

**LA IDENTIDAD DOCENTE Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO: UNA APROXIMACIÓN A LAS CRÍTICAS Y
NECESIDADES ACTUALES ¹**

The Teacher's identity and the continuous education of the professors: an approach to current criticism and necessities.

Carles Monereo Font², Claudia Contreras Contreras³

Resumen

El presente estudio explora en la formación permanente del docente universitario. Específicamente se propone analizar cómo se desarrolla la identidad docente de los profesores en sus escenarios institucionales, ofreciendo un acercamiento preliminar para formular nuevas propuestas de formación. Bajo el enfoque de la *Grounded Theory*, se analizan entrevistas realizadas a veinte formadores de profesores que desarrollan clases en tres facultades de educación de distintas universidades chilenas.

Los resultados sugieren que la formación del profesorado universitario es vista mayormente como una responsabilidad individual y distanciada de lo que significa ser docente en la actualidad. Aun cuando en todas las universidades se realizan críticas, es en las universidades “docentes” donde se refleja mayor precariedad. Finalmente, se identifican algunas barreras para la transformación de la identidad, requisito indispensable para lograr impactos profundos y permanentes en la docencia.

Palabras clave: Identidad docente, formadores de profesores, docencia universitaria.

Abstract

This research explores the continuous education of university professors. It especially aims to analyze how professors develop their identity while teaching

¹Este trabajo forma parte del proyecto de tesis doctoral “La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos”. Programa de doctorado interuniversitario en psicología de la educación.

²Universidad Autónoma de Barcelona.Universidad de Barcelona. Correo electrónico: claudiadelpilar.contreras@e-campus.uab.cat

³Universidad Autónoma de Barcelona.Universidad de Barcelona. Correo electrónico: carles.monereo@uab.cat

in their institutional settings providing a preliminary approach that leads to formulate new proposals.

Interviews made to twenty academics who teach at three different faculties of education at Chileans universities are analyzed under the Grounded Theory perspective.

The investigation results suggest that teacher education is seen mostly as a self-responsibility, and far from what means to be a profesor today. Although criticisms about these are made in every institutions, in the universities “only to teach” the situation appear as more precarious. Finally, some barriers to teacher’s identity transformation are pointed out which is a prerequisite to achieve deep and permanent impact on teaching.

Key words: Teacher’s identity, teacher trainers, university teaching

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad el mundo evoluciona rápidamente, afectando distintos espacios sociales, entre ellos las aulas universitarias. El progresivo aumento del número y heterogeneidad del alumnado universitario, el impacto de las tecnologías edumáticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el consiguiente incremento de recursos para responder a esas demandas han modificado el tipo de interacciones que se producían en los centros universitarios, estableciendo que los cambios sean lo realmente permanente y desafiando las competencias del profesorado universitario para adaptarse a estas transformaciones (Hargreaves, 2005).

Hoy la enseñanza universitaria debe diseñar e implementar nuevas maneras de educar y abordar las relaciones que se dan en el aula, pensar e innovar en el desarrollo del conocimiento y potenciar las habilidades sociales, afectivas y comunicativas de sus alumnos, con el fin de satisfacer las expectativas que la sociedad ha formulado, a partir de una nueva realidad, más compleja y globalizada. En consecuencia, aceptando esta situación de continuo *impasse* en que viven actualmente nuestras universidades, formar equipos docentes capaces de moverse entre estados de incertidumbre y confusión, sin perder de vista que su trabajo debe estar orientado a unos objetivos educativos claros y consensuados, supone un reto considerable (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato & Weise, 2009).

Es por lo anteriormente dicho, entre otras razones, que resulta relevante investigar y discutir en torno a cómo fortalecer las competencias de los académicos formadores de profesores, impulsando una revisión de los procesos

y enfoques de formación continua en la universidad, que aborden en conjunto los aspectos significativos que influyen en su docencia.

2. MARCO CONCEPTUAL

La educación universitaria en la actualidad

El mundo de hoy nos exige situarnos en una perspectiva más amplia, abierta, flexible y problematizadora, si pretendemos adoptar una mirada inquisitiva y molar de la educación universitaria. Este nivel de complejidad implica la necesidad de asumir nuevas posturas frente a la realidad, desde visiones que reconozcan la incertidumbre y la ambigüedad del mundo actual. Los cambios en el conocimiento, la política, la economía, la demografía y muchos etcéteras, han anticipado las demandas futuras hacia la educación, repercutiendo en sus necesidades, funciones y fines, y por tanto, en los enfoques de formación, teniendo implicancias en las culturas institucionales, en el ejercicio profesional y en las prácticas de aula (Hargreaves, 2005).

Situándonos en contexto, la calidad de la interacción en el aula universitaria será cada vez más relevante para enseñar y aprender, pero también para evaluar cambios y necesidades que se vayan presentando.

