencia docente práctica en el aula y haber alcanzado un nivel alto en las competencias docentes que se exigen a los profesores.

Tres niveles de competencias se han considerado relevantes para los profesores (Comisión Europea, 2008):

- a) Competencias profesionales*, relacionadas con la experiencia laboral y las destrezas técnicas profesionales; tienen que ver con las competencias específicas de su especialidad.
- b) Competencias pedagógicas y sociales*, que facilitan los procesos didácticos, el trabajo con los jóvenes, la integración de las funciones formativas, la mentorización, el aprendizaje colaborativo y la transferencia efectiva de conocimiento.
- c) Competencias de gestión*, coordinación con agencias formativas colaboradoras y supervisión de prácticas.

En tanto que las primeras se consideran requisitos de acceso a la profesión, las pedagógico-sociales y las competencias de gestión representan una laguna importante en la formación de los formadores y se convierten en un eje prioritario de las acciones de formación continua.

3. Implicaciones para la formación de formadores

Realizada esta aproximación abierta a la profesionalización de los profesores, se torna necesario apuntar algo sobre las implicaciones de tal asunción sobre su formación. Debemos partir del hecho de que, en nuestro entorno, el estado de la formación del profesorado universitario no goza de buena salud. Ciertamente se han realizado serios esfuerzos en el conjunto de las universidades, propiciados por la propia dinámica del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Las consecuentes reformas en los planes de estudios y el cambio de paradigma enseñanza-aprendizaje han dando lugar a diferentes programas de formación del profesorado y a la creación de diversas unidades de formación de apoyo. No obstante, en los diversos foros e investigaciones que se están desarrollando sobre el particular, se siguen observando deficiencias en las competencias docentes y dificultades para actualizar las capacidades de los profesores. Estas deficiencias apuntan especialmente a la falta de competencias en relación con los nuevos retos de la educación (incluido el aprendizaje individualizado, la preparación de los alumnos para aprender de forma autónoma, las clases heterogéneas, la preparación de los alumnos para aprovechar al máximo las TIC, etc.) (Mas y Tejada, 2012).

Además, estos procesos no suelen estar relacionados ni con innovaciones educativas ni con la investigación educativa. Los incentivos para que los profesores continúen actualizando sus competencias docentes durante sus carreras profesionales son escasos.

Las implicaciones básicas para superar este estado de cosas podrían ser:

1. Consideración del perfil profesional y la profesionalización como marco de referencia para el diseño de la formación: aunque no existe en la literatura una sola concepción de perfil profesional, y no es este el momento de centrar el problema sobre un único perfil, es necesario establecer distintos niveles de cualificación en consonancia con los diferentes escenarios de actuación profesional y sus exigencias (profesor titular, profesor asociado, profesor colaborador, tutor...). Esta consideración hay que tenerla en cuenta tanto en la formación inicial como en la formación continua de nuestros profesionales, que le permitirá no solo la conformación de la cualificación profesional, sino también el propio desarrollo profesional dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente.

Desde este último apunte, el del desarrollo profesional, conviene igualmente realizar una reflexión sobre la profesionalización de los profesores. Somos partidarios, en cualquiera de los perfiles profesionales y sea cual sea el nivel de cualificación, de contemplar el propio proceso de desarrollo profesional, reparando, por lo menos, en la trayectoria sociolaboral y el desempeño profesional. En este sentido, hay que considerar las diferentes categorías profesionales, de acuerdo con las competencias profesionales afectadas e incluso respecto a toda una carrera profesional, desde planteamientos tales como profesor novel, júnior, sénior y experto, coordinador de formación, responsable... (Tejada y Fernández Cruz, 2009). Obviamos aquí una mayor profusión sobre la articulación de tal sistema (años de permanencia por estadio o nivel, prácticas profesionales por realizar, nivel de responsabilidad y compromiso institucional...). Lo que sí está claro es que el tránsito por estos estadios es, a la vez, un sistema de profesionalización.

Además, hay que hacer hincapié en las condiciones del propio ejercicio profesional, desde los propios requisitos de entrada, como la propia evaluación del desempeño profesional, que tengan consecuencias en la carrera profesional.

