

La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional

University teachers' training and its influence on professional development

Katia Caballero Rodríguez
Universidad de Granada, España

Resumen

El perfil del profesorado universitario se va definiendo y transformando a partir de las exigencias que los sistemas de evaluación e incentivación establecen para el acceso y la promoción dentro de la profesión. En esta línea, la formación del profesorado universitario se constituye como un factor clave para crear ese perfil y contribuir al desarrollo de una determinada identidad profesional. El trabajo que aquí se presenta tiene por objetivo determinar en qué grado diferentes modalidades de formación están influyendo en el desarrollo de la actividad profesional que el profesorado desempeña y analizar si existen diferencias significativas en las respuestas en función de determinadas variables descriptivas (sexo, edad, rama científica, categoría profesional, etc.). Este trabajo, que se encuadra dentro de una investigación más amplia, combina el uso de la metodología cuantitativa, a través de un cuestionario inédito, y la metodología cualitativa, a través de la entrevista biográfico-narrativa. Los resultados obtenidos muestran que la formación permanente ejerce mayor influencia en el desarrollo profesional que la formación inicial, pues esta última es prácticamente inexistente, especialmente para el desempeño de la actividad docente. Asimismo, atendiendo a diversas variables descriptivas, se perciben diferencias significativas en las respuestas del profesorado. Las conclusiones llevan a resaltar la necesidad de plantear sistemas de formación más adecuados a las exigencias requeridas en las evaluaciones, especialmente durante la fase previa e inicial de la carrera profesional. Y, también, se insta a los departamentos a ofrecer un mayor apoyo formativo al profesorado, posibilitando la transformación de éstos en comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: desarrollo profesional, identidad profesional, formación de profesorado, profesorado universitario.

Abstract

The University Faculty profile is defined and transformed by the demands that evaluation and incentive systems establish for those wishing to gain access to and promotion within the profession. In this regard, university teachers' training is a key factor in creating this profile and contributing to the development of a particular professional identity. The aim of this article is to determine how different types of training are influencing the development of the professional activity that university teachers carry out and to analyze if there are significant differences in responses based on certain descriptive

variables (gender, age, scientific branch, academic rank, etc.). This work, which is part of a wider research project, combines the use of quantitative methodology, through a survey, and qualitative methodology, through the biographical-narrative interview. The results obtained show that continuous training has greater influence on professional development than initial training, because the latter is practically non-existent, especially in teaching. Also, according to various descriptive variables, significant differences in university teachers' responses have been perceived. The conclusions lead us to highlight the need to consider systems of training appropriate to the evaluation's requirements, especially during the preliminary and initial phase of the career. And, also, it urges departments to offer more training support to university teachers, transforming them into learning communities.

Key words: professional development, professional identity, academic's training, academics.

La formación del profesorado universitario

En la actualidad, la formación del profesorado universitario se va perfilando a lo largo de varias fases con características muy diferentes. En primer lugar, se encuentra la fase pre-formativa, que engloba el conjunto de experiencias escolares previas que influyen en el desarrollo de una concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como de los agentes implicados en ambas. La segunda fase es la formación inicial, que es aquella que tiene lugar en una institución específicamente orientada a la formación de profesorado. La tercera fase, de inducción o de iniciación del principiante, abarca las primeras experiencias dentro de la profesión. Y, finalmente, la fase de desarrollo profesional o aprendizaje a lo largo de la vida, comprende todas aquellas actividades en las que el profesorado se implica con el fin de mejorar y perfeccionar su actuación profesional (Marcelo, 2009b). A continuación, se describen dichas fases atendiendo al panorama universitario actual.

Fase pre-formativa e inicial

Las concepciones previas que posee el profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje se derivan, en su mayoría, de la herencia que ha dejado la propia historia escolar (Tardif, 2004: 54), determinando la identidad del docente dentro de la profesión y, en muchos casos, perpetuando una mismo patrón rutinario de enseñanza. Esta *fase pre-formativa* tan directa y prolongada a lo largo del tiempo, hace que la docencia se acabe concibiendo como una tarea de escasa complejidad que cualquiera puede desarrollar si posee cierto conocimiento disciplinar.

La *formación inicial*, dirigida a estudiantes de postgrado, se produce mediante becas que dan las distintas administraciones educativas, a nivel estatal y regional, y las propias universidades. Se convocan y conceden cada año, y son prorrogables hasta cuatro años como máximo, como ocurre en el caso de las becas de Formación de Profesorado Universitario (FPU), concedidas por el Ministerio de Educación. Con estas becas se fomenta la preparación del becario en tareas de investigación y aunque también le permiten iniciarse en la actividad docente, no reciben ningún tipo de formación específica más que la que se genera del aprendizaje por ensayo y error. Este estilo de aprendizaje cuenta con una larga tradición que parece haberse naturalizado.

“La diferenciación en etapas, tan necesaria para la toma de decisiones formativas, en la Educación Superior, es bastante imprecisa, ya que para el profesorado universitario la fase de formación inicial es inexistente” (Mayor, 2003: 183).

Nos encontramos, pues, ante un sistema formativo que desde sus inicios potencia la actividad investigadora, pero abandona la docencia a la suerte y habilidad del principiante. Así, llegamos a la contradictoria conclusión de que parece preciso formarse en docencia para todos los niveles de enseñanza, excepto para la universidad (Zabalza, 2009).

Fase de inducción

La fase de inducción o de iniciación a la profesión docente universitaria abarca los primeros años de contratación y es una etapa de la vida laboral que marca y condiciona la identidad profesional.

La *formación durante el inicio en la profesión* estaría diseñada principalmente para profesores noveles que ocupan diferentes tipos de plazas no estables. Además, se les aplicarían procesos de control y evaluación de sus funciones a través de la acreditación. Sin embargo, los procesos de evaluación que se ponen en marcha no están en conexión con sistemas de formación institucionalizados (Tejedor, 2009) que permitan el desarrollo profesional de los nuevos profesores, así que, por lo general, éstos se hallan expuestos a un entorno de inestabilidad, exigencia (docente e investigadora) y competitividad que no favorece en absoluto el buen desarrollo de la actividad docente. Más que un programa de apoyo al profesor novel, se ofrece una carrera de obstáculos que dificulta su avance y satisfacción profesional durante los primeros años.

Durante esta fase, el profesorado principiante se enfrenta a cierta inseguridad y temor, ya que, en muchos casos, se da un giro radical en su posición, de alumno a profesor (Marcelo, 2009a). Es una fase de gran tensión, pues existe una descompensación entre las exigencias de la profesión (docencia e investigación) y la habilidad que se tiene para ellas, como se desprende de diferentes estudios centrados concretamente en el desarrollo evolutivo de la actividad docente (Åkerlind, 2003, 2007; Dall’Alba y Sandberg, 2006; Kalivoda, Sorrell y Simpson, 1994; Kugel, 1993; Nyquist y Sprague, 1998; Robertson, 1999). Esto genera en el principiante un estado de angustia y malestar que debe paliarse con el apoyo de la institución o del departamento al que se haya adscrito.

