

EJE 1

Prácticas innovadoras en los procesos de formación de formadores

La formación permanente del/la
formador/a del profesorado:
¿qué necesitan y cómo quieren formarse?



*«Nuevos paradigmas y
experiencias emergentes»*

La formación permanente del/la formador/a del profesorado: ¿qué necesitan y cómo quieren formarse?

Teacher educators' development: Which are their formative needs and how they want to be trained?

Isaac Calduch¹

Ares Cruz-Hernández²

Beatriz Jarauta²

Resumen

La figura del formador del profesorado aún sigue siendo desconocida en el ámbito iberoamericano. Sin embargo, dedicar esfuerzos a comprender su marco profesional es crucial al ser agentes claves en la formación inicial del profesorado. Concretamente, esta comunicación se centra en su desarrollo y formación, con el objetivo de identificar cuáles son sus principales necesidades formativas y qué modalidades de formación prefieren para satisfacerlas. Para lograrlo, se ha aplicado un cuestionario al profesorado del grado de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, con una muestra de 126 participantes. Los resultados indican que el 75 % del profesorado encuestado participa en acciones formativas habitualmente. Sus principales necesidades formativas son la integración de las TIC en la docencia, la evaluación de los aprendizajes y la atención a la diversidad. Finalmente, las modalidades formativas que prefieren son la colaboración entre pares, los proyectos de innovación docente y los cursos.

Palabras clave: educación superior, formación del profesorado, formador/a del profesorado, necesidades formativas.

Abstract

The study of teacher educators is still underdeveloped in Latin America. However, it is essential to dedicate efforts to understanding their professional framework, since they are key agents in the initial teacher education. Specifically, this communication focuses on their development, with the aim of identifying what their main training needs are and what training modalities they prefer. To achieve this goal, a questionnaire was applied to teachers of the Bachelor's Degree in Primary Education at the University of Barcelona, with a sample of 126 participants. The results indicate that 75 % of the teachers surveyed participate in training activities on a regular basis. Its main training needs are the integration of ICT in teaching, learning assessment and attention to diversity. Finally, the training modalities they prefer are peer collaboration, teaching innovation projects and courses.

Keywords: higher education, teacher education, teacher educator, training needs.

¹ Universidad de Barcelona, España, icalduch@ub.edu

² Universidad de Barcelona, España, ares.cruz@ub.edu

³ Universidad de Barcelona, España, bjarauta@ub.edu

1. Introducción

Dentro del renovado interés de los últimos años por la formación inicial del profesorado y sus consiguientes reformas, se ha prestado poca atención a la figura del formador del profesorado (*teacher educator*). Aunque existe un creciente interés en dicha figura a nivel internacional (Izadinia, 2014; Czerniawski et al., 2017; Hordvik, 2018), hay pocos estudios en el contexto iberoamericano que examinen en profundidad el colectivo específico que se dedica a formar al futuro profesorado. En este sentido, la figura del formador del profesorado «se presenta como una figura desconocida o ignorada, de quien se intuye su importancia, pero sobre el que no disponemos de suficientes datos reales y contrastados» (Jarauta et al., 2021:22).

Ni siquiera la delimitación terminológica y conceptual es simple, pues existe una gran variedad de términos para denominar a este colectivo y distintos modos de considerar quiénes son las personas que lo integran (White, 2019). Esto se debe seguramente a dos principales motivos: por un lado, a su asimilación al resto de profesorado universitario, al no considerar sus múltiples características propias y diferenciales; y, por otro lado, a su elevada heterogeneidad por cuestiones de formación, procedencia, trayectoria, condiciones laborales, relación con lo escolar, entre otras (Murray, 2016). Para atender a dicha diversidad, una definición comprehensiva del formador del profesorado sería la que incluye cualquier profesional que contribuye a la formación del futuro profesorado y el aprender a enseñar (Fisher, 2008).

Dedicar esfuerzos a comprender cuál es el marco profesional de este colectivo es crucial, en tanto que son los principales actores para que las actuales y futuras reformas de la formación inicial del profesorado sean exitosas, contribuyendo así a mejorar la calidad del futuro profesorado y de los sistemas educativos (Loughran, 2006; Swennen et al., 2010). Y, sin duda, uno de los aspectos claves es su desarrollo y formación. Es necesario poder comprender cómo construyen su conocimiento pedagógico y poner en debate cómo debería ser su formación en las distintas etapas profesionales (formación inicial, inducción y formación permanente).