Por Tradición, la formación del profesorado ha estado expuesta a múltiples revisiones que no necesariamente han significado un impacto real en los aprendizajes de los futuros profesionales (Cornejo, 2007; Day, 2005). Tal como de modo histórico ha sucedido con los estudiantes, muchas veces se ha puesto mayor atención en las carencias y no en las fortalezas de los profesores en ejercicio. Visualizando esto como un nudo crítico, surge la necesidad de revisar e intervenir en el modelo deficitario de desarrollo profesional de los docentes, con el propósito de establecer puentes que permitan atender a las necesidades formativas de este grupo de profesionales, en especial cuando nos referimos a los profesionales encargados de formar a los futuros profesores (Lieberman & Miller, 2004).

En coherencia con lo anterior, dejar la tradición significa transformar un enfoque de formación continua más bien rígido y descontextualizado, para consolidar espacios de construcción colegiados, diversos y que atiendan a problemas auténticos. Una formación del profesorado universitario que repercuta de forma profunda y sostenible en el docente debería afectar su identidad profesional en todas sus dimensiones, como en seguida defenderemos.

Identidad profesional del docente universitario

Al proponernos la tarea de definir la identidad docente nos encontramos con autores que ponen el acento en distintos aspectos del hacer y del ser profesor (Day, 2005; Marcelo & Vaillant, 2009; Monereo 2010). Considerando estos distintos aspectos, podríamos establecer que la identidad del profesor responde a preguntas del tipo: ¿qué significa ser profesor universitario?, ¿qué tipo de profesor soy?, ¿cuáles son realmente mis funciones?, ¿qué siento, pienso, digo y hago en relación con mi trabajo?, ¿es ello coherente con mis objetivos personales y profesionales?

En respuesta a estas preguntas, y sin olvidar lo complejo de ello, podríamos definir la identidad docente como un proceso en permanente construcción, por tanto dinámico, que involucra representaciones personales acerca de tareas, roles y funciones, referente a procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y relativas a sentimientos vinculados al desempeño docente (Sutton & Wheatley, 2003).

Adicionalmente, entendemos que, junto con una base más estable llamada identidad (representación auto-referencial), pueden existir otras versiones de esa identidad que se ajustan al contexto, situando o posicionando al docente en este y permitiéndole responder a las contingencias que puedan producirse, en mejores condiciones. De esta manera la identidad docente estaría conformada por una base sustantiva y otras versiones de uno mismo (posiciones) de carácter situado (Akkerman & Meijer 2010; Monereo & Badia, 2011; Woods & Jeffrey, 2002).

Se puede establecer que la identidad profesional se desarrolla a base de tres dimensiones: la dimensión *individual/social*, considerando el rol que juegan los otros en el desarrollo del ser y que se internalizan en el yo; la dimensión *continua/discontinua*, debido a que la identidad recupera recursos biográficos, a la vez que se adapta al aquí y ahora; finalmente, la dimensión *múltiple/única*, como proceso dinámico y dialógico que se basa en un dualismo entre el “núcleo duro identitario” (qué tipo de profesor considero que soy) y las subidentidades o posiciones del sí mismo, en un constante proceso de conflicto-negociación (Akkerman & Meijer, 2010).

En el ejercicio docente se espera que esta identidad ajustada, esté mediada por una formación psicopedagógica, que le permita al profesor responder a las demandas del contexto; sin embargo, para ello es necesario que una amplia gama de herramientas sean integradas y desplegadas en una identidad docente flexible y estratégica (Monereo, 2010).

La formación docente como transformación de la identidad

En términos generales, como hemos señalado, la formación permanente del profesorado universitario debería propiciar la construcción de conocimiento

condicional o estratégico, es decir, de un conocimiento que favorezca la “lectura de cada contexto instruccional” y ayude a decidir cuándo y por qué pensar, decir, sentir y hacer qué cosa (Monereo *et al.*, 2009). En este sentido, es fundamental que este tipo de formación asegure espacios donde puedan revisarse las representaciones del profesor (creencias, teorías personales, sentimientos, etc.), con el fin de propiciar una redescripción representacional de la(s) realidad(es) para re-aprender durante el ejercicio y la acción profesional (Karmiloff – Smith, 1994).

En suma, el foco de la formación permanente debe responder a los contextos que habitualmente enfrentan los académicos y, por tanto, igual que con los estudiantes, incidir en una actualización de las zonas de desarrollo próximo de los docentes (Vigotsky, 1978). Lo anterior implica trabajar a partir de elementos tanto implícitos como explícitos, tanto de sus discursos como de sus acciones, en distintas situaciones de aula que supongan un continuo de mayor (por ejemplo, rutinas docentes) a menor control emocional (por ejemplo, incidentes inesperados). También requiere una actitud por parte del asesor (formador) en la que no se juzgue a los docentes –aun cuando la distancia entre el discurso y la acción sea evidente–; de lo que se trata más bien es de buscar la autocomprensión de esas contradicciones y la posibilidad de resolverlas mediante un análisis consciente y compartido con otros que están pasando, han pasado o podrían pasar por situaciones de similar complejidad (Monereo & Badia, 2011).

