

COORDENADAS PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

CRISTINA DEL MASTRO V.

cmastro@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú

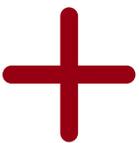
Fecha de recepción: 09/12/2016

labor sobre la marcha, apoyándonos principalmente en nuestro conocimiento del ámbito disciplinar, pero regularmente sin contar con una formación previa para la enseñanza en el nivel de educación superior.

No obstante la diversidad de carreras de origen y la prontitud con la que debemos enfrentar esta nueva labor, reconocemos una motivación y un deseo de brindar lo mejor a los estudiantes; nos mantenemos en esta labor y nos dedicamos a ella porque tenemos un compromiso con nuestros estudiantes, con su desarrollo, con su aprendizaje y esperamos contribuir con nuestro trabajo con el desarrollo de mejores personas, mejores profesionales, mejores ciudadanos que a su vez contribuyan con el desarrollo de la sociedad.

El inicio de la docencia en la universidad se realiza sin una formación formal previa, y aprendemos a enseñar, enseñando, de manera paralela a la práctica y la experiencia con nuestros estudiantes. Tradicionalmente el tema de la formación del docente no ha ocupado un lugar central en el debate universitario. Sin embargo, consideramos relevante analizar su importancia y necesidad en el contexto contemporáneo mediante la aproximación a las siguientes interrogantes que nos servirán de “coordenadas” que nos permitan aclarar la situación y facilitar su análisis: ¿Por qué y para qué la formación docente? ¿A quién se dirige la formación? ¿En qué formar o qué ofrece esta formación? ¿Cómo formar? y ¿Cuán bien?

La formación docente que se ofrece en la universidad responde a un contexto global cambiante que justifica su desarrollo en los últimos años. Sin ir muy lejos, tradicionalmente el conocimiento del profesor ha resultado suficiente para ser reconocido como un excelente docente universitario, y la universidad como institución tiene muchos más años de los que se empieza a considerar y valorar la formación docente.



Al aproximarme al análisis de la formación del profesor universitario en el ámbito de la docencia, viene a mi mente una pregunta que he utilizado muchas veces en actividades de formación: “¿Cómo así me dediqué a la docencia universitaria?”. Ante este interrogante los profesores por lo general recuerdan que “algún colega me pasó la voz”, “me llamaron porque había sido buen alumno”, “desde que yo estaba en el colegio explicaba a mis compañeros”, “porque siempre me gustó enseñar”, “porque de casualidad falló un profesor y me llamaron a mí y me gustó”. En fin, encontramos una serie de motivos y circunstancias que explican nuestra dedicación a la docencia universitaria, que tienen en común haber desarrollado esta nueva

¿POR QUÉ?

Para dar respuesta a la primera pregunta, ¿por qué formar al docente, por qué hablar de formación docente, por qué dedicarnos a la formación del docente en la universidad? es necesario pensar en la finalidad y misión de la universidades, y más precisamente analizar el modelo de enseñanza y aprendizaje que cada institución tiene, propone, desarrolla, así como cuál es el modelo de formación docente que asume. Es decir, el modelo de formación docente no debe estar desarticulado de la finalidad y misión de la universidad y del modelo de enseñanza y aprendizaje que cada universidad posee. Por lo tanto no deberíamos estandarizar un modelo de formación docente, sin un análisis previo del contexto en el que se desarrolla. El modelo de formación docente va a depender de las características propias de la universidad y de su propuesta de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, entendemos que la actuación del profesor debe responder al marco institucional y social donde se enmarca y de la realidad organizativa en la que debe desarrollar su labor (Gairín, 2003).