Sería favorable para este colectivo de profesores y profesoras principiantes, dedicar los primeros años a aprender la profesión, conociendo las necesidades reales de la enseñanza y la investigación, así como buenas prácticas en torno a las mismas. Para ello, cabe destacar la figura del mentor, que vendría representada por profesorado experto, comprometido y que ofrece su apoyo para favorecer el desarrollo profesional de otros compañeros. Sería un profesional con experiencia, que se sitúa en torno a los 45-55 años de edad, y que cuenta con una trayectoria profesional reconocida, por tanto, puede asumir un papel de orientador hasta que el principiante asiente su identidad como profesional (Sánchez y Mayor, 2006: 930).

Aunque, como se ha dicho, oficialmente no existe una sistema estructurado de formación para la enseñanza universitaria al que deba acceder el profesorado como

requisito previo a su incorporación a la docencia, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), Centros de Formación Continua de las diferentes universidades, se ofertan cursos de diversa índole dirigidos al profesorado, donde se ofrecen herramientas y estrategias de apoyo a la enseñanza útiles para ser aplicadas en situaciones concretas. Estos cursos más que dirigidos a mejorar la docencia en su sentido global, van enfocados a desarrollar un aspecto concreto de la misma (modalidades de planificación, métodos didácticos, formas de evaluación, etc.). También existen otras propuestas innovadoras más globales, como la planteada por el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada que desde el curso 2008-2009 lleva desarrollando un curso de iniciación a la docencia universitaria, destinado al profesorado novel con un máximo de cinco años de experiencia docente. Los módulos que se imparten van enfocados a la planificación, metodología, evaluación y tutoría universitaria, y el fin último es que el profesor novel sea capaz de elaborar un proyecto docente. Aunque todavía queda mucho camino por recorrer, esta iniciativa junto con otras ofertas formativas como el apoyo a través de mentores para mejorar la docencia, constituyen un avance hacia la formación de los nuevos profesores que se enfrentan por primera vez a la enseñanza.

Fase de desarrollo profesional

La formación a lo largo de la vida o permanente se dirige a profesores numerarios, indefinidos o más experimentados, y debe dar respuesta a las necesidades que se plantean desde la propia institución en general, y a las que surgen del desempeño de las funciones de la profesión. En este caso, a través de la participación en proyectos de innovación e investigación, se persigue la mejora y el desarrollo constante. No obstante, es necesario potenciar desde los propios centros y departamentos un mayor clima de apoyo y colaboración al profesorado que impulse el compromiso y la implicación en la consecución de objetivos comunes.

El avance continuo del *conocimiento científico* obliga al profesorado a actualizarse de manera constante en su campo profesional. Para ello, a nivel estatal, regional y local, se financia la participación en proyectos de investigación dirigidos a grupos de profesores que pretenden innovar o desarrollar aspectos concretos dentro de su área de conocimiento.

El *conocimiento pedagógico* también debe someterse a procesos de innovación. Como señala Zabalza (2009), la formación pedagógica no sólo es necesaria, sino que forma parte de la ética profesional, pues el profesorado debe mostrar un firme compromiso con el estudiante y la mejora de su formación. En esta línea, durante los últimos años, a través de las diferentes universidades españolas y en consonancia con el planteamiento de mejora de la calidad docente a nivel europeo, se promueve y se financia el desarrollo de proyectos de innovación. Estos tienen como objetivo mejorar la docencia, poniendo el foco en diferentes aspectos (metodologías docentes, bilingüismo, orientación y tutoría, gestión on-line de los procesos de enseñanza-aprendizaje, prácticum, etc.). La participación de grupos de profesores en este tipo de proyectos compartidos, supone un avance en la concepción de la enseñanza, reconociéndola como una actividad dinámica de acción y cambio.

El *conocimiento tecnológico* y su continua transformación es otro de los argumentos que hacen indispensable la formación permanente. El profesorado ha de capacitarse para acceder a nuevas formas de gestión de la información y el conocimiento, así como para diseñar y emplear nuevos entornos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de conocimiento se generaría a través de la participación en proyectos de investigación e innovación como los comentados previamente.

No obstante, todavía quedaría por determinar hasta qué punto estos modelos formativos influyen en el desarrollo docente del profesorado y causan impacto en el aprendizaje del alumnado (Trigwell, Caballero y Feifei, 2011), ya que la formación se sigue enfocando más desde una perspectiva teórica, estando en la mayoría de los casos escasamente ligada a las necesidades y problemas reales que surgen de la práctica de los centros y aulas universitarias (González y Raposo, 2008; Marcelo, 2009a).

El trabajo que aquí se presenta, forma parte de una amplia investigación cuyo objetivo general es conocer cómo el profesorado universitario construye y desarrolla su identidad profesional. De los diferentes aspectos abordados, aquí se expondrán los resultados obtenidos para la dimensión “formación”. Los objetivos específicos que guían este trabajo son:

- Conocer el grado en que diferentes aspectos formativos influyen en el desarrollo actual de la actividad profesional universitaria.
- Establecer las diferencias existentes en las opiniones vertidas por el profesorado en función de diferentes variables descriptivas (sexo, edad, rama científica, categoría profesional, etc.).

De dichos objetivos, se desprenden las siguientes hipótesis:

- La formación inicial recibida por el profesorado para ser docente e investigador influye poco en el desarrollo actual de su actividad profesional, en comparación con la formación permanente.
- La formación en investigación ejerce mayor influencia que la formación en docencia.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones del profesorado en función de variables descriptivas, como: sexo, edad, rama científica, categoría profesional, etc.

Diseño y procedimiento

El diseño de la investigación de la que parte este artículo se basó en el uso complementario de la metodología cuantitativa, a través del empleo del cuestionario, y la metodología cualitativa, a través del uso de la entrevista biográfico-narrativa.

Cuestionario

En este trabajo se muestran parte de los resultados obtenidos a través de un cuestionario inédito, que fue elaborado a partir de la realidad profesional en la que se halla inmerso el profesorado universitario. Dicho cuestionario, denominado “*Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*” (CDIPPU), tras pasar por diversas versiones y ser validado por un juicio de expertos, a modo de escala Likert, quedó configurado por 113 ítems, distribuidos en diferentes dimensiones.

Aquí se analiza la dimensión “*Formación*”. Con ella se pretende extraer en qué grado influyen determinados aspectos relacionados con la formación en el desarrollo actual de la actividad profesional del profesorado universitario. En concreto se abordan los siguientes ítems: 1. La formación inicial para ser docente; 2. La formación inicial para ser investigador; 3. La línea de investigación de la tesis doctoral; 4. Los años de experiencia profesional; 5. La participación en proyectos de investigación e innovación; 6. La asistencia y participación en Congresos, reuniones científicas, cursos, etc.; 7. El intercambio de experiencias formativas con otros compañeros; 8. La revisión de literatura actualizada relacionada con la actividad profesional; 9. La publicación a través de diferentes medios (revistas, libros, etc.); 10. El apoyo formativo que se recibe del departamento; y 11. La formación general recibida. Para su valoración, se emplea una escala Likert que comprende los valores 1=Nada; 2=Poco; 3=Regular; 4=Bastante; 5=Mucho.