En las últimas décadas han surgido posibilidades de formación alternativas que se orientan a un cambio integral de la identidad docente. Entre ellas se destacan la investigación-acción, el asesoramiento colaborativo, el análisis de las propias prácticas docentes y el análisis de incidentes críticos, entre otras (Day, 2005; Montecinos, 2003; Sánchez & Mayor, 2006).

Es entonces que, a partir de estas premisas, resulta necesario un primer acercamiento para conocer cuáles son las percepciones del profesorado universitario acerca de la formación permanente que les ha sido ofrecida, cuáles son las críticas que hacen a esta oferta y cómo definen sus necesidades de formación en la actualidad.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se define como cualitativo, de carácter descriptivo-interpretativo, usándose como enfoque de análisis la *Grounded Theory*. En particular, se trabaja con categorías predefinidas desde una revisión teórica y, por otro lado, a partir de categorías emergentes que surgen desde los datos. Estas categorías fueron sometidas a un proceso de fiabilización por jueces independientes, como medio para sustentar la interpretación de los datos obtenidos y las conclusiones.

3.1. Objetivos de investigación

General:

Analizar el desarrollo de la identidad docente de los formadores de futuros profesores en sus escenarios institucionales, para un acercamiento preliminar hacia la formulación de nuevas propuestas de formación continua.

Específicos:

- Caracterizar los componentes de la identidad docente del profesorado universitario que forma a futuros profesores.
- Analizar la influencia del espacio institucional en la construcción identitaria y en las necesidades y críticas que señalan los docentes hacia la formación continua del profesorado universitario.

3.2. Participantes

El grupo de participantes estuvo conformado por 20 profesores universitarios de tres universidades regionales chilenas; dos de estas instituciones forman parte del Consejo de Rectores (usaremos en acrónimo: CRUCH), siendo la tercera de carácter privado. En particular, se requirió que fueran docentes formadores de futuros profesores, que dictaran al menos una asignatura durante el semestre en que se les entrevistó y que aceptaran participar voluntariamente.

Los docentes fueron contactados por medio de un director de departamento o carrera; una vez obtenidos sus correos electrónicos se procedió a invitarlos a colaborar en la investigación. A mediados del 2010, se contactó a los participantes para realizar las entrevistas, estas se realizaron vía teléfono o personalmente, en el período comprendido entre finales del 2010 y mediados del 2011.

3.3. Instrumentos de recogida: se ha utilizado la entrevista semi-estructurada, con el propósito de profundizar en los temas que interesaban a la investigación, dejando espacio para el levantamiento de otro tipo de información de carácter emergente. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas literalmente a textos digitales para su análisis posterior.

3.4 Unidad y herramienta de análisis: específicamente en el caso de este estudio, la unidad de análisis la conforman enunciados del discurso que se relacionan con la formación permanente del profesorado universitario, al mismo tiempo que aquellos enunciados que incluyen aspectos relativos a la identidad docente y al contexto institucional en el que laboraban los docentes.

De acuerdo a lo anterior, los procedimientos sucesivos de análisis se llevaron a cabo acerca de proposiciones verbales completas, con sentido o

significados asociados al problema de investigación (identidad docente, críticas y necesidades de formación continua).

En este proceso se ha utilizado el programa *Atlas.ti* 6.0 (Muhr, 1993), principalmente porque es un recurso que responde al carácter descriptivo y analítico de este estudio, auxiliando la organización y codificación de datos cualitativos a partir de un proceso inferencial. En el mismo sentido, esta herramienta facilita la aplicación y elaboración de categorías mediante codificación abierta y axial, colaborando en el ordenamiento conceptual previo a la elaboración de teoría.

3.5. Fiabilidad de las categorías elaboradas

La fiabilidad se estableció a partir del grado de congruencia o acuerdo entre diferentes evaluadores para codificar segmentos en las mismas categorías. Se utilizó el coeficiente Kappa de Cohen para demostrar el grado de concordancia, tomando en cuenta la posibilidad de llegar a acuerdos por casualidad o azar. En consideración a la propuesta de algunos autores, para este estudio se ha establecido como grado de acuerdo aceptable cuando las coincidencias entre los evaluadores alcanzaron 75% en relación al total de segmentos categorizados (Gros, 2008). En el caso de este estudio, para todas las categorías se obtuvo un índice mayor al 77 %.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presenta el primer análisis realizado a partir de las unidades seleccionadas. De este proceso de análisis se obtiene una red categorial con conjuntos temáticos específicos que corresponden a los códigos elaborados. Es factible reiterar que el proceso de construcción fue tanto de carácter deductivo (desde la elaboración teórica) como inductivo (emergente).