2. La acción y la práctica profesional como referentes y como estrategias formativas. Sin lugar a dudas, la cultura de actuación profesional actual (ya está evolucionando) está totalmente desfasada. Las nuevas exigencias de planteamientos más colaborativos (Montero, 2011, González Sanmamed y Fuentes, 2011) para afrontar los retos y las exigencias profesionales nos ponen en la senda de la lógica del trabajo en equipo, incluso interdisciplinar. Esto indica que habrá que superar planteamientos balcanizadores de departamentos, áreas de conocimiento, y otras derivadas. La nueva lógica de articulación curricular que se sigue del planteamiento competencial, así como su desarrollo, y que implica la integración de teoría-práctica (Korthagen, 2010), está abocada a una cultura de equipos docentes, en lo que afecta al diseño, al desarrollo y a la evaluación de la formación, e incluso a la asignatura o a la materia, donde pueden ser copartícipes varios profesores. Pero, además, debemos incluir tres aspectos más, claves en este escenario: la reflexión en y para la acción, la dimensión ética y la lógica del aprendizaje continuo.

En síntesis, la propia lógica de la formación basada en competencias implica una formación más integral, orientada a la solución de problemas profesionales, que conlleva la reconstrucción de los

contenidos desde una lógica productiva, en estrecha conexión entre el mundo educativo y el mundo socioprofesional.

Creemos importante apuntar la importancia de una formación como clave de la profesionalización muy en conexión con la práctica, *centrada en la práctica*. Esta aproximación tiene repercusiones tanto en la formación inicial como en la continua, y es una consecuencia directa del propio planteamiento de la formación basada en competencias. Ello comportaría, por lo que se refiere a la formación inicial, apoyar planteamientos de *modalidad dual*, como la *formación en alternancia*, con una coherente integración entre formación y trabajo, sobre todo en los últimos periodos de formación inicial (Tejada, 2012). No debemos olvidar que estos periodos de prácticas de inicio profesional tienen un valor de socialización e inserción profesional nada despreciables. Por lo que se refiere a la formación continua, nadie discute igualmente su orientación práctica y su estrecha vinculación con las necesidades reales de formación en el propio escenario del ejercicio profesional. Estamos aludiendo a *programas de formación a medida, en servicio*, con estrategias de tipo *mentoring, coaching, etc.*, por su incidencia en el propio desarrollo profesional (Tejada, 2006, 2007, 2012). Debe tener una gran flexibilidad tanto en su articulación como en los propios itinerarios que pueden seguir los formadores. El papel de las TIC en este ámbito va a ser relevante por las propias posibilidades de articulación y vehiculación de dicha formación.

Este punto sobre las nuevas estrategias metodológicas no es más que una consecuencia de la propia lógica de la formación basada en las competencias y los principios que la rigen (De Miguel, 2006; Tejada, 2007). Nos referimos fundamentalmente al constructivismo social, desde el que podemos activar las modalidades estratégicas básicas de aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y proyectos de acción profesional, que en diferentes formas sociales (en grupo, en equipo, en trabajo cooperativo) nos van a permitir llevar a cabo otras tantas estrategias metodológicas que han demostrado sobradamente su eficacia en la formación y el desarrollo de las competencias profesionales. Nos estamos refiriendo a la investigación-acción, el aprendizaje autónomo, los talleres de formación, los círculos de calidad, las comunidades de aprendizaje, etc.

3. *El momento de la formación: el papel de la formación inicial y continua.* Diferentes autores destacan en sus aportaciones la poca coherencia que existe entre la formación inicial y continua de los profesionales de la formación.

La formación inicial no puede facilitar a los profesores todos los conocimientos y las capacidades que se necesitan para desarrollar toda una carrera docente (Montero, 2002). La formación y el desarrollo profesional de cada profesor deben considerarse una tarea permanente, como venimos sosteniendo a lo largo del documento, y estructurarse y financiarse en consecuencia. La formación y el desarrollo del profesorado será más eficaz si se coordina de forma coherente a escala nacional y si se financia de forma adecuada. El planteamiento ideal sería establecer una continuidad ininterrumpida de formación que abarque la formación docente inicial, la introducción a la profesión y un desarrollo profesional continuo a lo largo de toda la carrera que incluya oportunidades de aprendizaje formal, informal y no formal, lo cual supondría que todos los profesores: (a) participaran en un programa efectivo de incorporación durante sus primeros tres años en la profesión; (b) tuvieran acceso a una orientación estructurada y estuvieran tutelados por profesores experimentados u otros profesionales

pertinentes durante su carrera; (c) participaran en debates regulares sobre sus necesidades de formación y desarrollo, en el contexto del plan general de desarrollo de la institución en la que trabajan.

