

## RETOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**Daniel Álvarez Ferrándiz**  
Universidad de Granada  
ferrandiz98@correo.ugr.es  
**Inmaculada Avalos García**  
Universidad de Granada  
**Mercedes Cuevas López**  
Universidad de Granada  
**Manuel Fernández Cruz**  
Universidad de Granada

*Recepción Artículo: 22 abril 2022*  
*Admisión Evaluación: 22 abril 2022*  
*Informe Evaluador 1: 24 abril 2022*  
*Informe Evaluador 2: 26 abril 2022*  
*Aprobación Publicación: 27 abril 2022*

### RESUMEN

Fenómenos como el crecimiento o masificación y la democratización de acceso a la Educación Superior están en la base de la nueva función que las universidades juegan para las sociedades desarrolladas. En esta nueva función la universidad deja de poseer definitivamente el monopolio de la investigación y el cuerpo académico deja de pivotar de manera equilibrada entre las funciones tradicionales de investigación y docencia (Gallagher & Savage, 2020), para fragmentarse en maneras distintas de ejercer la profesión con pesos distintos para las diversas funciones. Tanto la pérdida del monopolio de la investigación y la necesidad de alianzas con el sector productivo, como la transformación en la visión de la formación de profesionales (Bourke, 2019), el auge de la privatización y la aparición de nuevos formatos institucionales de Educación Superior, han generado la necesidad de incrementar los procesos de rendición de cuentas ante la sociedad (Latif et al, 2019) y, por ello, de implantar mecanismos de acreditación y evaluación basada en estándares.

En esta comunicación vamos a analizar tres de las lógicas que se han vinculado a la evaluación institucional: rendición de cuentas, cumplimiento de requisitos y mejoramiento. A través de estas lógicas se impone, de manera externa, una cultura de la calidad en las universidades que tiende hacia la excelencia y que mueve procesos internos (Pulido, 2005): (a) de resistencia o burocratización; (b) de ajuste e implantación; (c) o de apropiación y mejora. Es en este tercer caso, en el que se modela la acción docente, fortaleciendo la aparición de rasgos y funciones profesionales novedosas. Todo ello ocurre de manera no uniforme en función de la naturaleza de cada institución concernida y en función de la fase de desarrollo profesional del docente, de sus expectativas, de su formación, del ciclo de vida de cada docente.

**Palabras clave:** educación superior; evaluación de la calidad; profesionalización docente; indicadores de evaluación

### ABSTRACT

**Challenges of teacher professionalization in higher education.** Phenomena such as the growth or massification and democratization of access to higher education are at the basis of the new role that universities play in developed societies. In this new function, the university definitively ceases to have a monopoly on research and the academic body ceases to pivot in a balanced way between the traditional functions of research and teaching (Gher & Savage, 2020), to fragment into different ways of exercising the profession with different weights for the various functions. Both the loss of the monopoly of research and the need for alliances with the productive sector, as well as the transformation in the vision of the training of professionals (Bourke, 2019), the rise of privatization and the emergence of new institutional formats of Higher Education, have generated the need to increase the processes of accountability to society (Latif et al, 2019) and, therefore, to implement accreditation and evaluation mechanisms based on standards.

In this paper we will analyze three of the logics that have been linked to institutional evaluation: accountability, compliance with requirements and improvement. Through these logics, a culture of quality is externally imposed in universities that tends towards excellence and moves internal processes (Pulido, 2005): (a) of resistance or bureaucratization; (b) of adjustment and implementation; (c) or of appropriation and improvement. It is in this third case, in which the teaching action is modeled, strengthening the emergence of novel professional features and functions. All this occurs in a non-uniform manner depending on the nature of each institution concerned and on the stage of professional development of the teacher, his or her expectations, training, and the life cycle of each teacher.

