



Vol. 15, 3 (Diciembre 2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

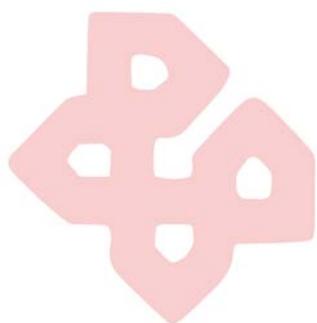
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 08/10/2011

Fecha de aceptación 04/12/2011

EL PROFESOR UNIVERSITARIO: SUS COMPETENCIAS Y FORMACIÓN

The university teacher: his competences and his training



Dr. Òscar Mas Torelló

Universitat Autònoma de Barcelona. Grupo CIFO

E-mail: oscar.mas@uab.cat

Resumen:

La universidad, lugar donde el profesor universitario desarrolla su trabajo, está en uno de los mayores momentos de transformación de su historia; algunos de estos procesos han sido provocados directamente por los cambios sociales que se están sucediendo, otros por la tendencia al "rendimiento de cuentas" que se está instaurando en el sector público y otros, concretamente, por la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación (EEES).

Estos profundos cambios por la calidad y la internacionalización que está viviendo la universidad, conllevan alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas al profesor, exigiéndole a este el desarrollo de nuevas competencias para desarrollar adecuadamente sus funciones profesionales. Todo ello ha generado nuevas necesidades formativas, provocando esto el desarrollo de planes formativos pedagógicos específicos para este colectivo; siendo imprescindible definir el nuevo perfil competencial que debe atesorar el profesor universitario para desarrollar adecuadamente sus nuevas funciones, en los diferentes escenarios de actuación profesional.

En este artículo se presenta un perfil competencial del profesor universitario y algunos apuntes para su formación.

Palabras clave: profesor, competencias, funciones, formación, universidad, educación superior.

Abstract:

The university professor develops his work in an institution of superior education that is in one of the biggest moments of transformation of his history; some of these processes have been provoked by the social changes, accountability that is being established in the public sector, for the convergence towards an European Higher Education Area (EHEA).

These deep changes, for the quality, of the public service and of the internationalization, that university institution is living provokes alterations in the functions, roles and tasks assigned to the professor. requiring the develop of new competences to the teaching and investigator staff.

This fact has generated new formative needs, provoking the development of specific formative plans for this group. For this it is unavoidable to define the new competences profile that the university professor must have to develop correctly his new functions in the different working scenarios.

In this paper we present a competence profile and notes for his training.

Key words: teacher, competence, functions, training, university, high education.

1. Introducción

En los escenarios de actuación profesional donde el profesor universitario desarrolla su actividad se suceden los cambios de forma imparable y, concretamente, en la institución universitaria han sido propiciados, entre otros motivos, por la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y hacia un Espacio Europeo de Investigación (EEI), conllevando esto (a partir de Tejada, 2005 y 2007):

- un cambio de paradigma educativo (pasándose de centrar la atención en la enseñanza y en el profesor a centrarse, ahora, en el aprendizaje y el alumno);
- unos cambios estructurales (grados, ECTS, nuevo diseño curricular modular e interdepartamental, etc.);
- y unos cambios sustantivos (relacionados con los dos apartados anteriores, como por ejemplo: revisión de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias, revisión de los conocimientos de cada título, cambio de la concepción docente y de culturas profesionales arraigadas, revisión de las metodologías utilizadas, nuevos modelos de evaluación, etc.).

En todo proceso de innovación, cambio, reforma... educativa, el profesorado es uno de los elementos nucleares a considerar, no pudiendo desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del alumno, en la innovación como medio para alcanzar la calidad y la excelencia... sin incidir de manera clara en el profesorado y en sus competencias. Así, todas estas modificaciones del panorama universitario generan, a su vez, la necesidad de delimitar las competencias que precisa el profesor universitario para desarrollar adecuadamente las funciones, roles, etc. derivados de este nuevo escenario de actuación profesional; planteándose como tarea ineludible revisar la formación necesaria (inicial y continua) que debe acreditar el profesor universitario en este nuevo contexto que se está configurando, todo ello a partir del perfil competencial de este profesional.

Siguiendo la línea argumental del informe "Programa de mejora e innovación de la docencia" (ICE-Universidad de Zaragoza, 2004), en este nuevo planteamiento en el que se considera al docente universitario un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje discente, etc. no bastará con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que atesora el profesorado actual, se deberá incidir y adecuar la formación para que este colectivo adquiera unas más amplias competencias profesionales pedagógicas básicas.

2. Acerca de las competencias profesionales

En este artículo no es nuestra intención, realizar un análisis pormenorizado de las definiciones de este término¹, pero si consideramos imprescindible acotar algunas de las claves conceptuales de la mencionada competencia profesional.

El constructo competencia es un término polisémico, ambiguo, con diversidad de acepciones (según el referente cultural, según el ámbito donde sea utilizado...) y complejo por los componentes que la integran. Consideramos que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos (saber), están también constituidas por habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), adquiriéndose y/o desarrollándose mediante simulaciones formativas, mediante la propia experiencia sociolaboral...