Las variables demográficas y profesionales que se han tenido en cuenta, con el fin de poder extraer conexiones entre estas y la dimensión “*Formación*”, pueden verse en la tabla 1:

Variables descriptivas		
Sexo	Hombre / Mujer	
Edad	Menos de 30	Entre 30-40
	Entre 41-55	Más de 55
Nivel de responsabilidad familiar	Con / Sin	
Rama científica	Artes y Humanidades	Ciencias de la Salud
	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias
Categoría profesional	Ingeniería y Arquitectura	
	Catedrático de Universidad (CU)	
	Titular de Universidad (TU)	
	Catedrático de Escuela Universitaria (CEU)	
	Titular de Escuela Universitaria (TEU)	
	Contratado doctor (CDr)	
	Ayudante doctor (ADr)	Colaborador (Col)
	Asociado (Aso)	Ayudante (Ay)
Ocupa cargo	Sí / No	
Ocupó cargo	Sí / No	
Años de experiencia docente en la universidad	Menos de 5	Entre 5-10
	Entre 11-20	Entre 21-30
	Más de 30	
Otra ocupación laboral	Sí / No	
Trabajó en otras etapas	Sí / No	

Tabla n.1. Variables descriptivas

Asimismo, cabe hacer referencia a la fiabilidad y validez del cuestionario. Tras el análisis de fiabilidad, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.937, lo que confirió al cuestionario una alta consistencia y fiabilidad en los resultados obtenidos.

Por su parte, tras la realización de un análisis factorial exploratorio, los resultados obtenidos en el proceso de validación del cuestionario *CDIPPU*, indicaron un porcentaje de varianza explicada para el conjunto de factores de 45.68%. Los factores resultantes de este análisis, que surgieron para agrupar las respuestas del profesorado en torno a dimensiones concretas, fueron siete, correspondiéndose con las que se habían establecido inicialmente en la construcción del cuestionario.

Población y muestra

La población está compuesta por el conjunto de profesores de la Universidad de Granada que dentro del cuerpo de funcionarios o contratados se encuentran ocupando alguna de las siguientes categorías profesionales: Catedráticos de Universidad (CU), Titulares de Universidad (TU), Catedráticos de Escuela Universitaria (CEU), Titulares de Escuela Universitaria (TEU), Contratados Doctores (CDr), Ayudantes Doctores (ADr), Ayudantes (Ay), Colaboradores (Col) y Asociados (Aso).

Para esta investigación, toda la población fue invitada a cumplimentar el cuestionario, obteniéndose un total de 1062 respuestas, que representan el 35.4% de la población y que se distribuyen por las diferentes categorías tal y como se muestra en la siguiente tabla:

	<i>Población</i>	<i>Muestra</i>	<i>% Población</i>	<i>% Muestra</i>	<i>% del Total</i>
CU	396	151	13.2	14.2	38.1
TU	1486	523	49.5	49.2	35.2
CEU	64	18	2.1	1.7	28.1
TEU	171	55	5.7	5.1	32.1
CDr	291	124	9.7	11.6	42.6
ADr	67	28	2.2	2.6	41.8
Ay	83	27	2.7	2.5	32.5
Col	201	61	6.7	5.7	30.3
Aso	239	75	7.9	7.0	31.3
TOTAL	2998	1062	100%	35.4%	

Tabla n.2. Distribución de la población y de la muestra por categorías profesionales

Tras calcular el valor de Chi-cuadrado de Pearson, se comprobó que no hay diferencia significativa entre la distribución de la muestra y la distribución de la población, por tanto, se concluye que las categorías profesionales obtenidas en la muestra constituyen un subconjunto representativo de la población.

Entrevista biográfico-narrativa

En el estudio cualitativo se entrevistó a trece profesores de esta misma Universidad, atendiendo a una combinación variada de criterios, como: sexo, rama científica, categoría profesional y años de experiencia docente en la universidad. La finalidad de

las entrevistas era obtener información de diferentes perfiles profesionales respecto a la propia trayectoria profesional como docentes e investigadores y, en su caso, gestores, para determinar cómo construyen su identidad en torno a dichas actividades.

En la elección del profesorado también se tuvieron en cuenta otros aspectos fundamentales, como: el grado de accesibilidad a ellos, la predisposición e interés por participar en la investigación y la disponibilidad horaria para ser entrevistados (Gewerc y Montero, 2000). Las entrevistas se realizaron siguiendo las fases de profundización establecidas por Kelchtermans (2012), configurándose un total de tres sesiones por cada informante.

Resultados y su discusión

Para analizar las respuestas al cuestionario se ha seguido un doble procedimiento. Por un lado, un estudio descriptivo, que ha facilitado la distribución de frecuencias para todas las variables del cuestionario. Y, por otro, un estudio de contraste, en este caso, causal-comparativo, que ha permitido determinar las diferencias existentes en las respuestas del profesorado universitario, en función de un conjunto de variables ilustrativas: sexo, edad, rama científica, categoría profesional, etc. Para ello, se ha empleado la prueba de U de Mann-Whitney, para las variables con dos muestras independientes, y la prueba de Kruskal-Wallis, para las variables con más de dos muestras independientes.

Por su parte, para el análisis de entrevistas biográfico-narrativas, se ha empleado un procedimiento analítico (Demazière y Dubar, 1997; Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001), para reconstruir la trayectoria profesional de los informantes, a través de sus descripciones, interpretaciones, opiniones y valoraciones en torno a un conjunto de dimensiones.

También se ha llevado a cabo un análisis categorial para obtener información concreta que, de otro modo, habría pasado desapercibida (Bolívar, 2002; Polkinghorne, 1995). Para ello, se han determinado un conjunto de categorías comunes a todos los casos estudiados, y se ha realizado un doble análisis, vertical y horizontal. En este trabajo, se expondrá parte del análisis horizontal con el fin de conocer qué piensa el profesorado sobre aspectos concretos relacionados con la formación, y se mostrarán para complementar los resultados del cuestionario.

A continuación se pasa a describir en qué medida influyen diferentes aspectos del ámbito formativo en el desarrollo actual de la actividad profesional del profesorado universitario.

Si analizamos los valores máximos (bastante y mucho) y mínimos (poco y nada) de los resultados obtenidos para los ítems pertenecientes a la dimensión formación, podemos concluir que aquellos aspectos formativos que más han influido en el desarrollo actual de la actividad profesional son:

1. La revisión de literatura actualizada, con 823 casos (78.0%).
2. Los años de experiencia profesional, con 782 casos (74.3%).
3. La publicación a través de diferentes medios, con 759 casos (72.3%).
4. La participación en proyectos de investigación e innovación, con 611 casos

(58.4%).