Coincidimos con Pérez Cabaní et al (2014) cuando afirman que la universidad tiene como finalidad la creación de conocimiento en un contexto temporal y espacial determinado. Entonces, si bien su misión se mantiene el contexto cambia, por lo cual la creación de conocimiento depende del contexto temporal y espacial. En la actualidad, el conocimiento que genera la universidad no permanece dentro de ella, se entiende como un servicio a la sociedad; se trata de un conocimiento que debe comunicarse y llegar a la sociedad; además constituye un bien público, que se debe cuidar, proteger y brindar.

“Las universidades deben ser capaces de adaptarse a las demandas sociales y a su evolución,

contribuyendo al progreso científico y técnico, pero también a la creación de riqueza y bienestar social” (Pérez Cabaní, Juandó y Palma, 2014). A su vez, la universidad debe generar conciencia crítica sobre la sociedad, siendo uno de los principales centros de reflexión, análisis y prospectiva sobre la evolución de la propia sociedad. Constituye un lugar propicio para el análisis de la sociedad actual y sobre la prospectiva de qué tipo de sociedad queremos, a través de los profesionales y académicos y científicos que estamos formando. Además, es una de las instituciones sociales que encabezan las propuestas de solución a los conflictos y problemas mundiales.

Cabe destacar que la universidad ha sufrido importantes cambios como consecuencia de transformaciones sociales y económicas en las últimas décadas (Imbernón, 2001); entre ellas destacan la masificación de los estudiantes, la atención a la diversidad, la falta de apoyo financiero público, el cuestionamiento de su autonomía, el interés por la calidad, el debilitamiento de su tradicional función de transmisión y generación de conocimiento (Gairín, 2003; Zabalza, 2013; Montero, 2014) que hacen necesario pensar en una “nueva cultura educativa” que demanda nuevas maneras de enseñar y de aprender (Pozo y Monereo, 2009). Todo ello obliga a prestar mayor atención al modo de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en consecuencia, a las maneras de ser profesor (Austin, 2012; Barnett, 2008; Montero, 2014).

En este sentido Michavilla (2011) afirma que para dar respuesta a la misión de la universidad en el contexto contemporáneo se requiere un modelo de enseñanza que tome en cuenta dos requisitos: estudiantes activos que participen en su proceso de aprendizaje y profesores comprometidos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla actualmente en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, caracterizada por una acelerada evolución en los avances científicos y tecnológicos y por un acceso ilimitado a la información

mediante las TIC, lo que hace que el profesor no sea el único depositario del saber y que los estudiantes puedan encontrar información en múltiples medios (Pozo y Monereo, 2009). Ello obliga a desarrollar en los estudiantes habilidades para buscar, seleccionar, analizar, compartir, producir y comunicar a partir de esa información que se encuentra dispersa, de manera parcial y fragmentada en distintos lugares. A su vez, el aprendizaje se produce en una realidad que cada vez es más compleja, cambiante y desafiante, lo que nos lleva a afirmar que estamos formando profesionales para un mundo que no conocen, para un futuro que no podemos predecir ni controlar. Entonces, tenemos que educar para que los estudiantes puedan aprender a lo largo de su vida de modo flexible y autónomo; que puedan leer de modo crítico los cambios de la sociedad para que sean capaces de proponer y desarrollar soluciones ante problemas, y desenvolverse en un mundo incierto. Asimismo el mundo laboral demanda no solo conocimiento teórico, sino también habilidades sociales, de comunicación, trabajo en equipo, asertividad, liderazgo que permitan trabajar y colaborar con otros.

Nos encontramos ante estudiantes nuevos que utilizan, se informan y se comunican en tiempo real permanentemente mediante tecnología. Son estudiantes que tienen nuevas formas de entender y de relacionarse con el mundo y eso nos exige también nuevas maneras de enseñar.