Consideramos que el término competencia profesional se centra en la posibilidad de activar en un contexto laboral específico, los saberes que pueda poseer un individuo para resolver óptimamente situaciones propias de su rol, función o perfil laboral. Echeverría (2002) nos indica que para desempeñar eficientemente una profesión *"es necesario saber los conocimientos requeridos por la misma"* (componente técnico) y, a su vez, *"un ejercicio eficaz de estos necesita un saber hacer"* (componente metodológico), siendo cada vez más imprescindible e importante en este contexto laboral en constante evolución *"saber ser"* (componente personal) y *"saber estar"* (componente participativo). El mismo autor afirma que la competencia de acción profesional *"implica, más que capacidades y conocimientos, la posibilidad de movilizar los saberes que se aprenden como resultado de la experiencia laboral y de la conceptualización y reconceptualización diaria que la persona lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes"* (citando a Le Boterf, 2001: 92), aumentando *"su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo"* (citando a Valverde, 2001: 33-30).

3. Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario

Las universidades están inmersas en profundos e imparables procesos de cambio, generándose nuevas demandas sobre estas instituciones y, evidentemente, sobre el profesorado universitario. Como afirma Tomàs (2001: 7)

"volver a pensar la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión", significando este replanteamiento en la función docente "dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes..." ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que "debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar".

Una segunda función a considerar del profesor universitario es la investigadora, donde también los cambios se van sucediendo: fomento de la investigación competitiva, creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez, por miembros de diferentes Universidades, Estados, etc.

¹ Algunos autores (Tejada, 1999a y 1999b; Echeverría, 2002; Navío, 2005; Mas, 2009; por citar solo algunos de nuestro contexto más próximo) han realizado una revisión de diferentes textos y nos aportan un compendio de definiciones de dicho constructo, donde se constata su polisemia, su evolución cronológica y, del mismo modo, la existencia de diversas constantes en muchas de ellas.

Como tercera función propia que puede desarrollar el profesor universitario no podemos dejar de hacer referencia a la gestión. El personal docente e investigador, como un miembro más de la institución, puede participar activamente en la gestión de su organización, pero debemos alertar que de la lectura de la LRU (1983) y LOU (2001) se desprende que las funciones inherentes al profesor universitario son la docencia y la investigación, quedando la gestión como el compromiso personal que cada uno adquiera voluntariamente con la institución donde labora, por ello, en un intento de acotar nuestro objeto de estudio excluirémos esta función en el desarrollo posterior de este documento.

Anteriormente, al definir el constructo competencia, hemos hecho referencia al contexto profesional donde se desarrolla. Así, antes de intentar definir el perfil competencial del profesor universitario, no podemos eludir establecer sus tres diferenciados (pero íntimamente interconectados e interrelacionados) escenarios de actuación profesional:

- el contexto general (entorno socioprofesional, cultural, etc.),
- el contexto institucional (departamento, facultad, universidad)
- y, por último, el microcontexto aula-seminario-laboratorio.

No cabe duda que las funciones del profesor universitario que estamos analizando se entienden, sólo si se relacionan con los escenarios de actuación profesional descritos, cobrando cada una de las funciones mencionadas una dimensión más o menos relevante y adquiriendo unas características específicas según en qué escenario de los mencionados situemos al profesor universitario, siendo evidente que ninguno de estos escenarios puede analizarse de manera aislada, ya que cada uno de ellos está estrechamente relacionado con el resto y con las funciones a desarrollar. Así, es necesario considerar los escenarios de actuación profesional y las funciones del profesor universitario, previamente a la definición del perfil competencial y al establecimiento de la formación necesaria.

4. El perfil competencial del profesor universitario

La definición del perfil competencial del profesor universitario, tal como nosotros lo entendemos, no puede separarse de las dos principales funciones profesionales que debe asumir (docencia e investigación) ni de los ya mencionados escenarios donde las desarrollará (contexto social, contexto institucional y microcontexto).

Son numerosos los listados de competencias que podemos encontrar haciendo referencia al perfil docente o formador (Ayala, 2008; Pérez, 2005; Perenoud, 2004; Sarramona, 2002) y, algunos menos, los referentes al perfil investigador (Hay Group, 1996 - citado en Pirela y Prieto, 2006-; Pirela y Prieto, 2006; Carreras y Perrenaud, 2005). Esta multiplicidad de listados competenciales se justifica por la diversidad y heterogeneidad de contextos donde se pueden desarrollar estas funciones (diferentes niveles del sistema educativo, formación en empresas, etc.) y por la diversidad tipológica de profesionales a los que podemos hacer referencia (maestros de infantil y primaria, profesores de secundaria y postsecundaria, formadores de formación continua, dedicación exclusiva, parcial o esporádica a la formación, etc.). Así, considerando cada contexto específico de actuación y las especificidades de cada actor (profesional), podemos saturar, añadir y/o eliminar algunas competencias y/o unidades competenciales de cada uno de los perfiles, siempre teniendo como referente la familia profesional de la educación.

En este apartado no pretendemos ofrecer una larga lista de perfiles competenciales del profesor universitario recopilados de otros trabajos (como ejemplo podemos citar Aubrum y Orifiama, 1990 -citados por Zabalza 2003-; Cabero y Llorente, 2005; Cifuentes, Alcalá y Blázquez, 2005; ICE-Universidad de Zaragoza, 2004; Tejada, 2002 y 2006), si no presentar una propuesta propia, fruto de la elaboración de la tesis doctoral del propio autor (Mas, 2009).