5. La línea de investigación de la tesis doctoral, con 557 casos (53.4%).
6. La asistencia y participación en congresos, reuniones científicas, cursos, etc., con 529 casos (50.2%).

Por el contrario, los aspectos formativos que menos han influido en el desempeño actual de la actividad profesional son:

1. El apoyo formativo recibido del departamento, con 717 (68.6%).
2. La formación inicial recibida para ser docente, con 571 casos (54.5%).

En general, la formación recibida hasta el momento (ítem 11), ha influido bastante o mucho a 680 profesores (64.2%); regular a 301 (28.4%); y poco o nada a 79 (7.4%). La media se encuentra entre aquellos que consideran que, en general, la formación recibida para desempeñar la actividad profesional le ha influido bastante, con 550 casos (51.9%) de 1060.

A continuación se exponen los resultados obtenidos tras el estudio de contraste. Para cada uno de los ítems que configuran la dimensión formación, las diferencias significativas halladas, atendiendo a las variables descriptivas expuestas en la tabla 2, son:

Ítem 1. La formación inicial que recibí para ser docente (media: poca influencia)

Partiendo de que la media obtenida indica que este ítem influye poco en el desarrollo de la actividad profesional del profesorado universitario, se han encontrado diferencias significativas en las respuestas de los profesores en cinco de las diez variables descriptivas analizadas, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Variables en las que se han hallado diferencias significativas	Profesorado al que MÁS le influye	Profesorado al que MENOS le influye
Edad	▪ Mayor edad	▪ Menor edad
Rama científica	▪ Art y Hum	▪ Ing y Arq
Categoría profesional*	▪ CEU, CU, Col y Aso	▪ TU y CDr
Años de experiencia**	▪ De 21 a 30 años	▪ Menos de 5 a 20 años
Trabajó en otras etapas educativas	▪ Trabajó en otras etapas	▪ No trabajó en otras etapas

Tabla n.3. Diferencias significativas halladas para “La formación inicial que recibí para ser docente”

Atendiendo a las variables descriptivas de la tabla 3, algunos de los comentarios extraídos de las entrevistas que complementan estos resultados son:

*Categoría profesional. *“Mi formación ha sido una formación que ha dependido mucho de mí y de mi medio. Mi formación como profesor ha estado más bien condicionada por mis inquietudes profundas (...). Yo me esforzaba por leer, por buscar cursos, por ir fuera sin dinero a ver cómo se hacía eso; de conectar con gente que ya lo hacía, ver cómo lo hacían y, a partir de ahí, se hizo mi formación como profesor (...). Tengo que decirlo, lamentablemente no encontré prácticamente nada de pedagogía”* (José, titular de universidad, e.3: 39).

****Años de experiencia.** *“Muy escasa. Debería dedicarse más tiempo a las técnicas de enseñanza, a la utilización de nuevos métodos de trabajo, herramientas... Prácticamente cuando llega un profesor, se le dice: ‘este es el programa, este es el libro y a explicar’. Y que se las apañe como buenamente pueda”* (Fernando, 11-20 años de experiencia, e.13: 10).

De estos resultados se extrae que aunque la formación en docencia siempre ha sido escasa, el profesorado más joven la valora más negativamente que aquellos que cuentan con más años de experiencia. Los catedráticos de escuela universitaria, los colaboradores y los asociados, como figuras más orientadas a la actividad docente, y los asociados, con una experiencia en el campo profesional que concede un enfoque más práctico y experiencial a la enseñanza, valoran mejor su formación inicial para esta actividad que el resto de categorías.

Quizás la docencia ha comenzado a entenderse como una actividad para la que no todo el mundo está preparado y que, al igual que el resto de profesiones, debe ir unida a un completo proceso formativo que prepare no sólo en el dominio de contenidos, sino también en el dominio pedagógico de los mismos. De ahí que el profesorado más joven y con menos años de experiencia, que además ha sido formado bajo modelos tradicionales de enseñanza, se sienta más disconforme con la todavía inexistente o casi inexistente formación inicial para ser docente en la universidad.

Ítem 2. La formación inicial que recibí para ser investigador/a (media de influencia: regular)

Según la media, este ítem influye regular en el desarrollo de la actividad profesional del profesorado, aunque se han obtenido diferencias significativas en las respuestas del profesorado en seis variables descriptivas, como se observa en la siguiente tabla:

Variables en las que se han hallado diferencias significativas	Profesorado al que MÁS le influye	Profesorado al que MENOS le influye
Edad*	▪ Menor edad	▪ Mayor edad
Nivel de responsabilidad familiar,	▪ Ciencias	▪ Ing y Arq
Rama científica	▪ Doctores	▪ No doctores
Categoría profesional**	▪ Ay, ADr, CDr y CU	▪ TEU y Aso
Años de experiencia	▪ Menos de 10 años	▪ Más de 11 años
Otra ocupación laboral	▪ Sin otra ocupación laboral	▪ Con otra ocupación laboral

Tabla n.4. Diferencias significativas halladas para “La formación inicial que recibí para ser investigador/a”

De acuerdo a las variables descriptivas mencionadas en la tabla 4, algunos fragmentos de las entrevistas complementan los resultados señalados:

***Edad.** *“...la investigación yo creo que sí nos forman mejor a lo largo de la beca, en el doctorado (...). Si tienes que hacer una tesina o tienes que hacer una tesis, tu director te acompaña (...), pero en el caso de la docencia no es así...”* “La valoro mejor que en relación a la docencia. No es que la valore mucho, pero sí, sí que ha sido mejor que la docencia” (Luis, menos de 30 años, e.6: 11-12).

****Categoría profesional.** *“Yo hice mis cursos de doctorado y con la tesis aprendí a trompicones, como todo el mundo cuando empieza (...). La formación que yo recibí la*

valoró como bastante pobre, como muy pobre y muy alejada de la realidad, de la necesidad” (Amalia, titular de escuela universitaria, e.4: 35).

Como se observa, por lo general, el profesorado más joven, con menos años de experiencia y, por tanto, con contratos de personal docente e investigador, es al que más le ha influido la formación inicial en investigación. Hoy en día los departamentos cuentan con programas de doctorado e investigadores que lideran grupos de trabajo, por lo que la dirección de tesis doctorales se realiza de manera más sistematizada. En cambio, el profesorado más antiguo no contó con un apoyo formativo tan definido para desarrollar la actividad investigadora, pues la legislación universitaria previa a la LOU (2001), aunque hacía mención al desarrollo de esta actividad, no la apoyaba e incentivaba al nivel que ha ido cobrando desde los inicios del s. XXI en el ámbito español.

“Había pocos medios, había poca dirección y entonces tenías que buscar las cosas tú solo” (Diego, más de 55 años, e.1: 14).

Por su parte, los no doctores, entre los que se encuentran figuras como los titulares de escuela universitaria y los asociados, valoran más baja la influencia de este ítem, precisamente porque son categorías profesionales más centradas en la actividad docente que en la investigadora.