Reconocemos nuevas maneras de aprender, lo que implica formar a los profesores para nuevas maneras de enseñar. En el contexto actual resulta insuficiente una enseñanza basada únicamente en la transmisión de información; es necesario pensar en los procesos que hay que generar en el aula y fuera de ella para que los estudiantes puedan desarrollar los aprendizajes esperados. Se trata de una enseñanza centrada en el aprendizaje, no una enseñanza que solo valore el conocimiento que se puede transmitir, ya que la información se encuentra en distintos medios, en distintos lugares. Entendemos

que el proceso de enseñanza implica seleccionar, organizar, propiciar actividades de aprendizaje, mediante la interacción, el intercambio y la presencia del profesor y los compañeros. Actividades que se dirijan a lograr la permanencia y la transferencia del aprendizaje

La enseñanza centrada en el aprendizaje demanda la redefinición de planes de estudio y la incorporación de metodologías más activas y procesos de evaluación más integral de las actividades de los estudiantes (Montero, 2014). En este contexto, cobra especial relevancia la formación docente del profesorado universitario.

¿A QUIÉN?

Para que el profesor pueda dar respuesta a estas demandas, necesita desarrollar progresivamente sus competencias de enseñanza mediante espacios de desarrollo profesional de la docencia y de formación que le permitan analizar y mejorar sus prácticas.

Por lo general, la identidad del profesor se encuentra muy ligada a su profesión, a su disciplina de origen, y no siempre cuenta con espacios ni tiempo para pensar y reflexionar sobre lo que implica enseñar y aprender y sobre cómo su labor contribuye al desarrollo de estos procesos. En ese sentido, los procesos de formación docentes deben ser una oportunidad de análisis, mejora y cambio.

La formación docente debe desarrollarse “con los docentes” como sujetos de su formación. No se trata de ofrecer instrucciones de modo vertical, mediante expertos que se dirijan a los profesores para indicarles lo que “deben hacer”. Es necesario reconocer que la formación se dirige a un académico o profesional que conoce bien lo que enseña y posee una experiencia enseñando. Hay que evidenciar y valorar esta experiencia, así como su conocimiento práctico sobre la enseñanza

e invitarlo a participar en su formación, analizando y pensando sobre qué y cómo podría mejorar. Más que “formación”, debemos hablar de “desarrollo profesional docente”, lo que implica que el profesor se hace cargo de su propio proceso de crecimiento y mejora continua de su labor docente, con el acompañamiento y el apoyo institucional en los aspectos que requiera.

Se entiende que el proceso de profesionalización “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 2013:173). Más precisamente el desarrollo profesional docente se refiere a “el proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda su vida profesional (...) para garantizar el desarrollo y el fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción”. (Robalino, 2007 en Tejada 2013: 173)

Se trata de un progresivo desarrollo de la identidad docente integrada a su identidad profesional o de investigador, que se dedica a la enseñanza. En este proceso se integran las estructuras de su conocimiento práctico, que se basa en el ejercicio de la enseñanza, sus concepciones sobre enseñanza y aprendizaje y las ayudas que recibe para su crecimiento y perfeccionamiento profesional. Al respecto se reconoce que la identidad docente comprende representaciones sobre su propio rol, representaciones sobre los procesos instruccionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como representaciones sobre los sentimientos que se derivan de su actividad docente. (Nixon, 1996; Gewerc y Montero, M.L., 2000; Monereo y Domínguez, 2014)

Es necesario acompañar al profesor en la identificación de sus concepciones, en el reconocimiento de sus buenas prácticas sus dificultades y sus necesidades

de mejora y desarrollo de sus habilidades docentes, así como en el análisis de las emociones y sentimientos que se desprenden de su labor, para analizar e incorporar posibles cambios que permitan atender sus dificultades y enfrentar mejor las demandas de aprendizaje de los estudiantes en el contexto actual.

¿QUÉ?

Como señalamos, es necesario reconocer el conocimiento práctico del profesor, basado en su experiencia docente acumulada, para analizar e identificar las necesidades de desarrollo docente que permitan dar respuesta a la misión de la universidad, a las demandas sociales y a los procesos de aprendizaje.