4.1. Competencias relacionadas con las funciones docente e investigadora

En lo referente a la función docente, la responsabilidad del profesor universitario traspasa los límites del aula donde desarrolla el acto didáctico (fase interactiva); también debemos considerar el diseño y planificación de dicha formación (fase preactiva), la evaluación de las competencias adquiridas y/o desarrolladas y, como no, la contribución de dicho profesional a la mejora de la acción formativa desarrollada y su participación en la dinámica académico-organizativa de su institución.

Veamos las competencias que debe poseer dicho profesor universitario para desarrollar una función docente de calidad:

| COMPETENCIAS | FUNCIÓN DOCENTE: UNIDADES de COMPETENCIA |
|---|---|
| 1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales | 1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje 1.2. Diagnosticar las necesidades 1.3. Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional 1.4. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares. 1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto 1.6. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia 1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido 1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios |
| 2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal | 2.1. Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos 2.2. Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje 2.3. Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos. 2.4. Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación 2.5. Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno 2.6. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución 2.7. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje |
| 3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del | 3.1 Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso |

| | |
|--|---|
| alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía | <p>de aprendizaje</p> <p>3.2. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos</p> <p>3.3. Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales</p> <p>3.4. Utilizar técnicas de tutorización virtual</p> |
| 4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. | <p>4.1. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido</p> <p>4.2. Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos</p> <p>4.3. Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>4.4. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente</p> <p>4.5. Tomar decisiones basándose en la información obtenida</p> <p>4.6. Implicarse en los procesos de coevaluación</p> <p>4.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación</p> |
| 5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia | <p>5.1. Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales</p> <p>5.2. Mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.</p> <p>5.3. Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje</p> <p>5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente</p> <p>5.5. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia</p> |
| 6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...) | <p>6.1. Participar en grupos de trabajo</p> <p>6.2. Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia</p> <p>6.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento</p> <p>6.4. Participar en la programación de acciones, módulos... formativos</p> <p>6.5. Promover la organización y participar desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas...</p> <p>6.6. Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores... aportados por los organismos competentes</p> |

Cuadro 1: Las 6 competencias de la función docente y sus 34 unidades competenciales.

Además de los aspectos comentados en la función docente, el profesor universitario se deberá preocupar por desarrollar su función investigadora, para continuar creando conocimiento científico y mejorar de este modo su campo científico, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto, etc. Para conseguir todos estos objetivos será necesario mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de autoperfeccionamiento, de formación, de compromiso ético con la profesión, etc.

Veamos las competencias que debe poseer dicho profesor universitario para desarrollar una función investigadora de calidad en referencia al acto de enseñanza-aprendizaje:

| COMPETENCIAS | FUNCIÓN INVESTIGADORA: UNIDADES de COMPETENCIA |
|--|--|
| 1. Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento. | 1.1. Dominar las formas y procesos burocráticos para la concesión de ayudas públicas, proyectos competitivos... 1.2. Enmarcar las actividades investigadoras en programas, temas prioritarios... de la propia universidad, Estado, UE... 1.3. Establecer las directrices básicas de los procesos de investigación 1.4. Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad científica 1.5. Participar y promover la participación/colaboración en/con diferentes equipos de investigación nacionales y/o internacionales 1.6. Contribuir al establecimiento de las condiciones indispensables para desarrollar actividades investigadoras 1.7. Planificar colaborativamente los temas y estrategias de investigación 1.8. Potenciar el/los grupo/s de investigación 1.9. Estimular la reflexión compartida de los temas de investigación 1.10. Asesorar investigaciones (tesinas, tesis u otros proyectos) 1.11. Aplicar modelos teóricos planteados 1.12. Generar modelos teóricos de situaciones concretas de la realidad 1.13. Elaborar informes y documentos técnicos para documentar las investigaciones 1.14. Promover la evaluación y la mejora del proceso de innovación e investigación 1.15. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora |
| 2. Organización y gestión de reuniones científicas,... que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, el intercambio del conocimiento científico, la propia formación | 2.1. Propiciar la participación de los colaboradores/compañeros 2.2. Participar en la gestión de cursos, congresos, seminarios... 2.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto conocimientos del área 2.4. Promover la realización de actividades inter e intrainstitucionales 2.5. Participar en grupos de trabajo multidisciplinares internos y externos 2.6. Propiciar oportunidades para el intercambio de experiencias, conocimientos... |
| 3. Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento | 3.1. Generar producción científica de documentos orientada a la publicación 3.2. Potenciar la participación y colaboración de los compañeros/colaboradores 3.3. Integrar en el trabajo propio aportaciones de terceras personas 3.4. Solicitar el asesoramiento de compañeros con mayor experiencia 3.5. Adaptar las ideas, producciones... en beneficio del desarrollo grupal |
| 4. Comunicar y difundir conocimientos, avances | 4.1. Desarrollar un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora y de las producciones generados |

| | |
|--|--|
| científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación... a nivel nacional e internacional | 4.2. Participar en congresos para difundir el conocimiento generado |
| | 4.3. Publicar en editoriales, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido |
| | 4.4. Publicar en revistas, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido |
| | 4.5. Adecuar el discurso en función del destinatario |
| | 4.6. Formalizar los contenidos científicos según las características de los medios de difusión, público... |

Cuadro 2: Las 4 competencias de la función investigadora y sus 30 unidades competenciales.