En cuanto a las diferencias halladas en las ramas científicas, la gran descompensación encontrada entre Ciencias y Arquitectura e Ingeniería radica en que mientras la primera es la rama donde predominan los trabajos de investigación, en Ingeniería y Arquitectura el trabajo se enfoca más hacia la docencia y hacia el ámbito profesional empresarial, quedando la investigación en muchos casos en un segundo plano.

(...) en estas carreras que son tan técnicas, creo que somos un poco el patito feo de la universidad, entonces a nosotros se nos evalúa por los mismos criterios que a las de humanidades o las de letras o las de ciencias incluso, entonces creo que para nosotros no es un criterio bueno (...) por ejemplo el tema de los sexenios, de las revistas interesadas en arquitectura, esto es una cosa que se han inventado los de ciencias que investigan sobre el mosquito no se qué (...) aquí el arquitecto hace proyectos (...) en las otras carreras no se entiende que alguien no sea doctor, aquí es habitual porque en aparejadores son profesores contratados, nadie es doctor (Gema, rama de Ingeniería y Arquitectura, e.10: 15).

Ítem 3. La línea de investigación de mi tesis doctoral

(media de influencia: regular)

Sabiendo que, según la media, este ítem influye regular en el desarrollo de la actividad profesional, se han extraído diferencias significativas en seis variables descriptivas, tal y como puede verse en la tabla 5.

Variables en las que se han hallado diferencias significativas	Profesorado al que MÁS le influye	Profesorado al que MENOS le influye
Sexo Edad Rama científica Titulación académica Categoría profesional* Otra ocupación laboral	▪ Mujeres ▪ Menor edad ▪ Art y Hum y Ciencias ▪ Doctores ▪ Ay, ADr y CDr ▪ Sin otra ocupación laboral	▪ Hombres ▪ Mayor edad ▪ CC. Salud e Ing y Arq ▪ No doctores ▪ Aso y TEU ▪ Con otra ocupación laboral

Tabla n.5. Diferencias significativas halladas para “La línea de investigación de mi tesis doctoral”

A partir de los resultados de la tabla 5, cabe resaltar las palabras de uno de los sujetos entrevistados:

*Categoría profesional. *“La posibilidad de formarte en un tema específicamente, en un tema del cual estás enamorado parece que es estupendo”. “La tesis que se hizo fue sobre personas mayores, y he continuado trabajando en ese tema”* (Ignacio, contratado doctor, e.5: 12-13).

Los resultados encontrados para este ítem podrían recibir una explicación similar a la realizada en el ítem anterior. La coordinación actual de los departamentos con respecto a procesos de investigación, hace que la formación sea más sistemática y cause un mayor impacto en el desarrollo de investigadores; de ahí que sean los más jóvenes, los doctores y el personal que ha accedido a plazas donde se valora la actividad investigadora, los que puntúen más positivamente la influencia de este ítem en el desarrollo de su actividad profesional.

Ítem 4. Los años de experiencia profesional

(media: bastante influencia)

La media indica que este ítem influye bastante en el desarrollo de la actividad profesional del profesorado, encontrándose diferencias significativas en las respuestas en ocho de las diez variables descriptivas, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Variables en las que se han hallado diferencias significativas	Profesorado al que MÁS le influye	Profesorado al que MENOS le influye
Sexo Edad* Rama científica** Categoría profesional Ocupó cargo Años de experiencia*** Trabajó en otras etapas educativas Otra ocupación laboral***	▪ Mujeres ▪ Mayor edad ▪ Art y Hum, Ciencias y CC. Salud ▪ CEU, Aso y CU ▪ Ocupó cargo ▪ Más años de experiencia ▪ Trabajó en otras etapas ▪ Con otra ocupación laboral	▪ Hombres ▪ Menor edad ▪ CC. Soc y Jur e Ing y Arq ▪ Col, CDr, ADr y Ay ▪ No ocupó cargo ▪ Menos años de experiencia ▪ No trabajó en otras etapas ▪ Sin otra ocupación laboral

Tabla n.6. Diferencias significativas halladas para “Los años de experiencia profesional”

Algunos fragmentos de voz apoyan los resultados mostrados en la tabla 6:

*Edad. Haciendo referencia al grado de satisfacción con que se enfrenta a su actividad docente e investigadora, Luis, con menos de 30 años (e. 6: 8) comenta que “...*me falta más experiencia, me faltan más conocimientos*”.

**Rama científica. “*Ahora, yo creo que la cantidad de asignaturas, de módulos... la variedad que yo he tenido que enseñar, ahora es cuando le estoy viendo el fruto*” (Lucía, Artes y Humanidades, e.12: 12).

***Años de experiencia. “*Lo que más me ha hecho evolucionar ha sido la experiencia (...). Yo me siento ahora mucho más segura y eso es un grado muy importante; y por eso tenemos que pasar todos, eso no lo podemos inventar*” (Amparo, más de 30 años de experiencia, e.8: 13).

****Otra ocupación laboral. “*Me ayudó mi experiencia personal en el hospital, porque aunque buscara libros para prepararme las clases, los alumnos te hacían preguntas y yo no salía por lo que había leído en el libro, salía por mis recursos. La experiencia me ayudó mucho*” (Amalia, trabajó como asistente sanitaria, e. 4: 6).

Obviamente, no hay duda de que la experiencia profesional es una de las mayores fuentes formativas del ser humano y que ésta sólo puede obtenerse con el ejercicio de la profesión y el paso de los años; de ahí que sea el profesorado con estas características el que da la puntuación más alta a la influencia de este ítem en su actividad profesional. También cabe destacar al profesorado que ha ocupado cargos, ya que la visión que ofrece el trabajo en tareas de gestión, ya sea a nivel de departamento, facultad o universidad, genera una comprensión mucho más amplia y profunda de la propia profesión.

“...*si no estás en cargos de ese tipo tu visión es muy de despacho. De estar metido en tu despacho con tu docencia, tu investigación... Cuando te metes ya en ese tipo de cuestiones pues te hace ver con más amplitud la Universidad. Te abre la mente...*” (Diego, ocupó cargo, e.1: 20).