Existen diversos estudios y publicaciones que buscan identificar las competencias docentes que requieren desarrollar los profesores universitarios (Más Torrelló, 2012; Zabalza, 2009) así como caracterizar a los mejores profesores universitarios, a los más valorados por sus estudiantes (Das, 1996; Cataldi, 2004; Cabalín y Navarro, 2008; Bain, 2005; Ramsden, 2003; Casero Martínez, 2010; Zabalza y Zabalza, 2012 en Del Mastro, 2012).

Sin ánimo de detallar y organizar las diversas competencias que se requieren para el ejercicio de la docencia universitaria, reconocemos características que pueden agruparse en tres grandes dimensiones. La primera consiste en el dominio del contenido, ya que el profesor debe conocer lo que enseña, contar con sólidas bases conceptuales, ser un especialista en lo que va a enseñar y preocuparse por mantenerse actualizado en su área de conocimiento. Se espera, asimismo, que desarrolle una mirada multidimensional e interdisciplinar del contenido, y un enfoque contextualizado que permita establecer conexiones o aplicaciones entre lo que se enseña y el entorno social o laboral, así como con la vida, intereses y experiencias de los estudiantes. Asimismo, la selección y organización de los contenidos deben

darse en el marco de un plan de estudios, y del perfil que el estudiante está desarrollando dentro de una carrera.

La segunda dimensión es la pedagógica, en la que generalmente se concentran las ofertas de formación docente. Comprende las capacidades de planificación, de programar un sílabo o una clase; la selección de las estrategias de enseñanza y aprendizaje; el dominio de diversas metodologías (presentaciones efectivas, métodos activos, métodos colaborativos, entre otros); el diseño y uso de diversos recursos, especialmente incorporando el uso de TIC y todo lo referente a los procedimientos y sistemas de evaluación de los aprendizajes. Se trata de una dimensión que permite mejorar la manera de enseñar para lograr mejores aprendizajes. Es un conocimiento que no debe limitarse al aspecto técnico, pues requiere ir acompañado de una reflexión sobre el por qué y para qué seleccionar uno u otro procedimiento para enseñar y evaluar en función de los resultados de aprendizaje. Todo contenido no se enseña de la misma manera, es necesario pensar en la finalidad del aprendizaje de cada contenido como base para seleccionar la mejor manera de hacer que el alumno aprenda. El contenido además de los conceptos y temas de la disciplina, debe incorporar las habilidades, técnicas, los valores y actitudes, que los estudiantes necesitan desarrollar y aprender.

Finalmente, hay una dimensión personal que, de acuerdo a las investigaciones ya citadas, es aquella que los estudiantes valoran más en sus profesores. Esta dimensión tiene que ver con la persona del profesor, sus emociones y su vínculo con los estudiantes, su interés por que los estudiantes aprendan; su compromiso en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; la manera de comunicarse e interactuar en aula, su preocupación por generar un clima de respeto, cordialidad, participación y trabajo en aula. Las investigaciones y la psicología del aprendizaje demuestran que el

refuerzo positivo es el mejor mecanismo para lograr resultados favorables, esto quiere decir buscar lo positivo que tienen nuestros estudiantes para hacer de ellos mejores aprendices, mejores personas.

Si bien es necesario considerar estas tres dimensiones como contenidos de la formación docente, coincidimos con Monereo (2010: 157) cuando afirma que la formación docente orientada a “Modificar lo que se hace en clase, las prácticas, siendo una dimensión importante, con frecuencia olvidada u obviada por la formación al uso, no resulta suficiente para un cambio profundo y sostenible, si dejamos intactas, por una parte las concepciones, creencias percepciones y representaciones del docente sobre su rol, y el significado de enseñar, aprender y evaluar su materia, y por otro las emociones y sentimientos asociados a esas concepciones en las estrategias que pone en juego en el aula”:

Es decir que los contenidos de la formación deben considerar las tres dimensiones, y a su vez permitir el análisis de las concepciones y emociones asociadas a sus prácticas.