En relación con su formación permanente, se identificaron dos aspectos centrales: el qué y el cómo. Por un lado, saber cuáles son sus necesidades formativas relativas a la docencia. Y, por otro lado, descubrir qué formatos y modalidades de formación prefieren para satisfacerlas. En este sentido, el objetivo de esta investigación¹ es identificar las necesidades formativas de los formadores del profesorado de primaria, junto con identificar también qué formatos y modalidades de formación prefieren.

¹ Los resultados aquí presentados proceden de la investigación: «¿Quién forma a los futuros maestros en educación primaria? Marco profesional y metodología docente en la formación inicial». Programa de investigación en docencia universitaria UB (REDICE18-2265).

2. Metodología

Para lograr este objetivo se ha aplicado el «cuestionario de valoración del marco profesional del profesorado del grado de Educación Primaria», el cual ha sido validado internacionalmente (y, especialmente en el contexto iberoamericano) por las distintas universidades integrantes del Observatorio Internacional de la Profesión Docente (Cordero y Carnicero, 2021). El cuestionario consta de seis dimensiones: información general de los participantes; acceso a la función docente; experiencia profesional; situación actual; competencias profesionales y formación permanente; y satisfacción profesional. Este se aplicó al profesorado del grado de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona durante el curso académico 2020-2021, con una muestra de 126 participantes. Específicamente, en esta comunicación presentamos los resultados relativos a la dimensión de su formación permanente.

En cuanto a la muestra, los participantes que han respondido al cuestionario son mayoritariamente del género femenino (60.3 %), con una edad comprendida entre los 24 y 70 años, siendo la franja de los 50-60 la más frecuente. El 42.1 % tienen una dedicación a tiempo completo y el 57.9 % a tiempo parcial. Su experiencia docente en la universidad se sitúa entre los 0 y los 42 años, con una media de 13.5 años.

En la Tabla 1 presentamos la distribución por categoría profesional, un aspecto que podría tener influencia sobre los aspectos relativos a su desarrollo y formación docente.

Tabla 1
Distribución de la muestra por categoría profesional

Categoría profesional	Porcentaje
Catedrático o catedrática	2.4
Profesor o profesora titular	11.8
Profesor o profesora agregado	10.3
Profesor o profesora colaborador	3.2
Profesor o profesora lector	8.7
Profesor o profesora asociado	58.7
Becario o becaria con contrato postdoctoral	0.8
Becario o becaria con contrato predoctoral	4.0

Nota: Elaboración propia

3. Resultados

El 75 % del profesorado encuestado ha indicado que participa habitualmente en acciones de formación permanente para la docencia. Entre estos, el 68 % participa en 1 y 2 acciones formativas por curso académico, el 23.7 % entre 3 y 5, y el 8.2 % en 6 o más. Es interesante

señalar que existen diferencias significativas por razón de género ($p = .011$), pues el profesorado de género femenino indica formarse más asiduamente.

En relación con el formato de la formación, el 72.2 % suele participar en formaciones presenciales, el 50 % en virtuales y solo un 20.6 % en semipresenciales. Encontramos diferencias estadísticamente significativas entre la edad del profesorado y el formato de la formación preferido ($p = .022$), en tanto que el profesorado más mayor prefiere la formación presencial por encima de la virtual y el profesorado más joven participa por igual en los distintos formatos.

La valoración que hacen de la formación recibida en competencias docentes es de 2.7 puntos (sobre 4). Es interesante señalar que existe una diferencia estadísticamente significativa ($p = .022$) entre el formato de la formación y su valoración, en tanto que la formación presencial genera una satisfacción superior al resto.

Necesidades formativas

Identificar las principales necesidades formativas que sienten los formadores del profesorado es de especial relevancia. La Tabla 2 recoge las principales necesidades formativas reportadas: la integración de las TIC en la docencia ($M = 2.6$, $SD = 1.0$), la evaluación de los aprendizajes ($M = 2.6$, $SD = 0.9$) y la atención a la diversidad ($M = 2.6$; $SD = 1.1$).