Como panorámica general, las tres categorías elaboradas dan cuenta de los ejes orientadores de este trabajo: la identidad docente, el escenario institucional como contexto y las necesidades y críticas que se realizan en torno a la formación permanente del profesorado universitario. Las categorías se presentan mediante un cuadro que las resume, siendo los códigos de carácter excluyente (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías previas y emergentes a partir del análisis

Categorías	Códigos
<i>Ser profesor universitario hoy</i>	a.1. Modelo y mediador
	a.2. Los roles en interacción y contradicción
	a.3. Cómo enseñar a aprender
	a.4. Hacerse docente universitario
<i>La universidad como espacio de contradicciones</i>	b.1. Altibajos del contexto
	b.2. Prioridades institucionales
	b.3. Individuos en el colectivo
	b.4. El profesor “pasajero”
<i>La formación continua en entredicho</i>	c.1. Inquietudes y desazón
	c.2. Lo que el profesor requiere
	c.3. La formación, individual y solitaria

Fuente: propia

Con el propósito de orientar en la comprensión del análisis de los datos, a continuación se entrega una breve definición para cada una de las categorías y códigos elaborados. Para cada código se incluyen un par de segmentos seleccionados (S) desde el discurso de los profesores (P), en cuanto ilustran de forma fidedigna el sentido del código presentado:

a) Ser profesor universitario hoy: Esta categoría recoge representaciones en relación con el trabajo cotidiano y los desafíos enfrentados en los distintos roles del docente, principalmente en la enseñanza. Se puede identificar que el profesor de hoy es descrito como un modelo de actitudes, conductas y de pensamiento, que debe responder a múltiples demandas y que junto con esto debe ser un movilizador de recursos para el aprendizaje. A continuación se describen los cuatro códigos constituyentes de esta categoría:

a.1. Modelo y mediador: Este código sintetiza representaciones acerca del formador de profesores, como un ejemplo en la clase. Esto implica que el profesional asume un rol de intérprete de conductas y actitudes ejemplares, las que deben ser desarrolladas por los futuros profesores. Las conductas o actitudes pueden estar referidas a formas de reflexión, de pensamiento, de relación con el entorno, entre otras.

- Ejemplo 1: “¿Qué es ser profesor universitario? Es ser, la persona que entrega las herramientas y las competencias para que el alumno sea capaz de

enseñar a otros, eh y eso no es un tema fácil porque tú la teoría se la puedes dar, se la puedes solicitar que la lean, pero la comprensión de ello y la formación del rol de ser profesor, eso tenemos que construirlo juntos y uno se vuelve referente del alumno, entonces es un, es una postura distinta,...” (P4, S25).

- Ejemplo 2: “... *responsabilidad sobre el rol que ellos luego van a cumplir, uno como docente tiene una importante responsabilidad formativa, pero yo creo que cuando uno hace la clase diariamente no piensa en qué es lo que está construyendo...*” (P10, S113).

a.2. Los roles en interacción y contradicción: Este código recoge apreciaciones acerca de los diferentes papeles (incluyendo funciones o tareas), asociadas a la docencia universitaria. Estas apreciaciones implican coincidencias, distancias y contradicciones entre estos roles.

- Ejemplo 1 “*yo cuando hago clases a pesar de mi corta experiencia trato de entregarles la experiencia a los chicos, siempre intentar comentarles, ‘miren yo tuve un caso como éste y lo resolvimos de esta manera’, creo yo que a través de la investigación nos da un peso extra contar ese tipo de experiencias ¿ya?, con datos, con referencias, bueno, generalmente yo referencio todo pero con referencias propias de lo que nosotros estamos haciendo...*” (P 12, S27).

- Ejemplo 2: “... *en las universidades privadas al menos en las que yo he estado, parte importante es absolutamente centralizada, en donde yo estoy... las decisiones se toman en otro lado y por lo tanto bajan por un tubo, total y absolutamente impersonal, uno es un profesor adjunto, y aquí también yo soy adjunta, pero uno es un profesor adjunto que hasta el año pasado durante 5 años marcas tarjeta, ¿ok? que llegaste un minuto tarde, dos minutos tarde, eres responsable...*” (P10, S 45).

a.3. Cómo enseñar a aprender: Este código resume las representaciones acerca del proceso de enseñanza, cómo ocurre, cuáles son sus objetivos, condiciones y características que permiten o dificultan orientar el proceso de aprendizaje.