5. La formación del profesor universitario

En apartados anteriores, de este mismo documento, hemos expuesto algunos de los cambios que se están produciendo en la función docente e investigadora del profesor universitario. En esta situación y considerando que a lo largo de toda la vida activa se pueden adquirir o desarrollar las competencias profesionales mediante la propia experiencia laboral y/o la formación, esta última se torna un elemento clave para salir exitosos del desafío profesional que se le plantea en la actualidad al profesorado y a la propia institución universitaria.

En ningún ámbito laboral se discute hoy la necesidad de la formación continua de sus profesionales, ni la necesidad de conformar y ejecutar un plan formativo *ad hoc*. Los cambios que se están sucediendo en la Educación Superior, han reabierto, en este ámbito, viejas discusiones referentes a la conveniencia de desarrollar planes de formación para el profesorado a ella vinculado y al respecto de cuáles deben ser sus contenidos, estructura, etc.

El profesorado universitario trabaja en la institución formativa de mayor nivel existente y, curiosamente en su inmensa mayoría, no se han formado para ejercer esa función, ya que han ingresado en este cuerpo docente después de formarse largamente en los contenidos propios de su área (con un expediente más o menos brillante que no garantiza ninguna competencia docente) en instituciones de formación superior y sin recibir ningún tipo de formación pedagógica, ya que mayoritariamente no han sentido esta necesidad formativa, ni la institución les ha exigido ninguna formación pedagógica previa al desarrollo de dicha función docente.

No deja de ser paradójico que la formación pedagógica demandada legalmente para desarrollar la función docente sea inversamente proporcional a la etapa educativa donde se imparte dicha docencia (ver cuadro número 3); así, al llegar al ámbito universitario no existe ninguna obligatoriedad de que en el currículum formativo del profesor universitario exista una formación psicopedagógica que constata su competencia docente, pudiendo las universidades contratar a personal sin cualificación pedagógica y sin experiencia docente previa.

| ETAPAS EDUCATIVAS | FORMACIÓN REQUERIDA ² |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Educación Infantil • Educación Primaria | <ul style="list-style-type: none"> • Diplomado en Magisterio (alta formación inicial en aspectos psicopedagógicos) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Educación Secundaria • Educación Postsecundaria (bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior) | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura o Diplomatura específica, o afín, al área de conocimientos a impartir + • Curso de Aptitud Pedagógica (curso de 180 horas) • Curso de Cualificación Pedagógica (600 horas)³ • Master en Secundaria (de oferta reciente, con una carga lectiva aproximada de 60 ECTS, con diferentes especialidades según área de conocimiento)⁴ |
| <ul style="list-style-type: none"> • Universidad | <ul style="list-style-type: none"> • Doctorado o Licenciatura específica, o afín, al área de conocimientos a impartir • No existe obligatoriedad de poseer ninguna cualificación pedagógica, aunque algunas universidades promocionan entre su profesorado acciones formativas (en formato de cursos, de postgrado, de programas formativos modulares, etc) para adquirir competencias pedagógicas |

Cuadro 3: Formación requerida al profesorado según etapa educativa.

Todo lo mencionado en estos párrafos anteriores contrasta con la existencia de una formación inicial específica que facilita la adquisición de las competencias necesarias y cuya posesión acredita la capacidad investigadora en un área determinada de conocimiento, el doctorado (LRU, artículo 31; LOU, artículo 38).

Esta diferencia, en cuanto a los requisitos formativos requeridos para desarrollar cada una de las dos funciones mencionadas, confirma el estatus superior que ostenta actualmente la investigación, frente a la docencia, en el ámbito universitario. Contrasta la formación mínima demandada para impartir docencia en la universidad, una Licenciatura (donde únicamente se constatan conocimientos en un ámbito específico del conocimiento y, evidentemente, ningún conocimiento psicopedagógico), y la formación básica demandada para poder desarrollar investigaciones y promocionar profesionalmente, el Doctorado en el ámbito correspondiente (estudios de máximo nivel de cualificación).

Desde nuestro planteamiento, estimamos imprescindible considerar la figura del profesor universitario holísticamente como docente, investigador y, si es el caso, gestor; tomando cada una de estas funciones, mayor o menor protagonismo en las tareas que desarrolla el profesor universitario según sus propias preferencias personales, motivaciones intrínsecas y extrínsecas (valoración y evaluación de las agencias de acreditación, de la propia institución...), según la fase en que se encuentre su carrera profesional, según la identificación con las políticas institucionales, según el escenario, según las necesidades institucionales, etc.

² No se hace referencia a los Grados por su reciente implantación y por la inexistencia actual de estos títulos en el mercado laboral, aunque su consideración no variaría el contenido de nuestro discurso.

³ Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació.

⁴ Universitat de Girona. Facultat d'Educació i Psicologia. Universidad de Murcia. Facultad de Educación.