Además, la formación continua beneficiaría a todos los docentes si:

- se los animara y apoyara a lo largo de sus carreras a ampliar y desarrollar sus competencias por medios formales, informales y no formales, y pudieran hacer que se les reconociera su labor;
- tuvieran acceso a otras oportunidades de desarrollo profesional continuo, como intercambios y destinos temporales (independientemente de que estén financiados por programas oficiales de aprendizaje permanente);
- tuvieran la oportunidad de estudiar (y el tiempo necesario para ello) para obtener cualificaciones adicionales y participar en estudios e investigaciones en un nivel de enseñanza superior;
- se hiciera más para fomentar colaboraciones creativas entre las instituciones en las que trabajan los profesores, el mundo del trabajo, los centros de educación superior e investigación, y otros organismos, para apoyar una formación de alta calidad y unas prácticas efectivas, así como para desarrollar redes innovadoras local y regionalmente.

4. *Una dimensión de las más relevantes desde nuestro campo de análisis es el del contenido de la formación de formadores.* Las competencias profesionales serían las rectoras del currículo por articular. Los módulos de contenido deben estar en estrecha correspondencia con las unidades de competencia (Tejada, 2002; Mas y Tejada, 2012).

Téngase presente que, hoy en día, los contenidos por seleccionar/integrar en el currículo de formación (inicial y continua) deben contemplarse con los nuevos parámetros de referencia: la modernización, las bases tecnológicas, la alfabetización digital y de idiomas, la conformación de redes e intercambios sociales, tecnológicos y económicos, la promoción de intercambios intra e interinstitucionales, la integración disciplinaria y los nuevos campos de formación.

De ahí que, bajo estos parámetros, consideremos los viejos y nuevos contenidos: las tutorías, las didácticas de la disciplina, la evaluación de alumnos, el aprendizaje y la motivación, las nuevas tecnologías, las estrategias metodológicas, las prácticas, la autoevaluación docente, la coordinación de asignaturas, la planificación, la elaboración de materiales, etc. (Mas y Tejada, 2012).

Igualmente hemos de tener presente, al reparar en los contenidos, el momento de la formación. Parece más pertinente que en la formación inicial se apunte hacia la familiarización con los cursos y programas, y la posibilidad de poder intervenir mediante el apoyo experto, y desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la práctica, el fortalecimiento de la formación didáctica de base, etc. Para la formación continua se reservarían contenidos asociados a la evolución tecnológica del mundo socioprofesional, la propia profesionalización del formador, la salud laboral, la ergonomía, el evitar el desgaste profesional...

5. *Creación de redes de formadores:* no cabe duda de que en el escenario mundial cobra protagonismo, e irá en aumento, la *creación de redes* de formadores. En estos momentos ya se está verificando la importancia de algunas de ellas, tanto en el seno de las propias organizaciones o instituciones de formación (intranets de formadores) como de forma externa (extranets). También estamos abocados

al apoyo e inclusión de otros profesionales en la propia red: tutores, formadores y asesores. Además, con ello conseguimos transformar la red de formación en red de asesoramiento y apoyo.

Desde este punto de vista, valoramos el asesoramiento por cuanto puede permitirnos compartir conocimiento e información, ayudarnos a detectar problemas profesionales y buscar alternativas, amén de motivar a los profesores y directivos para que se impliquen en procesos de cambio y mejora, tanto profesional como organizacional. Además, el asesoramiento puede ser un buen apoyo a la innovación e investigación como estrategia de profesionalización. En este sentido se pueden proponer líneas de actuación, coordinar iniciativas de innovación, difundir resultados, proporcionar recursos, etc.

6. *También habría que asumir la internacionalización de la formación de formadores, tanto inicial como continua, ampliando los escenarios sociogeográficos de dicha formación.* A su vez, esta entroncaría con uno de los principios de Europa 2010: la movilidad. Sobre este particular existen ejemplos de programas de formación (inicial y continua) de formadores interuniversitarios e internacionales. El propio «Programa de aprendizaje permanente 2007-2013», en el conjunto de sus acciones, contempla esta consideración cuando destaca la movilidad y los intercambios en la formación de los profesionales de la formación (Erasmus, Leonardo...).

7. *Reconocimiento, acreditación y certificación de las competencias: hay que dar oportunidad para actualizar las competencias de los profesionales.* Esto conlleva la necesidad de clarificar las cualificaciones, como hemos apuntado, y su correspondencia dentro del EQF (marco europeo de las cualificaciones) (Comisión Europea, 2008b), a la vez que hace necesario contar con dispositivos válidos y transparentes para la evaluación, el reconocimiento y la acreditación de los aprendizajes formales, no formales e informales de los formadores.