**Keywords:** higher education; quality assessment; teacher professionalization; evaluation indicators

### RETOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Fenómenos como el crecimiento o masificación y la democratización de acceso a la Educación Superior están en la base de la nueva función que las universidades juegan para las sociedades desarrolladas. En esta nueva función la universidad deja de poseer definitivamente el monopolio de la investigación y el cuerpo académico deja de pivotar de manera equilibrada entre las funciones tradicionales de investigación y docencia (Gallagher, 2020), para fragmentarse en maneras distintas de ejercer la profesión con pesos distintos para las diversas funciones. Tanto la pérdida del monopolio de la investigación y la necesidad de alianzas con el sector productivo, como la transformación en la visión de la formación de profesionales (Bourke, 2019), el auge de la privatización y la aparición de nuevos formatos institucionales de Educación Superior, han generado la necesidad de incrementar los procesos de rendición de cuentas ante la sociedad (Latif et al, 2019) y, por ello, de implantar mecanismos de acreditación y evaluación basada en estándares.

### BUROCRATIZACIÓN Y RESISTENCIA

Cameron y Backer (2004) señalaron hace décadas que la investigación internacional ya había sido capaz de identificar el impacto significativo de los docentes en el aprendizaje de los jóvenes y que, como consecuencia, la formación del profesorado en Educación Superior, para igualarse a la del profesorado de los niveles no universitarios, estaba ganando una nueva y merecida atención. Se ha constatado que las medidas de preparación y certificación del personal académico alcanzan, con mucho, las correlaciones más fuertes de el rendimiento de los estudiantes universitarios. La formación docente debería proporcionar el conocimiento profesional base para facilitar el desarrollo de una comprensión de cómo aprenden los estudiantes y qué y cómo debe enseñarse. Y ello, porque hay evidencia de que los profesores que tienen una base sólida tanto en pedagogía como en la disciplina son más efectivos y tienen una influencia positiva en el rendimiento de sus estudiantes.

A pesar de ello, y a pesar de las esperanzas que los sistemas de Educación Superior han puesto en los cambios operados en los últimos años, como es el caso de España y el conjunto de estados de la Unión Europea con el establecimiento de un espacio regional de Educación Superior, están generando una creciente burocratización de la función docente, sobre carga de trabajo para atender las exigencias de evaluación de la calidad y, por ello, resistencias a la adopción de los nuevos modelos de rendición de cuentas propuestos.

La generalización de estos modelos dentro de un marco de control de calidad cubre aspectos clave de la ejecución y el desarrollo de los programas formativos, Chong y Ho (2009), que abarcan desde los perfiles de ingreso de los estudiantes hasta las competencias que han de mostrar los profesores principiantes y la recolección de evidencias a lo largo de su carrera. Todo ello constituye una creciente burocratización asociada a la profesionalización docente.

### **AJUSTE E IMPLANTACIÓN: DEFECTO CERO**

Bahr y Mellor (2016) abordan las concepciones de la calidad en la enseñanza y la formación docente desde la perspectiva de que resulta evidente que la enseñanza de calidad para todos es un objetivo admirable, pero no está del todo claro cuál es la clave para alcanzar la calidad en la Educación Superior. Y no tanto porque la calidad sea algo misterioso, sino justo por lo contrario, porque la calidad educativa es algo que las personas perciben de manera simple, inmediata y directa. Desde la perspectiva empresarial, se ha definido la calidad como el resultado de la conformidad con un conjunto de requisitos establecidos. De hecho, el modelo europeo de calidad educativa, que desarrollan las distintas Agencias de la Calidad, descansa en buena medida en esta idea: conformidad con requisitos preestablecidos, o modelo de Defecto Cero. Este enfoque exige la búsqueda de cero defectos y pone en primer plano la gestión de los detalles y la evitación de errores. La calidad aquí se ve como la ausencia de evidencias cuantificables y mensurables, errores y descuidos. Pero Bahr y Mellor (2016), descartan adoptar esta visión de Defecto Cero de manera generalizada. Y la descartan porque entienden que el producto formativo perseguido es algo más que la suma de los elementos o indicadores en que el servicio puede desglosarse. Por tanto, la evaluación de la calidad, supera a la mera construcción de una lista de verificación de evidencias. Este modelo de evaluación que constata la existencia de Cero Defectos está muy extendido en la formación del profesorado y en la profesionalización de docentes en Educación Superior, en la medida en que se construye el siguiente razonamiento: Cero Defectos en la formación docente debe conducir a Cero Defectos en la enseñanza.