Consideramos docencia e investigación ámbitos diferenciados, pero no excluyentes ni aislados (cuestión ya justificada anteriormente), ni en el quehacer diario del profesor universitario, ni en su desarrollo profesional, ni por supuesto en un hipotético plan formativo. El profesor universitario tiene un doble perfil (triple si considerásemos la gestión), donde la formación puede y debe colaborar a:

- o aumentar el conocimiento correspondiente a su propia área y, del mismo modo, mejorar sus competencias didácticas;
- o aumentar las competencias innovadoras e investigadoras, especialmente en la vertiente pedagógica, sobre su propia actividad docente (aspecto que lleva asociado la necesidad de una consistente formación pedagógica previa), ya que la formación de su propia área de conocimiento en este ámbito correspondería mayoritariamente, como ya hemos mencionado, a los estudios de doctorado.

Queremos remarcar lo irrenunciable e ineludible que resulta, en la situación actual del profesor universitario, la formación en la investigación que toma como eje la propia docencia, el acto didáctico,... esta tipología de investigación es imprescindible en cualquier área de conocimiento (no únicamente en las más próximas a las Ciencias de la Educación), para promover en todo el espacio universitario, a partir de la reflexión grupal y/o autorreflexión, la calidad e innovación en el acto de enseñanza-aprendizaje (ya que cada ámbito científico, cada área de conocimiento, cada asignatura e, incluso, cada temática que se desarrolle podrá tener sus propias peculiaridades que harán de ella un caso, poco más o menos único, demandando la programación y desarrollo del acto de enseñanza-aprendizaje un trato diferenciado).

De este modo, el incremento del dominio competencial del profesor universitario en el ámbito pedagógico (docencia, innovación e investigación), complementa la tradicional formación teórica e investigadora en su propia área de conocimiento; capacitándole, en mayor medida, para la formación de nuevos profesionales y para contribuir a mejorar el corpus teórico y didáctico de su área de conocimiento, ya que los conocimientos y las competencias en innovación e investigación, tanto en su propia área (de la cual es experto) como del ámbito pedagógico, le permitirán realimentar su conocimiento (aplicándose tanto a la formación que pueda recibir como impartir), ayudándole ello a progresar por la senda de la calidad y por el camino hacia excelencia profesional.

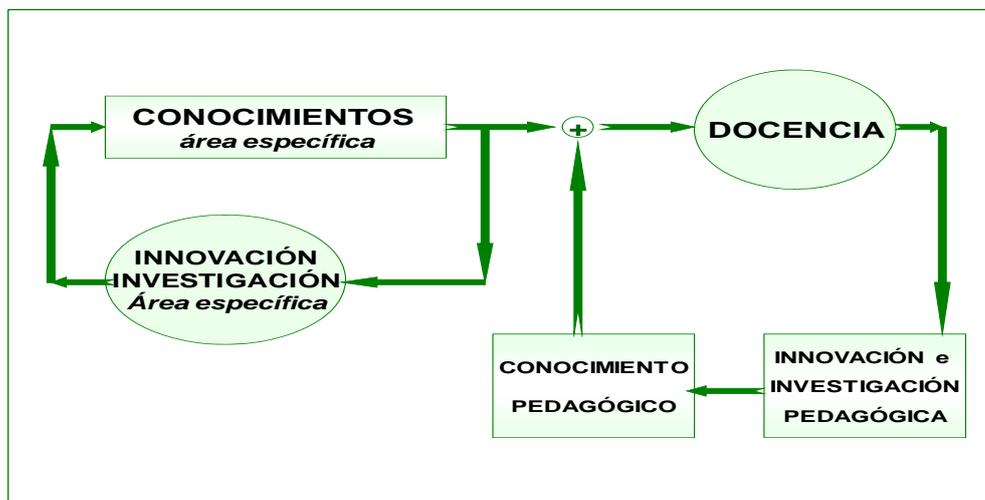


Figura 1: Realimentación del conocimiento.

En estos momentos, como ya hemos mencionado con anterioridad, el profesor universitario debe afrontar, hacia su profesión, nuevas demandas y un aumento de exigencias, tanto sociales como institucionales. De este modo, la profesión docente está mutando y aumentando su complejidad (cambio del perfil docente, uso de nuevas metodologías orientadas a la adquisición de competencias, incorporación de las nuevas tecnologías como elemento transversal en la multivariedad de estrategias metodológicas que se le solicita que emplee, europeización de los estudios, etc.) y por ello los requerimientos a este profesional son mayores, entre otros, en el dominio de las competencias psicopedagógicas, tecnológicas, lingüísticas (dominio de una segunda y tercera lengua), etc. (a partir de Gros y Romaña, 2004). En la actualidad es difícil imaginar, como profesor ideal de referencia, a un mero ejecutor de programas de formación (Tejada, 2009), o a un docente que solo expone contenidos a un grupo de alumnos pasivos, que tienen como única actividad la recepción, anotación y memorización de dicho conocimiento, coincidiendo esto con la línea que nos exponen Gros y Romaña (2004: 148) *"la profesión docente del siglo XXI poco tendrá que ver con la imagen de un profesor subido a la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos"*.

Resulta evidente que la consideración de todos los cambios mencionados, la complejidad de la situación actual y los múltiples escenarios profesionales donde el profesorado universitario debe desarrollar sus funciones, hace adquirir a la profesionalización de la docencia y a la formación del profesor universitario una relevancia hasta hoy no reconocida. Con este panorama, ante este desafío profesional, resulta incuestionable que la formación es un elemento clave para su éxito y no cabe duda (como exponen Paquay et al., 2005), que formar profesores para que desarrollen competencias profesionales no será tarea fácil, especialmente si deseamos que de esta formación emanen unas prácticas docentes de calidad, innovadoras, contextualizadas, apropiadas a cada caso y, como no, previamente razonadas.