8. *Gestión de las competencias profesionales.* En los últimos años, las competencias se han erigido en elementos dinamizadores de las actividades formativas, a la vez que están cobrando protagonismo en la propia gestión de los recursos humanos en las instituciones. No son pocas las organizaciones que están adoptando prácticas y sistemas de recursos humanos basados en competencias. Esta orientación viene provocada por la necesidad de encontrar soluciones a los problemas de gestión en los nuevos entornos sociolaborales (Fernández Cruz, 2008).

En este sentido surgen los nuevos enfoques de *dirección por competencias profesionales*, para abrir nuevas expectativas que faciliten la movilidad funcional, la motivación en el trabajo y el progreso profesional y personal, a la vez que provocan una nueva forma de pensar, de «aprender a aprender», para así ser capaces de incorporar los nuevos conocimientos que desarrollen al máximo las competencias profesionales o generen nuevas capacidades personales, en un planteamiento, como venimos apuntando, de aprendizaje permanente.

Bibliografía

- BAIN, Ken (2008). *O que fan os mellhores profesores universitarios*. Santiago de Compostela: Tórculo Editores.
- BEYJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C. [et al.] (2004). «Reconsidering research on teachers' professional identity». *Teaching and Teacher Education*. Núm. 20 (2), págs. 107-128.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>>
- COMISIÓN EUROPEA (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.
<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>
- COMISIÓN EUROPEA (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. COM (2007)392 final.
<http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf>
- COMISIÓN EUROPEA (2008a). *Eurotrainer. Making lifelong learning possible. A study of the situation and qualification of trainers in Europe*.
<http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer1_en.pdf>
- COMISIÓN EUROPEA (2008b). *The European Qualifications Framework: a new way to understand qualifications across Europe*.
<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm>
- DALING-HAMMONG, Linda; BRANSFORD, John (eds.) (2005). *Preparing teachers for changing world: what teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- DE LA HERRÁN, Agustín (2001). «Didáctica universitaria. La cara dura de la Universidad». *Revista Tendencias Pedagógicas*. Núm. 6, págs. 11-38.
- DE MIGUEL, Mario (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario en el EEES*. Madrid: Alianza Editorial.
- DUKE, Daniel I.; STIGGINS, Richard J. (1997). «Más allá de la competencia mínima. Evaluación para el desarrollo profesional». En: Jason Millman y Linda Darling-Hammond (directores): *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla. Págs. 165-187.
- FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: GEU.
- FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel (2008). «El prácticum en la construcción del conocimiento profesional docente». En: E. Correa (coord.). *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel (2011). *Formación y desarrollo profesional del Docente. Profesionalización de los docentes universitarios*. Proyecto docente de acceso a cátedra: Universidad de Granada.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano (2009). «La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias». En: Manuel Puelles (coord.). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva. Págs. 119-138.
- GONZÁLEZ SANMAMED, Mercedes; FUENTES, Eduardo (2011). «El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente». *Revista de Educación*. Núm. 354. Págs. 47-70.
- HORTAL, Augusto (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclee de Broywer.
- KORTHAGEN, Fred A. (2010). «La práctica, la teoría y la persona en formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Núm. 68 (24,2), págs. 88-101.
- LE BOTERF, Guy (1999). *L'ingénierie des compétences*. París: Éditions d'Organisation.

- MARCELO, Carlos (2009). «Professional Development of Teachers: past and future». *Sisifo. Educational Sciences Journal*. Núm. 8, págs. 5-20.
- MARCELO, Carlos (coord.) (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: Editorial Davinci.
- MARTÍNEZ NAVARRO, Emilio (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée de Broywer.
- MAS, Oscar; TEJADA, José (2012). *Docencia universitaria. Funciones y competencias*. Madrid: Síntesis (en prensa).
- MAURI, Margarita (2003). «Los aspectos morales de la docencia universitaria». En: B. Roman Mestre (coord.). *Por una ética docente*. Bilbao: Grafite Ediciones. Págs. 143-162.
- MONTERO, Lourdes (2002). «La formación inicial: ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?». *Educar*. Núm. 30, págs. 69-89.
- MONTERO, Lourdes (2011). «El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa». *CEE. Participación educativa*. Núm. 16, págs. 69-88.
- MURILLO, Francisco Javier (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: Unesco.
- NEMIÑA, Raúl; GARCÍA RUSO, Herminia; MONTERO, Lourdes (2009). «Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*. Núm. 13 (2) 1.13.
- NAVÍO, Antonio (2007). «El formador como profesional: dilemas en el contexto de la formación para el empleo». *II Jornadas de Formación y Orientación para el Empleo*. Sevilla (19-23 noviembre).
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE.
- RIAL, Antonio (2008). «Diseñar por competencias: un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior». *Innovación educativa*. Núm. 18, págs. 169-187.
- ROBALINO, Magaly (2007). «Los docentes pueden hacer la diferencia; apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente». *La professionnalisation des enseignants de l'Education de base: Les recrutements sans formation initiale*. Séminaire International, Sèvres (11-15 juin).
- TEJADA, José (2002). «La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación». *Educar*. Núm. 30, págs. 91-118.
- TEJADA, José (2006). «El prácticum por competencias. Implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas». *Bordón. Revista de Pedagogía*. Núm. 58 (3), págs. 121-139.
- TEJADA, José (2007). «Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socio-profesional». *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 43/6, págs. 1-12.
- TEJADA, José (2009). «Profesionalización docente en el escenario de la Europa del 2010. Una mirada desde la formación». *Revista de Educación*. Págs. 349, 463-477.
- TEJADA, José; FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel (2009). «La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente». En: J. Tejada [et al.] (coords). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta. Págs. 13-44.
- TEJADA, José (2011). «Evaluación del desarrollo profesional docente basado en competencias». En MARCELO, C. (coord.). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: Editorial Davinci. Págs. 23-47.