Ítem 5. La participación en proyectos de investigación y de innovación

(media: bastante influencia)

La media indica que este ítem influye bastante al conjunto de profesores, aunque se han encontrado diferencias significativas en las respuestas del profesorado en seis variables descriptivas, como puede verse en la tabla siguiente:

<i>Variables en las que se han hallado diferencias significativas</i>	<i>Profesorado al que MÁS le influye</i>	<i>Profesorado al que MENOS le influye</i>
Sexo	▪ Mujeres	▪ Hombres
Edad	▪ Menor edad	▪ Mayor edad
Rama científica	▪ Ciencias	▪ Art y Hum
Titulación académica	▪ Doctores	▪ No doctores
Categoría profesional*	▪ CU, ADr, CDr y Ay	▪ Aso y TEU
Otra ocupación laboral	▪ Sin otra ocupación laboral	▪ Con otra ocupación laboral

Tabla n.7. Diferencias significativas halladas para “La participación en proyectos de investigación y de innovación”

A continuación se citan las palabras de una de las profesoras entrevistadas para complementar una de las diferencias halladas:

**Categoría profesional. “Yo creo que hemos estado muy desorientados, muy perdidos para ese proyecto, el de innovación. Les hemos puesto problemas, pero nosotros teníamos que haberlo orientado mejor (...). Nosotros teníamos que haber vivido antes esos problemas, haber hecho ese curso y haberlo vivido como alumnos nosotros primero. Pienso yo que hubiéramos interiorizado mejor el proceso para poder transmitirlo” (Amalia, titular de escuela universitaria, e.4: 33).*

Los resultados en este ítem muestran el fuerte impacto que ejercen los sistemas de evaluación en el perfil de los profesores y en su desarrollo profesional. El profesorado que ha necesitado justificar cierta trayectoria investigadora para poder obtener categorías como las de catedrático de universidad, ayudante doctor y contratado doctor, considera que la influencia de la participación en proyectos de investigación en su desarrollo profesional ha sido mayor que aquellos cuyo perfil es por naturaleza más docente que investigador, como es el caso de los asociados y los antiguos titulares de escuela universitaria; figuras que no han estado sometidas a la exigencia de poseer el título de doctor. Los titulares de universidad se sitúan en una línea de influencia intermedia debido a que es una figura que se creó antes de que comenzara el auge de la evaluación de la actividad investigadora, pero se deduce que en unos años pasarán a estar entre aquellos a los que les influye bastante.

Por su parte, Ciencias es la rama a la que por excelencia se conceden mayores subvenciones, especialmente en proyectos de investigación, así que es sencillo entender que sea su personal el que siente un mayor nivel de influencia de este ítem en su desarrollo.

Ítem 6. La asistencia y participación en Congresos, reuniones científicas, cursos, etc.

(media de influencia: regular)

Aunque, según la media, el nivel de influencia de este ítem es “regular”, se han encontrado diferencias significativas en las respuestas del profesorado en cinco de las diez variables descriptivas, tal y como se describe en la siguiente tabla:

<i>Variables en las que se han hallado diferencias significativas</i>	<i>Profesorado al que MÁS le influye</i>	<i>Profesorado al que MENOS le influye</i>
Sexo Edad* Nivel de responsabilidad familiar Categoría profesional** Otra ocupación laboral	▪ Mujeres ▪ Menor edad ▪ Poca/ninguna responsabilidad ▪ Ay, ADr, CDr, CEU, CU, Col y TU ▪ Sin otra ocupación laboral	▪ Hombres ▪ Mayor edad ▪ Alta/muy alta responsabilidad ▪ Aso y TEU ▪ Con otra ocupación laboral

Tabla n.8. Diferencias significativas halladas para “La asistencia y participación en Congresos, reuniones científicas, cursos, etc.”

Acorde con las diferencias halladas para las variables de la tabla 8, estos son algunos de los comentarios obtenidos a través de las entrevistas:

*Edad. *“...cada vez te apetecía ir menos a los congresos; no era sólo ir, ya no me apetecía ir a las ciudades, escuchar al mismo investigador hablándote de lo mismo. Veía que el progreso de la ciencia no era tan grande entre un año y otro, por lo tanto llegaba el momento en que me aburría yendo a congresos”* (Teresa, entre 41 y 55 años, e.9: 7).

*Categoría profesional. *“Los congresos valen fundamentalmente no por las comunicaciones en sí, que normalmente no se valoran, pero sí vale para ver un poco cómo está el tema nacional o internacional (...) y establecer contactos con otros grupos que trabajan en cosas análogas. Esto permite (...) que luego haya unos intercambios, a lo mejor estancias, y luego ya contribuciones más fuertes. Entonces, yo creo que los congresos son el ámbito de encuentro mejor que hay, es decir, donde realmente consigues conectar con otra gente”* (Diego, catedrático de universidad, e.1: 26).

En general, el profesorado más joven, principiante, con poca o ninguna responsabilidad familiar y que no posee otra ocupación laboral, valora más alta la influencia formativa de este ítem en su actividad profesional. Esto puede deberse a que se encuentra en un momento de la vida clave para moverse y establecer contactos con otros profesionales que trabajan dentro del mismo área o campo de estudio. En cambio, los más veteranos y con mayor responsabilidad familiar ya tienen configuradas sus redes profesionales y consideran este ítem menos relevante para su formación. Asimismo ocurre con aquellas categorías profesionales con un perfil más docente que investigador, quienes sienten menos inquietud por este tipo de reuniones, pues suelen estar mayormente dirigidas a la difusión de resultados de investigación.

Ítem 7: El intercambio de experiencias formativas con otros compañeros (media de influencia: regular)

A pesar de que este ítem influye regular en el desarrollo de la actividad profesional según la media obtenida, se han encontrado diferencias significativas en las respuestas del profesorado en tres variables descriptivas, como se aprecia en la siguiente tabla:

Variables en las que se han hallado diferencias significativas	Profesorado al que MÁS le influye	Profesorado al que MENOS le influye
Sexo*	▪ Mujeres	▪ Hombres
Rama científica	▪ Ciencias, CC. Salud, CC. Soc y Jur	▪ Art y Hum
Otra ocupación laboral	▪ Sin otra ocupación laboral	▪ Con otra ocupación laboral

Tabla n.9. Diferencias significativas halladas para “El intercambio de experiencias formativas con otros compañeros”

A los resultados de la tabla 9 se añade un fragmento extraído de una de las entrevistas:

*Sexo. *“...algo que a mí me motiva muchísimo es hacer colaboraciones, irte a otras universidades, con otras culturas; eso me parece muy enriquecedor”* (Lucía, mujer, e.12: 17).

Como visión general a los resultados hallados en todas las dimensiones de esta investigación y no sólo la formativa, las mujeres normalmente parecen valorar más y

mostrarse más receptivas a todo lo que implica establecer contacto y relaciones profesionales y/o personales, ya sea con el alumnado, los compañeros u otros colegas del campo profesional. En este caso, aunque la influencia de este ítem es media, las mujeres ven más importante los intercambios de experiencias con otros compañeros que los hombres.

Por otro lado, las ramas de Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, se ven más influidas en su desarrollo por este ítem que las Artes y Humanidades donde parece existir un mayor predominio del trabajo individual y aislado que del cooperativo o en equipo.

“El investigador aquí es una persona muy sola, es como un eremita, como un cartujo, pero con una cosa mala. Los cartujos vivían en soledad, pero tenían un buen patrimonio y tenían de todo. Nosotros vivimos en soledad y sin patrimonio, y entonces es muy duro estar investigando, pero como tú tienes una cosa que te empuja a eso (...), pues tú sigues (...), (José, rama de Artes y Humanidades, e.3: 56).