Del mismo modo debemos considerar (compartiendo alguna de las reflexiones de Gros y Romaña, 2004) la necesidad de que esta formación ofertada al profesorado universitario por las diferentes instituciones de formación superior, bajo las directrices institucionales correspondientes, evite caer en la tentación de intentar unificar las prácticas docentes (modelos, estrategias metodológicas utilizadas,...). Entre otras razones, no podemos tender a una unificación de las prácticas docentes:

- por las especificidades de cada área de conocimiento, asignaturas, contenido, etc.,
- y porque no todos los profesores tienen (ni hay necesidad de que así sea) el mismo nivel de competencia en el desarrollo y gestión de determinadas estrategias metodológicas, ni se sienten igual de cómodos desarrollando unas determinadas prácticas docentes;

Evidentemente, podemos conseguir los mismos objetivos formativos y el mismo nivel de desarrollo competencial en los alumnos desde diferentes prácticas docentes, utilizando diferentes estrategias metodológicas, etc.

De todo lo comentado en este texto, se evidencia la necesidad de contar con unos planes de formación pedagógica para los mencionados profesionales, debiendo estar estos planes formativos imprescindiblemente justificados por un análisis de necesidades previo y minucioso, debiendo ser racionales y estructurados e, indiscutiblemente, conformados por contenidos significativos, contextualizados (aspecto ya propugnado por Ferreres, 2001),

adaptados al momento de desarrollo profesional de dicho docente, al perfil competencial anteriormente analizado y al nuevo paradigma educativo que se está implantando en nuestro contexto educativo de ámbito universitario⁵, pudiéndose optar por un modelo mixto de oferta y demanda. Aunque resulta evidente, en los parámetros y exigencias que nos movemos, que un programa de

“formación pedagógica inicial no puede dotar al profesorado de todo el conocimiento y las destrezas que necesitarán a la hora de enfrentarse a ciertos aspectos de su futura profesión”, aunque ello es compensable con una “formación continua adecuada que les permita enriquecer esta base posteriormente, a lo largo de su carrera profesional” (Eurydice, 2004: 19).

En la línea expuesta en estos últimos párrafos, Valcarcel (2003: 84-85) propone optar por implantar una formación de formadores estructurada en cuatro niveles, establecidos según el momento de desarrollo profesional en que se encuentra el profesor universitario:

- Formación previa, dirigida básicamente a personal con posibilidades de iniciar la carrera universitaria (por ejemplo, becarios de investigación);
- Formación inicial, ofertada a los profesores noveles, normalmente con escasa experiencia docente y con una notoria precariedad laboral;
- Formación continua, dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concretas del propio docente, de su universidad, departamento, etc.;
- Formación especializada en enseñanza disciplinar, orientada a aquel profesor universitario con una larga trayectoria profesional, que por su propia inquietud y por la necesidad de la institución donde labora, desee dedicarse al diseño y aplicación de planes de estudios, de innovación, de mejora de la calidad, etc.

Aunque tampoco debemos despreciar otro foro importante de formación, los congresos, seminarios, jornadas,... donde hasta hace pocos años, los profesores universitarios (que no perteneciesen al ámbito pedagógico) solo disponían de foros científicos de discusión relacionados con sus áreas de conocimiento. En la actualidad proliferan numerosas tipologías de encuentros donde pueden intercambiar experiencias y conocimientos acerca de su función docente, de sus dudas, inquietudes e innovaciones metodológicas, de la didáctica específica de su área de conocimiento, etc.⁶

⁵ La mayoría de universidades ofertan acciones formativas puntuales o planes de formación estructurados para desarrollar las competencias psicopedagógicas de su personal docente. A modo de ejemplo citaremos:

- La Universitat Autònoma de Barcelona desarrolla acciones formativas concretas y un plan formativo orientado al profesorado novel, llamado programa de acreditación en “*Formación Docente en Educación Superior*”.
- La Universitat de Girona desarrolla acciones formativas concretas y un “*Postgrado en Docencia Universitaria*”.
- La Universidad de Murcia organiza, para el profesorado novel, el “*Plan de Formación Inicial de Profesorado*”.

⁶ A modo de ejemplo citaremos algunos de estos eventos científicos:

- Los “*Instituts de Ciències de l'Educació*” (ICEs) de las universidades catalanas organizan, anualmente, el “*Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*”.
- La Universidad de Vigo organizó, en 2009, el primer congreso de “*Docencia e innovación educativa en el escenario de los nuevos planes de estudio universitarios*”.

5.1. Del profesor novel

A menudo, el profesor universitario inicia su contacto con la función docente de manera poco satisfactoria ya que, habitualmente y como hemos comentado anteriormente, cuando asume esta responsabilidad no tiene una preparación psicopedagógica previa para ello (habitualmente solo dispone de formación en su área de conocimiento), ni muchas veces una experiencia docente anterior que pueda compensar esta falta de formación. Si a la inexperiencia del profesor le sumamos la falta de apoyo institucional y la asignación de grupos muy numerosos (Gros y Romaña, 2004) que también inician su andadura en la universidad, de todo ello resulta una combinación peligrosa, tanto para el aprendizaje de los alumnos, como para la autoestima y futuro desarrollo profesional del docente novel.