### **APROPIACIÓN Y MEJORA**

Tanto Bucherberger y otros (2000), en el Green Paper sobre la formación del profesorado en Europa, como el propio Caena (2014) plantean la necesidad de que los sistemas y las instituciones formativas sean más eficaces y equitativas. Los docentes son ampliamente reconocidos en la investigación como los determinantes más poderosos del éxito y el rendimiento educativo. Sin embargo, se enfrentan a desafíos sin precedentes en su función académica. Los profesionales en formación no solo necesitan conocimientos sobre la materia, sino también una amplia gama de habilidades y actitudes: habilidades de comunicación y colaboración, la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones, creatividad, pensamiento crítico y actitudes positivas hacia la formación permanente. Estas son competencias que los profesores universitarios necesitan dominar, como modelos para sus estudiantes. La gran cantidad de recursos de aprendizaje ahora disponibles en la web mundial también lo hace esencial para que docentes y alumnado sean competentes en la recuperación y selección de fuentes digitales fiables. La función docente se vuelve cada vez más compleja debido al papel cambiante de las Instituciones de Educación Superior, que compiten con un número creciente de proveedores de conocimiento que ofrecen múltiples y diversas oportunidades para el aprendizaje mediante actividades informales y no formales. En este contexto, los docentes necesitan construir hábitos mentales para innovar y adaptarse a diferentes estudiantes y contextos.

Para Moir y Gless (2001), el reto, por lo tanto, es cómo pueden los docentes generar nuevas estrategias académicas que promuevan altos niveles de calidad en la práctica de aulas y laboratorios que garanticen el éxito académico de todos los estudiantes. Para ello, la pedagogía de la mentoría incluye una comprensión profunda del desarrollo docente, los estándares de enseñanza profesional, la evaluación del desempeño y los estándares de contenido de los estudiantes, junto con estrategias para la observación en el aula y el uso de una variedad de técnicas de coaching que facilitan la apropiación y mejora de la cultura de la calidad.

Whatman y MacDonald (2017) defienden que la práctica de alta calidad depende de la colaboración: desarrollar y mantener relaciones efectivas entre organizaciones, universidades, administración y sistema universita-

## RETOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

rio, y personas. La práctica de alta calidad incluye oportunidades de aprendizaje profesional específicas para los profesores, orientar a los profesores y profesores visitantes para que aprendan y mejoren la forma en que desempeñan sus funciones y asumir responsabilidades. Las prácticas de alta calidad están integradas en los diseños formativos que aúnan teoría y práctica. Las prácticas de alta calidad tienen una duración suficiente para que los profesionales en formación se integren en la comunidad profesional. Es evidente que las prácticas de alta calidad brindan oportunidades transparentes de evaluación formativa y sumativa para todos los actores.

### PROPUESTA DE INDICADORES DE APROPIACIÓN DE LA CULTURA DE CALIDAD

Hammerness y Klette (2015) y Klette y Hammerness (2016) parten de la consideración de que el aseguramiento de la calidad de la formación docente necesita una serie de indicadores: un conjunto de indicadores poderosos y bien investigados que se puedan aplicar a las grandes universidades públicas, así como a las pequeñas universidades privadas regionales; desde programas universitarios hasta programas “alternativos” y programas más “híbridos”. Estos indicadores deben ser relevantes para la certificación de unidades y programas de calidad. En su artículo discuten sobre la práctica en la formación del profesorado y los esfuerzos de los investigadores para identificar las características clave de una formación potente del profesorado. Proponen que la formación docente de calidad esté diseñada en torno a una visión clara y compartida de la buena enseñanza; sea coherente porque vincula la teoría con la práctica y ofrezca oportunidades de aprendizaje alineadas con la visión de la buena docencia; y ofrezca, también, oportunidades para poner en práctica la enseñanza. Si bien estas características están respaldadas en su mayor parte por un consenso creciente en la literatura también existe una base empírica emergente que respalda el valor de estas características.