Ítem 8: La revisión de literatura actualizada relacionada con mi actividad profesional

(media: bastante influencia)

Según la media, este ítem influye bastante en el desarrollo de la actividad profesional del profesorado, encontrándose diferencias significativas en las respuestas del profesorado en seis variables descriptivas, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

<i>Variables en las que se han hallado diferencias significativas</i>	<i>Profesorado al que MÁS le influye</i>	<i>Profesorado al que MENOS le influye</i>
Sexo Rama científica Titulación académica* Categoría profesional Años de experiencia Otra ocupación laboral	▪ Mujeres ▪ Ciencias y CC. Salud ▪ Doctores ▪ CEU y CU ▪ Más años de experiencia ▪ Sin otra ocupación laboral	▪ Hombres ▪ Ing y Arq, CC. Soc y Jur y Art y Hum ▪ No doctores ▪ ADr, TEU, Ay y Aso ▪ Menos años de experiencia ▪ Con otra ocupación laboral

Tabla n.10. Diferencias significativas halladas para “La revisión de literatura actualizada relacionada con mi actividad profesional”

Para complementar la tabla 10, se añade la cita de uno de los sujetos entrevistados:

*Titulación académica. *“Es muy importante al principio hacer una exhaustiva exploración bibliográfica, para no llevarse sorpresas, porque uno se cree que está descubriendo el mundo y esa idea está perfectamente desarrollada y mejor que uno la tiene, en un determinado autor que ya lo había hecho. Por eso, en la investigación lo fundamental al principio es hacer una delimitación muy, muy, muy exhaustiva de la cuestión bibliográfica” (Javier, doctor, e.7: 19).*

Aunque, según los datos obtenidos, a todo el profesorado en general le influye bastante la revisión de literatura actualizada, se han encontrado diferencias

significativas que muestran que este ítem ejerce un mayor impacto en la actividad profesional de doctores, catedráticos, profesorado con más años de experiencia en la universidad y sin otra ocupación laboral externa. Parece corroborarse que el recurso formativo que el profesorado encuentra más a su alcance para actualizarse es la revisión de publicaciones relacionadas con el propio ámbito de trabajo y, cuanto más tiempo se ha trabajado o leído dentro de una línea, más es la influencia que ejerce en el desarrollo de la actividad profesional.

Las Ciencias y Ciencias de Salud, puesto que sus avances en investigación dejan obsoletos posibles hallazgos previos, convierten sus nuevas publicaciones en un punto de partida necesario para el avance; quizás más que en otras ramas como la Ingeniería y Arquitectura, las Ciencias Sociales y Jurídicas y las Artes y Humanidades; de ahí una posible explicación para la diferencia hallada entre ellas.

Ítem 9: La publicación a través de diferentes medios (revistas, libros, etc.) (media: bastante influencia)

Partiendo de que, según la media, este ítem influye bastante en el desarrollo de la actividad profesional, se han observado diferencias significativas en las respuestas del profesorado en seis variables descriptivas, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Variables en las que se han hallado diferencias significativas	Profesorado al que MÁS le influye	Profesorado al que MENOS le influye
Edad	▪ Menor edad	▪ Mayor edad
Rama científica*	▪ Ciencias	▪ CC. Soc y Jur
Titulación académica	▪ Doctores	▪ No doctores
Categoría profesional**	▪ CU, ADr y CDr	▪ TEU y Aso
Trabajo en otras etapas educativas	▪ Trabajó en otras etapas	▪ No trabajó en otras etapas
Otra ocupación laboral	▪ Sin otra ocupación laboral	▪ Con otra ocupación laboral

Tabla n.11. Diferencias significativas halladas para “La publicación a través de diferentes medios”

Algunos fragmentos de texto extraídos de las entrevistas sirven para apoyar parte de los resultados de la tabla 11:

*Rama científica. *“La orientación final (de mi formación) es publicar cuanto más mejor, para conseguir currículum que te permita sentirte... La orientación de mi formación profesional va indudablemente por ahí. Cuando consiga ser titular, pues no sé, a lo mejor cambia”* (Marcos, rama de Ciencias, e.10: 17).

**Categoría profesional. *“...seguir publicando y que se te reconozca, que la gente hable de tu trabajo con las críticas constructivas que siempre tiene que haber”* (Lucía, ayudante doctor, e.12: 17).

Al igual que en el ítem 5, relacionado con la participación en proyectos, el profesorado que encuentra que la publicación a través de diferentes medios ejerce bastante influencia en su actividad profesional es el mismo al que, a través de los sistemas de evaluación, se le exige tener publicaciones para poder acreditarse y, por tanto, promocionar en el ámbito universitario. Así se comprueba como los más jóvenes, que suelen ser ayudantes doctores y contratados doctores o, por su parte, los catedráticos de universidad cuyo prestigio radica en su trayectoria investigadora, son a

los que más les influye este ítem. En cambio, los titulares de escuela universitaria y los asociados parecen menos implicados en la investigación y publicación de resultados.

Por su parte, si el profesorado de Ciencias es el que más participa en proyectos de investigación, es también el que más publica y al que más le influye este ítem en su actividad profesional.

Ítem 10: El apoyo formativo del departamento

(media: poca influencia)

Según la media, este ítem influye poco en el desarrollo de la actividad profesional del profesado, aunque se han encontrado diferencias significativas en las respuestas del profesorado, tal y como se refleja en la siguiente tabla:

<i>Variables en las que se han hallado diferencias significativas</i>	<i>Profesorado al que MÁS le influye</i>	<i>Profesorado al que MENOS le influye</i>
Sexo Edad Titulación académica Categoría profesional Años de experiencia	▪ Mujeres ▪ Menor edad ▪ No doctores ▪ Ay, ADr y Col ▪ Menos años de experiencia	▪ Hombres ▪ Mayor edad ▪ Doctores ▪ CEU, TU y Aso ▪ Más años de experiencia

Tabla n.12. Diferencias significativas halladas para “El apoyo formativo del departamento”

Con este ítem se muestra que a pesar de ser poco el apoyo formativo que dan los departamentos a su profesorado, normalmente son los principiantes, especialmente los no doctores, los que perciben un mayor respaldo y a los que más le influye en su desarrollo profesional. Parece ser que conforme más tiempo se pertenece a un departamento, menor es el apoyo que se recibe o más se percibe que el apoyo existente no es suficiente.

Ítem 11: En general, la formación recibida hasta el momento me ha influido...