En la tabla siguiente se explicitan, sintéticamente, algunas características del profesor universitario novel:

| CONOCIMIENTOS PREVIOS | CARENCIAS |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Sobre el área de conocimiento a impartir • Modelo de docencia basado en sus experiencias previas como alumno • Esquema mental del contexto institucional, a partir de sus perspectiva discente | <ul style="list-style-type: none"> • Selección y secuenciación del contenido para lograr aprendizajes significativos • conocimientos didácticos, en el ámbito de desarrollo, evaluación,... (dinamización del grupo, control de tiempo y espacio,...) • contextualización departamental como profesor |

Cuadro 4: Características del profesor universitario novel (a partir de Gros y Romaña, 2004).

Las mismas autoras exponen que el docente novel, inicialmente, se centra en el contenido (en lo que transmite) más que en la didáctica (como lo transmite). Con el paso de los años, a medida que va creciendo su seguridad en el contenido, el centro de atención pasa de ser uno mismo a ser los estudiantes, empieza la preocupación por el aprendizaje de los alumnos, la mejora de las estrategias metodológicas utilizadas, el sistema de evaluación, etc; ya que en este colectivo existe mucha predisposición a la innovación y al cambio.

Aprovechando la predisposición de este colectivo, ¿podríamos ayudar sistemáticamente al profesorado que empieza su carrera universitaria?, ¿podríamos acompañarle en esos momentos iniciales de inseguridad y titubeo?, ¿podríamos disminuir el tiempo del proceso de aprendizaje docente producido por ensayo-error, ofreciendo una formación pedagógica inicial adecuada al profesorado novel?... consideramos que la respuesta a todas estas preguntas es sí.

La profesión docente, como cualquier otra, requiere un proceso de maduración y un tiempo de aprendizaje (Gros y Romaña, 2004), por tanto, podemos valorar como fundamental:

- una asimilación progresiva de responsabilidades en el ámbito docente,
- ofrecer orientación, recursos y espacios temporales para una adecuada formación inicial y continua en este proceso de profesionalización (formación psicopedagógica y formación para innovar e investigar sobre su propia docencia, ya que el dominio de los conocimientos que le son propios de su área se le suponen y la competencia investigadora en la misma la podrá adquirir, como ya hemos explicitado anteriormente, cursando un doctorado afín a su campo),
- un correcto proceso de socialización.

En la misma línea, algunos departamentos y/o universidades desarrollan diferentes planes de acompañamiento, de acogida, para que la incorporación del docente novel sea satisfactoria, tanto para él como para la institución. Estos planes suponen, en la etapa inicial de su carrera profesional, el conocimiento de la institución, de su cultura, etc. y asumir progresivamente diversas responsabilidades propias del personal docente e investigador, como por ejemplo:

- contextualización y familiarización con los aspectos burocráticos, organizativos,...
- apoyo en el diseño de asignaturas, en la preparación de materiales, etc.,
- acompañar al profesor experimentado al aula y luego reflexionar sobre lo que allí ha acontecido,
- sustituir puntualmente al profesor titular de la asignatura, impartir los créditos prácticos asignados al área, etc.

Evidentemente estos planes de acogida y acompañamiento deben ser personalizados a las diferentes circunstancias y experiencia del profesorado novel, ya que las situaciones socioprofesionales previas al acceso a la universidad son muy heterogéneas. Veamos dos posibles escenarios:

- un profesional externo, con extensa experiencia docente y laboral, obtiene una plaza (con dedicación parcial o completa), con responsabilidades docentes asignadas desde el primer día;
- un estudiante recién licenciado gana en concurso público alguna beca, una plaza de profesor universitario en alguna de la diversidad de tipologías existentes (con créditos de docencia asignados) y debe asumir automática e inmediatamente dicha docencia;

Son dos de los diferentes casos que hoy están sucediendo en la universidad española y evidencian la necesidad de un proceso de acogida diferenciado según las características particulares de cada uno de ellos⁷.

6. A modo de reflexión final. El perfil competencial y sus implicaciones formativas.

Debe delimitarse consensuadamente, por parte de toda la comunidad universitaria, un perfil competencial del profesor de este nivel académico, pudiéndose escoger entre las diferentes propuestas existentes en la literatura especializada (en apartados anteriores se han citado algunas de ellas) la más adecuada a las necesidades del colectivo o, cabiendo también la opción, de elaborar una nueva propuesta competencial.

A partir del perfil competencial asumido, sería idóneo establecer el dominio que de cada una de estas competencias y/o unidades competenciales debe atesorar el profesor

⁷ Las tipologías contractuales en esta etapa inicial son diversas, variando sustancialmente según las políticas de personal de cada universidad (en ejercicio de su autonomía), área de conocimiento, etc.: FPI (Formación de Personal Investigador del Ministerio de Educación y Ciencia), PIF (Personal Investigador en Formación concedidas por algunas universidades), Profesor Ayudante, Asociado, Colaborador, etc.

universitario, al iniciar y al concluir, cada una de las etapas de desarrollo profesional. Siendo ello útil no únicamente para los procesos de formación del profesorado universitario, sino también para los procesos de evaluación, acreditación, selección y promoción profesional; aunque de este modo se torna imprescindible, para nuestra credibilidad social, establecer una correcta evaluación de los aprendizajes adquiridos y/o de las competencias desarrolladas por el profesorado asistente en cada una de las acciones formativas realizadas y/o en el desarrollo de sus funciones profesionales.