¿CÓMO?

Es necesario repensar la formación del profesorado universitario de modo tal que exista coherencia entre el modelo de formación y el modelo de enseñanza-aprendizaje que se busque practicar: Más precisamente, se debe considerar que:

“Una formación del profesorado que tenga como meta promover docentes universitario capaces de enseñar a aprender y a pensar a sus estudiantes debería “predicar con el ejemplo” y plantearse a partir de los mismos principios y con métodos y actividades parecidas a las que se espera que los docentes empleen en su ejercicio profesional, en sus respectivas aulas universitarias”(Monereo y Pozo, 2003: 21)

Existen distintos modelos de formación docente permanente que se han venido desarrollando principalmente desde los años 70 en adelante y han sufrido una serie de transformaciones hasta nuestros días (Imbernón, 2007). Todos ellos han estado dirigidos a capacitar a los profesores para mejorar sus prácticas desde modelos individuales centrados en la asistencia a conferencias o cursos dados por expertos, pasando por talleres prácticos para el aprendizaje de estrategias, hasta el desarrollo de innovaciones mediante redes docentes

En el nivel universitario encontramos con frecuencia modelos centrados en la especialización o actualización del contenido, mediante cursos o diplomas de posgrado o maestrías, que acreditan que el profesor domina el contenido que enseña. También se desarrollan modelos centrados

en el aprendizaje de metodologías o en la incorporación de nuevas tecnologías, centrados en aspectos instrumentales de planificación docente, metodología y evaluación. Mediante estos modelos, especialistas brindan al profesor pautas sobre cómo debe planificar, qué estrategias y recursos emplear y cómo evaluar, sin necesariamente considerar su práctica.

En las últimas décadas se han desarrollado modelos de formación más situados que proponen situaciones de aprendizaje mediante la experimentación y situaciones vivenciales que se espera puedan ser más significativas para los docentes y faciliten la transferencia a su práctica en aula.

Sin embargo, una mirada crítica sobre estos modelos, nos hace observar que no siempre han producido los

Tabla 1 Comparación entre los enfoques de formación del profesorado prevalentes

Categorías Modalidades	Programa formativo	Significado de formar	Enfoque instruccional preferido	Método y técnicas usuales
Pre-constructivista	Pre-definido y cerrado	Modelar para que pueda reproducirse	Instrucción directa de operaciones	Presentación de modelos y exposición dialogada
Re-constructiva	Indefinido y abierto	Conflictuar para que se optimicen los procesos	Reflexión en y sobre la acción	Análisis de casos, uso de historias profesionales y anecdóticos.
Co-constructiva	Acotado y negociado	Re-describir para que se adopten decisiones autónomas	Cesión del control y regulación de las decisiones	Pensamiento en voz alta, análisis de segmentos interactivos, situaciones de docencia compartida.

cambios esperados en las prácticas de los docentes con sus estudiantes.

“Parece poco discutible que los modelos formativos tradicionales para la formación del profesorado, que de hecho continúan siendo hegemónicos, no aporten los conocimientos y competencias exigibles para afrontar los problemas más comunes de la práctica educativa”: (Monereo, 2010: 150)

Ante estas limitaciones, han surgido modelos que reconocen el conocimiento práctico del profesor basado en su experiencia e integran procesos de reflexión en y sobre la acción (Schön, D., 1992 y 1998). También se han desarrollado modelos que valoran la interacción entre colegas mediante la cual se comparten nuevas prácticas y se intercambian experiencias.

Al respecto, Monereo (2010) analiza desde un enfoque psicoeducativo tres modalidades que prevalecen en la formación del profesorado: pre-

constructiva, re-constructiva y co-constructiva como se muestra en la siguiente Tabla.