- Ejemplo 1: “...*para que después ellos ejerzan, tiene que tener fundamentos técnicos y teóricos y la teoría se construye y además se lee, entonces tienes que incentivarlos, motivarlos, eh, motivar el gusto por la lectura, encantarlos, entonces hay que hacer estrategias de lectura,... aboradas estrategias que debieran estar instaladas desde la escuela o en el liceo, pero tienes que trasladarlas a la Universidad*” (P4, S22).

- Ejemplo 2: *“Es que a veces, bueno regularmente por qué hago esto, porque a veces ellos tienen una conceptualización de educación donde para mí es necesario deconstruir a partir de esa construcción, que no existiera ningún concepto me deja un poco en, bueno con qué elementos yo dialogo en el fondo...”* (P8, S122).

a.4. Hacerse docente universitario: Este código recoge representaciones en torno a cómo el profesional ha ido construyendo su identidad docente, relatando el camino seguido para ir definiendo “quién es” en la actualidad. Se recogen experiencias del aprender en la práctica, de la formación de pregrado, de experiencias en la familia, entre otros.

- Ejemplo 1: *“igual con algunos cuestionamientos porque uno no ha, a uno no le enseñan a ser profesor universitario...”* (P4, S12).

-Ejemplo 2: *“uno en cierta medida se ve uno como estudiante y que no tuvo muy buenos, por decirlo no tuve muy buenos parámetro en los cuales pararme cuando fui formado como profesor, por lo general mis profesores de la universidad no eran muy comprometidos con la pedagogía... en el caso de mi carrera de origen, teníamos Geografía, teníamos Política, teníamos Historia, teníamos Educación, Sociología, entonces era mucho y cada uno disparaba para su lado, los sociólogos que fuéramos sociólogos, los psicólogos que seamos psicólogos, los pedagogos, pedagogos, entonces no había sintonía entre ellos...”* (P13, S14).

En resumen, esta categoría revela aspectos que se ponen en juego en la interacción con los estudiantes y que tensionan ciertos posicionamientos del docente, en cuanto es un desafío ser aquello que se ha internalizado como positivo, para reflejarlo en el discurso y la acción. Finalmente, ser un “buen profesor” implica el desarrollo de una identidad integrada entre mente, cuerpo y afectividad (Day, 2005), y con ello desplegar recursos desde una identidad multidimensional. Desde esta óptica, el desafío de ser un profesor competente resulta difícil de resolver cuando se evidencia una complicada caracterización de los estudiantes (pasivos, inmaduros, etc.) y las condiciones desfavorables que ofrecen algunos contextos. Un ejemplo de esto sería el ratio al que deben atender actualmente los docentes en la universidad. Al mismo tiempo, la emocionalidad o los sentimientos son aspectos de la identidad docente que no emergen en el discurso espontáneo de los docentes, con lo cual su integración resulta complicada.

Por otro lado, si bien la literatura señala la existencia de roles docentes consolidados y transversales en la cultura universitaria (Gewerc & Montero, 2000; Monereo *et al.*, 2009; entre otros), a partir de los datos podemos señalar que estos roles dependen en una medida considerable, de las condiciones y posibilidades institucionales. Estos aspectos limitan o favorecen que las distintas posiciones identitarias sean desplegadas; sin embargo, también puede observarse que hay identidades que permanecen de cierta manera encapsuladas, como esperando emerger en la medida de los recursos que pueda ofrecer el contexto o en la medida que se pueda atender a una inquietud personal (por ejemplo, la integración del docente como profesor-investigador o consolidar una identidad emergente como enseñante).

b) La universidad como espacio de contradicciones: Esta categoría recopila representaciones acerca de estas instituciones, las cuales son visualizadas como escenarios profesionales más bien individualistas, poco abiertos a la innovación y colaboración entre colegas. La variable contractual y el ambiente laboral resultan fundamentales en la construcción de los espacios caracterizados como deseables. A continuación se describen los cuatro códigos que componen esta categoría:

b.1 Altibajos del contexto: Se recogen representaciones que caracterizan el o los entornos institucionales, haciendo referencias a las barreras que entorpecen el desarrollo profesional o las condiciones para un trabajo docente adecuado o ideal; esto refiere a prejuicios, relaciones inestables, entre otros aspectos.