(media: bastante)

Para este ítem la media indica que la formación que ha recibido el profesorado hasta el momento le ha influido bastante; no obstante, se han encontrado diferencias significativas en las respuestas del profesorado en tres variables descriptivas, como se muestra en la siguiente tabla:

<i>Variables en las que se han hallado diferencias significativas</i>	<i>Profesorado al que MÁS le influye</i>	<i>Profesorado al que MENOS le influye</i>
Sexo Categoría profesional Años de experiencia	▪ Mujeres ▪ ADr, CU, Col y CDr ▪ Menos de 10 y más de 30 años	▪ Hombres ▪ Aso, TEU ▪ De 11 a 30 años

Tabla n.13. Diferencias significativas halladas para “En general, la formación recibida hasta el momento”

Las mujeres valoran más positivamente la influencia que ejercen los procesos formativos en su desarrollo profesional, así como todas aquellas figuras profesionales involucradas en procesos evaluativos para la obtención de acreditaciones. Puesto que los cambios universitarios que trajo consigo la entrada en el nuevo siglo han venido acompañados del requisito *sine qua non* de acumular certificados provenientes de la participación en todo tipo de procesos formativos (como los citados en los ítems anteriores) para poder optar a una plaza universitaria, se llega a la conclusión de que son los sistemas de evaluación los que determinan el devenir y el porvenir del perfil y trayectoria profesional del profesorado universitario, más que la libertad de cada uno para orientar vocacionalmente el camino que debe tomar su desarrollo profesional.

Conclusiones

Como se muestra en los resultados de esta investigación, la formación inicial que recibe el profesorado para ser docente e investigador, especialmente para ser docente, influye menos en el desarrollo de su actividad profesional que la formación permanente.

Asimismo, se percibe una escasa contribución de los departamentos a la formación del profesorado y un insuficiente intercambio formativo de experiencias entre compañeros, lo que muestra que el desarrollo profesional del profesorado se produce, en muchas ocasiones, de forma aislada y solitaria dentro de un mismo grupo profesional.

Para contrarrestar estas lagunas formativas, el diseño de actividades de formación para el profesorado universitario debería ajustarse a unos determinados criterios que den una respuesta eficaz a los intereses de profesores, alumnos, de la propia institución universitaria y de la sociedad en su conjunto.

Algunos de esos criterios serían los siguientes:

- Ofrecer ayudas y apoyos iguales para todos, dando oportunidades tanto al profesorado principiante como al que tiene una trayectoria de trabajo y prestigio consolidada.
- Propiciar la coherencia entre el modelo didáctico que se pretende implantar, el modelo de formación del profesorado y las estructuras universitarias en las que se tiene que poner en práctica.
- Delimitar el perfil competencial que debe caracterizar al profesorado para desarrollar adecuadamente sus funciones docente, investigadora y gestora y, a partir de ahí, establecer referentes adecuados en los protocolos de acreditación, selección, promoción y formación del profesorado universitario" (Mas, 2012).
- Aplicar un modelo basado en comunidades de aprendizaje, donde los diferentes centros y/o departamentos aprendan de manera colaborativa y a partir de la propia práctica, institucionalizando procesos no sólo de innovación, sino también de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje.

- Fomentar la coordinación y el liderazgo compartido como eje central de estas comunidades de aprendizaje, de forma que cada individuo aporte lo mejor de sí mismo en beneficio de todos y del propio centro/departamento.
- Entender la auto-evaluación institucional e individual como algo básico y necesario para la mejora constante, pero siempre partiendo de procesos de evaluación creíbles y fiables.

Además, otros aspectos de carácter general que repercutirían positivamente en la formación del profesorado y, por tanto, en su práctica docente, serían:

- Mejorar los modelos de evaluación de la labor docente y no sólo de la actividad investigadora, ya que, ¿cómo se puede dar tanta importancia a la labor docente si después no se evalúa adecuadamente? Es evidente que los profesores van a trabajar más aquellos aspectos por los que son más valorados.
- Los procesos de acreditación deberían estar más y mejor ligados a la actividad docente.
- La investigación debería enfocarse, entre otros aspectos, al perfeccionamiento de la práctica docente.

“No mejorará la enseñanza universitaria si no se refuerza la formación docente del profesorado, su identidad profesional como docentes y sus competencias para el ejercicio de la docencia” (Zabalza, 2009).

Desde la administración educativa hasta los departamentos deberían crear las estructuras necesarias para que los profesores, una vez preparados, no tengan dificultades a la hora de ofrecer calidad a causa de problemas tales como: la masificación, la falta de medios, la competencia desleal, la endogamia, etc. Todo ello dinamita una buena labor del profesorado. La misma administración educativa como órgano nacional o autonómico debería facilitar, garantizar y coordinar la formación del profesorado, para que las universidades, facultades y departamentos puedan comprometerse y llevar a cabo de forma eficiente las tareas que les corresponden.

Además, si los sistemas de evaluación son los que determinan el perfil profesional del profesorado que forma parte de nuestras universidades, hagamos que esos sistemas de evaluación se acoplen a sistemas formativos que hagan del desarrollo profesional un camino hacia la mejora y no una carrera de obstáculos donde no siempre gana el que ofrece más calidad, sino el que acumula más cantidad.

Referencias bibliográficas

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher. Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390.
- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 4(1), 1-26.

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Dall'Alba, G. y Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383-412.
- Demazière, D. y Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. París: Nathan.
- Gewerc, A. y Montero, L. (2000). "Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela". *Revista de Educación*, 321, 371-398.
- González, M. y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 285-306.
- Kalivoda, P., Sorrell, G.R. y Simpson, R.D. (1994). Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stage needs. *Innovative Higher Education*, 18(4), 255-272.
- Kelchtermans, G. (2012). Teachers and their careers story: A biographical perspective on professional development. En C. Day, J. Calderhead y P. Denicolo (Eds.) *Research on teacher thinking*. Understanding professional development. London: Routledge, 198-220.
- Kugel, P. (1993). "How professors develop as teachers". *Studies in Higher Education*, 18 (3), 315-328.
- Marcelo, C. (2009a). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-26.
- Marcelo, C. (Coord.) (2009b). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Mas, 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), 299-318. Recuperado el 5 de septiembre en <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>.
- Mayor, C. (Coord.) (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Nyquist, J. D. y Sprague, J. (1998). Thinking developmentally about TAs. En M. Marincovich, J. Prostko y F. Stout (Eds.), *The professional development of Graduate Teaching Assistants* (pp. 61-68). Londres: Anker Publishing Company.
- Polkinghorne, D. (1995). "Narrative configuration in qualitative analysis". *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Robertson, D.L. (1999). Professors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23(4), 271-294.
- Sánchez, M. y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- Tejedor, F. J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios sobre Educación*, 16, 79-102.
- Trigwell, K., Caballero, K. y Feifei, H. (2011). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499-511.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69-81.

Artículo concluido el 1 de Octubre de 2012.

Cita del artículo:

Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (2) Mayo-Agosto. pp. 391-412. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://red-u.net/>

Acerca de la autora



Katia Caballero Rodríguez

Universidad de Granada

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: kaballero@ugr.es

Profesora contratada doctora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Pertenece al grupo de investigación FORCE (HUM 386) y trabaja líneas de investigación centradas en el desarrollo profesional, la docencia universitaria, el liderazgo pedagógico y la investigación biográfico-narrativa. Cuenta con numerosas publicaciones en libros y revistas de impacto. Ha colaborado con diversas universidades internacionales y forma parte de la secretaría de la revista "Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado" indexada en Scopus.