En la modalidad pre-constructiva la formación se basa en un programa definido en cuanto a los temas, actividades, tiempos y espacios, en el cual se presentan una serie de conocimientos y procedimientos que se espera que el docente adapte, pero generalmente no considera las condiciones reales, lo que limita su transferencia de modo directo.

La modalidad re-constructiva considera la autoobservación de la práctica y el papel del formador consiste en generar discusión y ayudar a aclarar las dificultades que se detecten. Si bien estos espacios pueden generar mucho análisis, pero no necesariamente producen cambios sustantivos en las prácticas.

Una tercera modalidad es la que propone de manera co-constructiva una negociación del programa formativo con los profesores, con el fin

Tabla 2 Esquema para clasificar tipos de formación detectados

Formación orientada verticalmente	Formación participada, orientada horizontalmente	Actuaciones institucionales de apoyo activo, directo	Actuaciones institucionales de apoyo indirecto
Conferencias	Jornadas intercambio de experiencias	Apoyo docente, asesorías	Convocatorias formación
Jornadas expositivas	Talleres	Itinerario formación específico docente	Documentación
Seminarios	Foros	Grupos de docencia reconocidos	Elaboración publicaciones
Seminarios de estrategias			

de ajustarlo a sus necesidades y contexto laboral (Monereo, 2010). Se propicia también el análisis de las prácticas, pero con la finalidad de redescribirlas a partir de los conocimientos y experiencias del proceso de formación, guiado por el formador como mediador que ofrece ayudas adaptadas a las necesidades de formación expresadas por los docentes para mejorar y cambiar sus prácticas.

Si bien esta última presenta mejores resultados con respecto a los cambios en la práctica, estos cambios suelen producirse a nivel formal, por lo que se propone complementarlo con el análisis de los problemas o incidentes críticos que permiten acceder a niveles de cambio más profundos no solo en las estrategias, sino también en las concepciones y emociones de los profesores con respecto a su enseñanza y al aprendizaje. (Monereo, 2014; Monereo, Wiese y Álvarez, 2013; Bilbao y Monereo, 2011).

De manera complementaria nos parece importante revisar el esquema propuesto por Rué y de Corral (2007) para clasificar los tipos de formación docente, atendiendo al nivel de participación de la universidad como institución formadora: formación más vertical u horizontal, o apoyos más directos o indirectos a iniciativas de desarrollo de los propios docentes.

La formación orientada verticalmente comprende actividades en las que los expositores presentan sus ideas y experiencias, así como seminarios en los que se exponen estrategias de enseñanza y aprendizaje. De otro lado, las actividades orientadas horizontalmente son conducidas por especialistas y los participantes se involucran de manera mucho más activa, a través del intercambio de experiencias de los profesores, talleres vivenciales, foros y conversatorios donde los profesores tienen la oportunidad de interactuar, participar y analizar y reflexionar junto con especialistas en estos temas.

Otras formas de organización son las actuaciones institucionales de apoyo activo o directo, como

el acompañamiento en aula, y el asesoramiento personalizado, desde un enfoque de ayudas ajustadas, que no implica control o supervisión, así como actividades dentro de un itinerario que la institución le pueda ofrecer y los grupos docentes que intercambian experiencias, se autoforman y elaboran y desarrollan mejoras e innovaciones.

Por último, encontramos actuaciones institucionales de apoyo indirecto, que comprendan actividades o recursos abiertos como convocatorias a formación, proporcionar documentación sobre docencia y recursos para el aprendizaje, o publicaciones sobre las experiencias de los profesores que permiten sistematizar y compartir sus experiencias.

A modo de síntesis, los modelos de formación y desarrollo docente que se adopten deben superar los enfoques centrados en el contenido y aquellos técnicos, centrados en la aplicación de métodos y técnicas elaborados desde fuera del profesor. Es necesario involucrar progresivamente a los profesores como sujetos de su formación y desarrollo docente, promoviendo actividades en las que participen en su diseño, en el intercambio de experiencias, en la elaboración, ejecución, sistematización y evaluación de propuestas de mejora e innovación que respondan a necesidades auténticas de cambio.