- Ejemplo 1: *“Una universidad tradicional con prestigio quizás, hay que tener muchos grados, muchas jineta⁴ si no es más difícil que te crean (autoridades), hay como que luchar más para posicionarse y creo que también se refleja en los estudiantes, los estudiantes te miran un poco con desconfianza..., y en la otra universidad, quizás por ser privada y llegaban estudiantes con más carencias quizás, eran mucho más receptivos, más receptivos a lo que tu llevas, acá hay más cuestionamientos...” (P18, S112).*

- Ejemplo 2: *“En el último tiempo me estoy dando cuenta que pareciera ser que hay un criterio común que comparten esta Universidad con las anteriores <privadas>, no estoy seguro que así sea, ni siquiera lo explicitan, pero tengo la leve sensación de que están infantilizando, a lo mejor la palabra no es muy adecuada, están escolarizando el mundo universitario, principalmente la docencia, eso es algo que me molesta, entonces uno ve cosas muy extrañas*

⁴ Títulos o cargo académico.

como por ejemplo que el alumno rebota en la asignatura y entonces hay que buscar el mecanismo para que pueda ... al final se convierte en un paternalismo exacerbado y creo que eso está perjudicando, hacia dónde nos va a llevar no lo sé, pero que nos está perjudicando, yo diría que si” (P 9, S 22).

b.2. Prioridades institucionales: Representaciones acerca de algunas relaciones, espacios o recursos que se privilegian y disponen dentro de la universidad. Desde el discurso se recogen valoraciones o críticas respecto de estas prioridades y su rol dentro de la calidad de la docencia universitaria.

- Ejemplo 1: *“Lo que yo veo o no me gusta es que es una intención también asociada a la misma lógica de vender... dentro del mismo sistema, porque hay intenciones efectivamente de formar profesores (en la universidad privada), pero eso por ejemplo para que funcionen dentro de esa misma lógica institucional, no es que te fomenten por ejemplo el estudio en otro lugar, o que te ayuden, te promuevan para ir a hacer otros estudios fuera del ámbito de la universidad, es como muy cerrado... entonces eso me genera ruido, de hecho en algún momento hice un diplomado que era de docencia universitaria, pero en el fondo era aprender y desarrollar el modelo que la misma universidad plantea...” (P5, S38).*

- Ejemplo 2: *“hay un curso que lo desarrolla la Dirección de <Encargada de la formación>, que son para profesores, regularmente para quienes no tienen la formación en pedagogía, pero también se pide como profesor que cumplan con una serie de módulos después, pero se hacen regularmente en el verano” (P8, S48).*

b.3. Individuos en el colectivo: Representaciones en relación con la búsqueda de espacios que se sientan como propios, con sentido de pertenencia y en donde afloren sentimientos de ser un sujeto único que a la vez forma parte de un colectivo que respalda, apoya y desafía al docente formador de profesores.

- Ejemplo 1: *“... está poco instalado, que no es problema de esta universidad, yo creo que en todo el mundo pasa eso, está poco instalada una discusión colegiada sobre lo que vamos a hacer, hacia dónde vamos a ir, qué, cómo queremos hacer lo que estamos haciendo... al final uno termina en una acción individual se producen muchas incoherencias, entre lo que hago yo como profe, lo que hace el otro, lo que hace el otro <profesores>, y el estudiante viven en un mundo que ‘¿y para dónde voy?’ si aquí todo el mundo hace lo que quiere, lo que puede o lo que le interesa...” (P9, S34).*

-Ejemplo 2: *“entonces te sientes un poco más sola en ese sentido, más responsable de todo, tienes que seguir una pauta que no elegiste hacer y tienes que evaluar cuando ellos dicen que hay que evaluar, te fijan la fecha de certámenes, te fijan la fecha y el director de carrera está sumamente involucrado en esta relación profesor-alumnos, entonces es un director que dice "bueno, este es el día, cámbiales la fecha” (P10, S47).*

b.4. El profesor “pasajero”: Se recopila información acerca de esta nueva condición del profesorado universitario, en tanto es parte de un espacio despersonalizado y por un tiempo indeterminado. Los docentes valoran las posibilidades de proyección y compromiso, así como la transitoriedad de su posicionamiento, entre otros aspectos, que complejizan la docencia en la universidad actualmente.

-Ejemplo 1: *“Por eso te decía que hacer docencia a honorarios es complejo porque te contratan solamente para ir a hacer la clase, pero no te asignan tiempo o te digan, que sería ideal ¿usted hace cuatro horas de clase a la semana, pero le vamos a pagar una más para que tenga tiempo para planificar, para enviar los talleres y pueda reproducir los materiales” (P4, S114).*

-Ejemplo 2: *“Es que en la otra (universidad), voy a ser dura, pero tú prestas un servicio, y prestar un servicio lamentablemente en términos laborales... es como prestar cualquier tipo de servicio y no quisiera menospreciar ninguna carrera en ese sentido, entonces por ahí termina un poco, tu vas haces lo que tienes que hacer y luego te vuelves, no tienes un espacio físico donde estar, no tienes un computador, no tienes una sala de profesores...” (P10, S51).*

Actualmente es frecuente que a un académico universitario se le contrate por sus antecedentes profesionales y en investigación, sin embargo se hace poca referencia a su preparación como profesor, aun cuando sea una de sus funciones principales. En los ejemplos presentados vemos cómo la enseñanza, su organización y evaluación son una preocupación permanente en el profesorado, otro aspecto más que debería reafirmar la necesidad de responder a demandas de formación de manera ajustada. Por otro lado, una vez más vemos cómo los escenarios institucionales marcarán ciertos obstáculos a la hora de desplegar una identidad y proyectar una formación que atienda a las necesidades reales del profesorado; se reconocen barreras comunicativas y temporales, entre otras, para poder generar un encuentro entre expectativas, demandas y el contexto actual.