En consonancia con trabajos como el anterior, nosotros proponemos el uso de una treintena de indicadores que recogen aspectos cruciales para la puesta en marcha de programas auténticos de evaluación de la calidad:

- Recursos financieros institucionales.
- Disponibilidad de recursos para programas de evaluación de la calidad.
- Recursos materiales disponibles.
- Regulación institucional de los programas y normativas internas claras.
- Dependencias organizativas e institucionales.
- Equipo humano del programa de evaluación: tamaño, capacitación.
- Capacidad técnica en evaluación.
- Experiencia en evaluación institucional.
- Existencia de planificación estratégica institucional.
- Estabilidad de los profesionales.
- Liderazgo del programa.
- Buena estructura organizativa.
- Capacitación técnica y profesionalización.
- Equilibrio en la carga de trabajo.
- Disminución de la burocratización del trabajo docente.
- Posición institucional frente a otras instituciones.
- Imagen y vinculación del programa con la marca institucional.
- Disminución de la resistencia institucional a los cambios.
- Buena disposición de información y datos relevantes.
- Informatización y digitalización de procesos.
- Efecto pedagógico de los procesos de evaluación: efecto multiplicador.
- Incorporación a proyectos y redes de evaluación.
- Potenciales cambios institucionales a corto plazo.
- Transferencia interinstitucional de prácticas y herramientas de evaluación.

Uso de plataformas y herramientas informáticas para la evaluación.  
Disposición de listados de indicadores de formación contrastados.  
Existencia de referentes objetivos para comparación.  
Alineación con políticas nacionales de evaluación o acreditación.  
Alienación con políticas científicas y de promoción docente e investigadora.  
Influencia de la situación económica del contexto social e institucional.

## CONCLUSIONES

Con el fin de lograr mejoras en la enseñanza como parte de una estrategia de agenda para el cambio, los docentes también deben ser capaces de emitir juicios de valor sobre las opciones y las compensaciones en situaciones específicas, sobre estudiantes específicos. Todo el conjunto de competencias que requieren los profesionales de la enseñanza no puede ser dominados por ningún individuo y, mucho menos, al comienzo de la carrera. Más bien, deberían verse desde un punto de vista evolutivo (las competencias se desarrollan a lo largo de la carrera), y dentro de un equipo docente y un sistema (no todos los miembros de un equipo docente necesitarán todas las competencias en un mismo grado).

Parece haber acuerdo sobre algunos requisitos básicos de competencia que todos los profesores necesitan: marcos de conocimiento sólidos apoyados mediante estrategias eficaces de gestión del conocimiento; un conocimiento profundo de cómo enseñar materias específicas, conectado con las competencias digitales y los estudiantes; habilidades y estrategias de enseñanza en laboratorios y aulas; habilidades interpersonales, reflexivas y de investigación, para el trabajo cooperativo en comunidades de profesionales; actitudes críticas hacia sus propias acciones profesionales; capacidad de reflexión a partir del análisis de resultados, el conocimiento de la teoría y el diálogo profesional; capacidad para participar en la innovación; actitudes positivas hacia el desarrollo profesional continuo, la colaboración y la diversidad; la capacidad de adaptar planes y prácticas a contextos y necesidades cambiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bahr, N., & Mellor, S. (2016). *Building quality in teaching and teacher education*.  
Bourke, T. (2019). The changing face of accreditation for initial teacher education programmes in Australia. In *Professionalism and teacher education* (27-45). Springer, Singapore.  
Bucherberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*.  
Caena, F. (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. *European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy*.  
Cameron, M., & Baker, R. (2004). Research on initial teacher education in New Zealand. *Council for Education Research Annual Report. Government Printer, Wellington, New Zealand*.  
Chong, S., & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning: a quality assurance framework for initial teacher preparation programmes. *International journal of management in education*, 3 (3-4), 302-314.  
Gallagher, S. E., & Savage, T. (2020). Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 1-23.  
Hammerness, K., & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. In *Promoting and sustaining a quality teacher workforce*. Emerald Group Publishing Limited.  
Klette, K., & Hammerness, K. (2016). Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *Acta Didactica Norge*, 10 (2), 26-52.  
Latif, K. F., Latif, I., Farooq Sahibzada, U., & Ullah, M. (2019). In search of quality: measuring higher education service quality (HiEduQual). *Total Quality Management & Business Excellence*, 30 (7-8), 768-791.

## **RETOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

- Moir, E., & Gless, J. (2001). Quality induction: An investment in teachers. *Teacher Education Quarterly*, 109-114.
- Whatman, J., & MacDonald, J. (2017). High quality practica and the integration of theory and practice in initial teacher education. *Wellington: New Zealand Council for Educational Research*.