Recogiendo los aportes de Monereo 2010, Sanjurjo 2012 y Perrenoud, 2004 y 2006, la formación del docente universitario más que ofrecer un conjunto de principios metodológicos centrados en un enfoque tecnológico que responda al cómo, debe brindar espacios y dispositivos que permitan analizar sus prácticas y reflexionar sobre el por qué y para qué de las mismas. El cómo enseñar es importante pero dentro de un marco de reflexión de las propias prácticas desde el por qué y para qué de la enseñanza, el análisis de la finalidad de la disciplina que se enseña, el reconocimiento de los estudiantes y su proceso de aprendizaje, la institución y el contexto social en el que se desempeña la labor docente.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Finalmente, cuando desarrollamos actividades de formación docente debemos tener información sobre cómo y cuán bien se está llevando a cabo. Es necesario recoger información que permita valorar el impacto de la formación en la mejora y transformación de lo que ocurre en el aula.

Se requiere definir y contar con mecanismos que permitan verificar la construcción de un conocimiento docente propio y contextualizado basado en la planificación, aplicación, análisis y reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se busca que el profesor construya un conocimiento situado, basado en su práctica y en su mejora progresiva.

Es necesario propiciar, a nivel institucional, una reflexión y una valoración del impacto de las actividades de formación sobre cómo las prácticas pedagógicas en las aulas y su contribución con el desarrollo del modelo educativo al que se aspira. Resulta insuficiente contar con un modelo educativo muy bien diseñado en un documento, por lo que es necesario generar espacios donde los profesores puedan reconocerlo, puedan hablar, interactuar, reflexionar sobre ese modelo y sobre las dificultades y posibilidades de implementarlo en las aulas, en la práctica.

Finalmente, para valorar los resultados de la formación en la identidad docente del profesorado es necesario analizar los cambios que se han producido en tres niveles:

Cambios en sus ideas, sus creencias y concepciones sobre lo que es enseñar y aprender. Se espera que, a través del proceso de formación, los profesores conciban su rol docente, más centrado en el alumno y en su aprendizaje más que en el contenido y en su transmisión.

Es necesario también identificar los cambios que se producen en la labor del docente en el aula, en sus estrategias de enseñanza, evaluación y gestión dirigidas principalmente a desarrollar un aprendizaje integral, profundo, significativo y situado, entre otras características. Pero además, hay que valorar los cambios en sus emociones y sentimientos. Se espera que, gracias a los procesos de formación, los profesores se sientan más comprometidos, motivados, confiados, apasionados con su trabajo, por lo que hacen en el aula y con sus estudiantes; que se sientan que la institución reconoce su labor y la dedicación en su desarrollo profesional docente, en su mejora continua al servicio del aprendizaje la formación integral.

AUSTIN, A. (2012).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Challenges and visions for higher education in a complex world: commentary on Barnett and Barrie. *Higher Education Research & Development*, 31-1, 57-64.

BARNETT, R. (2008)

Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia, Barcelona, Octaedro. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (32), 65-66. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/32/06.pdf>

BAIN, K. (2005)

Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Publicaciones de la Universidad de Valencia.

BILBAO, G. & MONEREO, C. (2011).

Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. En: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>

CABALÍN, S. Y NAVARRO, H. (2008)

Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera-Chile. *Int. J. Morphol.*, 26(4):887-892, 2008.

CASERO MARTÍNEZ (2010)

¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, LXVIII (246), 223-242.

CATALDI, Z. (2004)

Un nuevo perfil del profesor universitario. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 1(3):28-33, 2004

DAS, M. (1996)

Student y faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. *Medical Teacher*, 18:141-6.