Dentro de los conflictos que emergen en esta categoría destaca el tránsito entre dos polos, la independencia/soledad del trabajo docente versus la

necesidad de construir complicidad/colaboración dentro de la comunidad de pares, cuestión de suma relevancia si se quiere proyectar un trabajo a largo plazo, lograr transformaciones permanentes y cambiar la cultura institucional (Montecinos, 2003).

c) La formación docente en entredicho: Esta categoría aborda las interpretaciones de los profesores acerca de la formación continua que la universidad ofrece y debiera ofrecer en términos ideales y/o de sus necesidades. Hay una aproximación a la idea de que la formación del profesorado universitario debe resolverse de manera individual y respondiendo a los propios intereses, así como también una representación instalada de que la formación que se ofrece es generalista e ignora las particularidades de cada departamento o carrera. A continuación se describen los tres códigos que componen esta categoría y sus respectivos segmentos ejemplificadores:

c.1. Inquietudes y desazón: Se recogen cuestionamientos hacia la formación que es ofrecida, se haya participado o no, así como ciertas señales de una incomodidad por lo que está ausente en el ámbito del desarrollo docente del profesorado universitario, principalmente en relación con las posibilidades de generar cooperación o una formación continua estable y colegiada.

- Ejemplo 1: *“Si, es que estaba hecho para todos los profesores que trabajan en la universidad, comillas profesores, que no todos tienen formación pedagógica, entonces llegaban ingenieros, médicos, nutricionistas, terapeutas, no todos con formación pedagógica, entonces había contenidos que los que somos profes ya manejamos, entonces era un poco más de los mismo, o sea eso sirve, esa formación institucional creo que sirve bastante para los que no tienen formación pedagógica, pero para los que tenemos formación pedagógica necesitamos una capacitación más elevada creo”* (P18, S68).

- Ejemplo 2: *“Aquí en la U, los fuertes son los institutos y en los institutos se da la cotidianidad, la integración, en un pasillo tienes por lo menos este de acá es un zoológico de gente, donde estamos nosotros es zoológico, una diversidad brutal, y eso uno lo puede mirar críticamente porque resulta que no nos encontramos u otras cosas, pero resulta que si empezamos a mirar más de fondo o si uno abre los ojos es súper enriquecedor”* (P19, S67).

c.2. Lo que el profesor requiere: Representaciones acerca de las necesidades propias de formación del docente universitario. Los discursos apuntan hacia el tema central en el que se demanda formación, así como la modalidad, espacios, grados de participación, entre otros aspectos.

- Ejemplo 1: *“Yo creo que muchas de las cosas que se dijeron, no propiamente tal en la clase <formación>, sino que muchas de las cosas que se discutieron con el resto de los docentes me hicieron aprender algunas cosas, ahora la manera de evaluar también lo aprendí de la exposición misma, pero yo creo que más, de las discusiones que se plantearon entre los docentes y el expositor...”* (P12, S119).

- Ejemplo 2: *“...de hecho el año pasado en esta universidad hicimos un diplomado en, en, era muy largo el título, pero era en docencia universitaria, con los dos paradigmas, además con un modelo que se implementa acá, que es un modelo centrado en la persona, que es un modelo interesante, pero que efectivamente hay que hacerlo con pocos (estudiantes)...”* (P3, S28).

c.3. La formación continua, individual y solitaria: Se recogen representaciones acerca de la formación del profesorado, la que evidencia una visión de búsqueda en solitario, de perspectiva personal, en donde los espacios colegiados o en cooperación son nulos o escasos.

- Ejemplo 1: *“...inicialmente mi formación como docente de la universidad fue solo siguiendo patrones y ejemplos de los profesores con lo que trabajaba, ... y desde siempre a mí me gustó la docencia... entonces cuando empecé la universidad inmediatamente me surgió la necesidad de hacer ayudantías, y ahí mi único referente era imitación de mis profesores, que en ese momento eran mis jefes, y a partir de eso me fui cada vez más interesando por el tema y se me abrió la necesidad de perfeccionarme...”* (P17, S8).

- Ejemplo 2: *“Con la práctica, ... solamente desde la práctica, yo siempre de lo único que me afirmo es de dos pilares, en primer lugar que a mí me gusta mucho aprender, me gusta constantemente estar leyendo y aprendiendo porque necesito aprender y saber un poquito todos los días, y en segundo lugar desde el tema de los vínculos, como yo tengo conciencia de la importancia del vínculo necesito plantearme desde ahí con los estudiantes y ser un aporte para su formación profesional...”* (P6, S4).