Tabla 2
Necesidades formativas de los formadores del profesorado

Necesidades formativas	Media (sobre 4)	Desviación típica
Formación disciplinar (de la materia)	1.98	1.0
Planificación de la docencia	2.17	0.9
Metodología docente	2.41	0.9
Evaluación de los aprendizajes	2.55	1.0
Relación profesor-estudiante	2.07	1.0
Gestión del aula	2.12	0.9
Integración de las TIC en la docencia	2.59	1.0
Atención a la diversidad	2.55	1.1
Habilidades intrapersonales	2.09	1.1
Habilidades interpersonales	2.14	1.1

No se han encontrado diferencias significativas por razón de edad y género, excepto en la integración de las TIC, que es una necesidad menor en el profesorado más joven ($p = .025$). Tampoco hay diferencias estadísticamente significativas entre ámbitos de conocimiento o por categorías profesionales.

Modalidades de formación

Conocer qué modalidades formativas prefiere el profesorado para satisfacer sus necesidades formativas es importante en la planificación de su formación permanente. En la Tabla 3, se observa que prefieren la colaboración entre pares ($M = 3.4$, $SD = 0.8$), los proyectos de innovación docente ($M = 3.1$, $SD = 1.0$) y los cursos ($M = 3.0$, $SD = 0.8$).

Tabla 3
Preferencia de modalidad formativa

Modalidades formativas	Media (sobre 4)	Desviación típica
Estudio individual	2.90	1.1
Cursos	3.02	0.8
Conferencias	2.92	0.9
Talleres	2.91	1.0
Congresos	2.63	1.2
Seminarios, jornadas y simposios	2.91	1.0
Colaboración entre pares	3.39	0.8
Proyectos de innovación docente	3.12	1.0
Procesos de asesoramiento docente	2.67	1.1
Postgrados específicos	1.95	1.3

No se han encontrado diferencias significativas por razón de edad y género, excepto en los postgrados que son cursados más por el profesorado joven ($p = 0.19$) y los congresos donde participan más las mujeres ($p = .040$). Tampoco hay diferencias estadísticamente significativas entre ámbitos de conocimiento o por categorías profesionales.

4. Conclusiones

La formación de las personas responsables de la formación del profesorado es un aspecto que no ha recibido la suficiente atención. Sin embargo, es un elemento crítico para la mejora de la formación inicial del profesorado. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la mayoría de este colectivo realiza formación permanente, aunque muchas veces de forma esporádica.

Los resultados obtenidos indican que las principales necesidades formativas de los formadores del profesorado son la integración de las TIC en la docencia, la evaluación de los aprendizajes y la atención a la diversidad. Además, también se observa una preferencia hacia determinadas modalidades formativas, tales como la colaboración entre pares, los proyectos de innovación docente o los cursos.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Esta investigación ha sido financiada por el Instituto de Desarrollo Profesional (IDP-ICE) de la Universidad de Barcelona (REDICE18-2265).

6. Referencias bibliográficas

- Cordero, G., & Carnicero, P. (Coords.) (2021). *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países*. Octaedro.
- Czerniawski, G., MacPhail, A., & Guberman, A. (2017). The Professional Development Needs of Higher Education-based Teacher Educators: An International Comparative Needs Analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127-140. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246528>
- Fisher, R. L. (2008). Who is a Teacher Educator? En C. L. Klecka, S. J. Odell, W. R. Houston, & R. H. McBee (Eds.). *Visions for Teacher Educator. Perspectives on the Association of Teacher Educators' Standards* (pp. 29-44). Rowman & Littlefield Education.
- Hordvik, M. (2018). *Developing as a teacher educator. Using self-study of teacher education practices as a pedagogy for professional development: A rhizomatic consideration*. Norwegian School of Sport Sciences.
- Izadinia, M. (2014). Teacher Educators' Identity: A Review of Literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>
- Jarauta, B., Hervas, G., Calduch, I., & Imbernón, F. (2021). El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado. En G. Cordero, & P. Carnicero (Coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países* (pp. 27-37). Octaedro.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Taylor & Francis.
- Murray, J. (2016). Beginning Teacher Educators: Working in Higher Education and Schools. En J. Loughran, & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 35-70). Springer.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 131-148. <https://doi.org/10.1080/19415250903457893>
- White, S. (2019). Teacher educators for new times? Redefining an important occupational group. *Journal of Education for Teaching. International research and pedagogy*, 45(2), 200-213. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1548174>