DEL MASTRO, C. (2012)

Las “buenas prácticas” del docente universitario en la PUCP”. Revista en Blanco y Negro Vol 3. N. 2. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/3858>

GAIRÍN, J. (2003)

El profesor universitario en el siglo XXI. En Monereo, C., & Pozo, J. I. (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía. Barcelona: ICE-UAB/Síntesis.

GEWERC, A. & MONTERO, M. (2000).

Víctor: ¿Profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. Revista de Educación, 321, pp. 371-398

IMBERNÓN, F. (2001)

La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. La función docente, 27-45. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf

IMBERNÓN, F. (2007).

10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. España: Ed. Graó.

MÁS TORRELLÓ, O. (2012)

Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. REDU Revista de Docencia Universitaria, 10(2).

MICHAVILLA (2011)

Bolonia en crisis. Revista de Docencia Universitaria, 9(3), 15-27. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4019215>

MONEREO, C. (COORD.) (2014)

Enseñando a Enseñar en la Universidad: la formación del profesorado basada en incidentes críticos. Barcelona: Octaedro: ICE

MONEREO, C. (2010)

“La Formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de Incidentes Críticos”, en Revista Iberoamericana de Educación, 52, pp. 148-179.

MONEREO, C. & DOMÍNGUEZ, C. (2014)

La identidad docente de los profesores universitarios competentes. Educación XX1, 17(2), 83-104. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70630580005.pdf>

MONEREO, C., WEISE, C., & ÁLVAREZ, I. (2013)

Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 323-340.

MONEREO, C., & POZO, J. (2003)

La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía. Barcelona: ICE-UAB/Síntesis.

MONTERO, L. (2014)

Convivir con los cambios. Ser profesor y profesora en la universidad en tiempos convulsos. En Gewerc, A. (Coord.) 2014) *Conocimiento, Tecnologías y Enseñanza: Políticas y Prácticas Universitarias* (pp.53 - 68) Barcelona: Grao.

NIXON, JON (1996)

Professional Identity and the restructuring of Higher Education. *Studies in Higher Education*, 21-1, pp. 5-16.

PÉREZ-CABANÍ, M., JUANDÓ, J. & PALMA, M. (2014)

La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En Monereo, C. (Coord.) *Enseñando a enseñar en la universidad* (15-38). Barcelona: Octaedro.

PERRENOUD, PH. (2004)

Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó

PERRENOUD, PH. (2006)

Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó

POZO, J., & MONEREO, C. (2009)

Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En Pozo, J. y Pérez, M. (Coords). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (9-28). Madrid: Morata.

RAMSDEN, P. (2003)

Learning to Teach in Higher Education. Edición 2, Routledge.

RUÈ, J. & DE CORRAL, I. (2007)

Significados de la "Formación docente" en las universidades españolas en el marco del EEES. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-23. Recuperado de: http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/12220/Corral_Rue_REDUC.pdf

SANJURJO, L. (2012)

Los dispositivos para la formación en las prácticas. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

SCHÖN, D. (1992).

Formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós. Recuperado de: <http://server1.docfoc.com/uploads/Z2016/01/26/G6BA3LSlnz/fe30274147480e886c842d106fbf558c.pdf>

SCHÖN, D. A. (1998)

El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

TEJADA, J. (2013)

Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 10(1), 170-184.

Torra, I., Corral Manuel de Villena, I. D., Pérez Cabrera, M. J., Triadó i Ivern, X. M.,

PAGÈS COSTAS, T., VALDERRAMA VALLÉS, E., & SANGRÀ MORER, A. (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. Recuperado de: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10445/IdentificacionCompetencias.pdf?sequence=1>

ZABALZA, M. (2013)

Innovación en la Enseñanza Universitaria. Contextos Educativos. Revista De Educación, 6-7, 113-136. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531>

ZABALZA, M. & ZABALZA, M.A. (2012)

Profesores y profesión docente: Entre el “ser y el “estar”. Madrid: Editorial Narcea.

ZABALZA, M. (2009)

Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.