Aun cuando se recogen datos en torno a las necesidades de formación, estas se plantean mayormente como necesidades personales, que producidas ciertas condiciones institucionales deben ser satisfechas de manera individual, entendiéndose que esto sería lo natural, llegando incluso a plantear que la formación se obtiene desde la práctica de manera espontánea por autoaprendizaje. En algunos casos se reconoce la necesidad de crear espacios

institucionales para la formación en colectivo y entre pares, para así construir sinergia y aportar en un escenario colegiado. En este sentido se pone acento, además, en un problema de enfoque, en la medida en que se reclama mayor horizontalidad, perspectivismo y diversidad en los enfoques de formación permanente en la universidad, y junto con ello, un acompañamiento que trascienda el espacio formativo formal (por ejemplo, un taller), para dar paso a un desarrollo más sistemático y conectado con la realidad.

Se hace patente la necesidad de una formación que responda a un diagnóstico previo y al contexto (Cornejo, 2007; Monereo, 2010), construida sobre la autonomía y la comunidad, más que sobre la verticalidad y la autogestión. Encontrar el equilibrio entre estas disyuntivas es uno más de los dilemas que hemos encontrado y se han expuesto en este texto.

5. CONCLUSIONES

A modo de sintetizar los resultados, y en respuesta a los objetivos planteados, a continuación se describen las principales conclusiones derivadas de este estudio:

- Aun cuando se reconoce que los sentimientos son una dimensión en la identidad docente, estos emergen débilmente y de manera ocasional en el discurso. Este es un aspecto que se debe tener en cuenta, dado que es reconocida la importancia de la dimensión afectiva en situaciones de cambio educativo, satisfacción laboral y la motivación, afectando las decisiones de los docentes en su actividad de enseñanza (Sutton & Wheatley, 2003). Estas serían razones suficientes para considerar esta dimensión en la formación continua del formador de profesores.
- El aspecto más destacable es que la identidad del docente universitario está marcadamente influenciada por la relación entre el contenido y la vía en que este es trabajado en clase, lo que se refleja en una representación del docente como un modelo, pero al mismo tiempo como un experto y un creador de espacios de aprendizaje, con lo cual el mensaje y su formato cobran mucha importancia.
- Se identifican ciertos espacios de formación, los cuales se concretan en algunas sesiones monográficas referente a algún tema específico, generalmente en formato de conferencia o seminario intensivo, y en algunos estudios de diplomado, sobre todo relativos a aspectos formales del quehacer docente como son los sistemas de gestión de la información académica o la evaluación de los aprendizajes, por ejemplo.
- Las necesidades de formación evidenciadas resultan en cierto grado difusas, en tanto que la formación es mayoritariamente vista como un camino personal, dependiente de los propios recursos e intereses individuales. En

relación a este punto, se plantea como vía de salida la posibilidad de establecer mecanismos de formación ajustados o a medida, como parte de una formación del profesorado contextualizada.

- Finalmente, si tenemos en cuenta que las posibilidades de impactar con un proceso de formación del profesorado está en relación con las posibilidades de transformación de la identidad profesional (Galaz, 2011; Monereo, 2010), difícilmente tendremos resultados satisfactorios en la medida en que esta siga siendo descontextualizada y sin tener en cuenta elementos afectivos, comunicativos y emergentes. Abrir posibilidades y aprovecharlas es un primer encuadre que facilita una mirada más amplia, comprensiva y crítica de los problemas que enfrentan los docentes, condición fundamental para un trabajo reflexivo y los cambios que sea necesario llevar a cabo en la formación del profesorado y para facilitar el impacto en su trabajo desde los múltiples roles que desempeña en la universidad.

REFERENCIAS

- Akkerman, S., Meijer, P. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 30, 1-12
- Contreras, C., Monereo, C. & Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 63-81.
- Cornejo, J. (2007). La formación de los formadores de profesores ¿Para cuándo en Chile? *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 37-5.
- Day, C. (2005). *Formar Docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 37 (2), 89-107
- 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, 371-398.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (5ª ed.). Madrid: Morata
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Lieberman, A., Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Marcelo, C., Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y educación*, 21 (3), 237-256.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-162.
- Monereo, C. & Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, selfs y enseñanza. En J. Pozo y C. Monereo (Eds.). *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites* (57-76). Madrid: Narcea
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128.
- Sánchez, M. & Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de educación*, 339, 923-946.
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15 (4).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Woods, P. & Jeffrey, R. (2002). The reconstruction of primary teacher's identities. *British Journal of Sociology of education*, 23 (1), 89-106.