- TEJADA, José (2012). «La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia». *Educación XX1*. Núm. 15 (2). Págs. 17-40.
- TEJADA, José (2012). «La formación de competencias profesionales a través del aprendizaje servicio». *Cultura y Educación* (en prensa).
- VÁZQUEZ, Victoria; ESCÁMEZ, Juan (2010). «La profesión docente y la ética del cuidado». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Núm. especial. Consultado el 12 de septiembre de 2011. <<http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-verdera.html>>
- VILLA, Aurelio (2008). «La excelencia docente». *Revista de Educación*. Núm. extraordinario. Págs. 190-191.
- VILLEGAS-REMSER, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. UNESCO. <www.unesco.org/iiep>
- VOLMARI, Kristiina (2008). *Networking in VET teacher education in Europe: What's in it for me?* Consultado el 15 de noviembre de 2008. <http://projects.ambernet.lt/timabalt/sa_files/9._Volmari.pdf>
- ZABALZA, Miguel Ángel (2009). «La convergencia europea en la universidad» (ponencia). *Actas VI Congreso Internacional Universidad y Educación Especial. Atención a la diversidad: un reto para la convergencia*. Cuenca, 30-31 de marzo y 1-2 de abril [formato CD].

Sobre el autor

José Tejada Fernández

jose.tejada@uab.cat

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Licenciado en Psicología y Pedagogía, doctor en Ciencias de la Educación. Especialista en evaluación de planes y programas de formación, innovación educativa, formación de profesionales de la educación, formación «en» y «para» el trabajo, ha ejercido su actividad docente e investigadora universitaria y extrauniversitaria, nacional e internacional, en estos campos, en licenciatura, doctorado, máster y posgrado.

En la actualidad es coordinador general del CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional), grupo de investigación consolidado por el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (Generalitat de Catalunya), SGR-01020. Renovación 2009-2013: 2009-SGR0512 (Resolución del 3 de julio 2009).

Grupo CIFO
Departamento de Pedagogía Aplicada
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Barcelona
Edificio G-6, 246
Campus Bellaterra
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
España



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

About the Author

José Tejada Fernández

jose.tejada@uab.cat

Professor of Didactics and Educational Organisation, Department of Applied Pedagogy, Autonomous University of Barcelona

He holds a bachelor's degree in Psychology and Pedagogy, and a doctorate in Education Sciences. He is an expert in the evaluation of plans and programmes for training, educational innovation, teacher training and training 'in' and 'for' work. His national and international intra- and extra-university teaching and research activities have focused on these fields at undergraduate, graduate, master's and doctoral studies levels.

He is currently the general coordinator of the consolidated research group CIFO (Occupational Training Research Collective), recognised by the Government of Catalonia's Ministry of Universities, Research and Information Society, SGR-01020. Renewal 2009/2013: 2009-2013: 2009-SGR0512 (Resolution of 3 July 2009).

Grupo CIFO
Departamento de Pedagogía Aplicada
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Barcelona
Edificio G-6, 246
Campus Bellaterra
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
Spain



The texts published in this journal are – unless indicated otherwise – covered by the Creative Commons Spain Attribution 3.0 licence. You may copy, distribute, transmit and adapt the work, provided you attribute it (authorship, journal name, publisher) in the manner specified by the author(s) or licensor(s). The full text of the licence can be consulted here: <<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.en>>