Del mismo modo, la mencionada formación del profesorado universitario, debe desarrollar y tener correspondencia con el perfil competencial establecido como referente; considerando y estructurándose en (a partir de las aportaciones de Navío (2007) para el formador de formadores, de Tejada (2009) para una figura docente genérica, y de Mas (2009) para el profesor universitario):

- una formación inicial previa adecuada a las necesidades del profesorado, en formato de Postgrado o Máster⁸ común a todas las universidades. Este programa de especialización debería ser modular y flexible (para adaptarse al contexto de trabajo del profesorado, cultura docente de cada universidad, facultad, área de conocimiento, características y particularidades de sus asignaturas, capacidades del propio profesorado, etc.) e incluso, el último periodo de esta formación inicial, podría producirse en alternancia (junto a profesores de referencia por su competencia pedagógica), para integrar eficazmente formación fuera del aula y trabajo en el aula.
- y una formación continua orientada a la mejora de la práctica profesional, contextualizada y coherente de nuevo con las necesidades prácticas del profesorado y con la formación inicial desarrollada. Esta formación debería facilitar la actualización y especialización docente e investigadora de las diferentes tipologías de profesorado coexistente en dicha institución (novel y experimentado, a tiempo completo y a tiempo parcial, contratado y funcionario, etc.) pudiendo, también, adoptar diversas tipologías según las diversas necesidades del profesorado y de la institución, según la finalidad concreta de la acción formativa, etc. (cursos, seminarios, grupos de trabajo/discusión específicos, tertulias, mentorización, *coaching*..).

⁸ Pudiendo adoptar diversas estructuras:

- Si consideramos un máster oficial podría adoptar un formato similar al “*Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*”, recientemente ofertado en las Facultades de Ciencias de la Educación de nuestras universidades (para más información consultar cualquier pagina web de las facultades de educación que lo ofertan, ver como ejemplo: <http://masterprofesorado.ugr.es>).
- Si tomamos como referencia un título propio de máster universitario podría adoptar un formato similar al “*Máster de Formación de Formadores*” de un curso académico de duración y con una carga crediticia de 60 ECTS; ofertado por el Grupo CIFO de la UAB y donde se incorporan módulos como: el contexto laboral y formación del formador, diseño curricular de la formación, desarrollo de la formación, evaluación de la formación y, por último, investigación e innovación formativa (para más información consultar <http://grupocifo.uab.es> y su fundamentación y justificación en Tejada, 2002b).
- Si tomamos como referencia un Máster Erasmus Mundus podría adoptar el un formato similar al “*Máster para Profesionales de la formación*”, de dos cursos académicos de duración y con una carga crediticia de 120 ECTS; ofertado por un grupo de 5 universidades europeas y donde se incorporan módulos como: contextualización y profesionalización, gestión de la formación, evaluación para la mejora de la formación, asesoramiento, innovación y, por último, investigación sobre la práctica profesional (para más información consultar <http://www.ugr.es/~mundusfor>).

Cabe destacar que dicha formación además de dar respuesta a la consecución de los objetivos propuestos y al desarrollo de las competencias prefijadas, debe adaptarse a la disponibilidad y realidad laboral actual del profesorado, siendo conveniente utilizar diferentes modalidades de formación como son la presencial, semipresencial y distancia (pudiendo contar todas ellas con la utilización de recursos tecnológicos como videoconferencias, campus virtuales, tutorías *online*, etc.); aunque para seleccionar estas modalidades debemos considerar las características del profesorado a quien va dirigida la acción formativa (profesorado novel o experimentado, sus competencias tecnológicas, etc.) y, de nuevo, la finalidad del curso (difícilmente podremos adquirir o desarrollar determinadas competencias con un curso totalmente a distancia), etc.

A modo conclusivo podemos decir que todos los aspectos mencionados en el artículo, especialmente los presentados en este último apartado, apuntan caminos para la mejora de las competencias psicopedagógicas del profesorado universitario, debiendo ello generar como efecto pretendido la mejora de la calidad de la docencia universitaria y, paralelamente, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Disponible en: <http://www.modelo.edu.mx/uni/mcom.ppt> [Consulta: 15/07/2008].
- Cabero, J. y Llorente, M^ªC (2005). El rol del profesor en Teleformación. En CABERO, J. (coord). *Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*. Sevilla: Universidad de Sevilla-secretariado de Recursos audiovisuales y nuevas tecnologías [soporte CD].
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari*. Barcelona: ICE-UB. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/universitat/quaderns.htm> [Consulta: 15/05/2007].
- Cifuentes, P., Alcalá, M.J. y Blázquez, M.R. (2005). Rol de profesorado en el EEES. *XI Congreso de Formación del profesorado*. Segovia, 17, 18 y 19 de Febrero.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- EURYDICE (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Madrid: CIDE-MEC.
- Ferreres, V.S. (2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario: Circunstancias, problemas y propuestas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 5(2), 1-26. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART5.pdf> [Consulta: 15/06/2010].
- Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- ICE-Universidad de Zaragoza (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES*. Zaragoza: ICE-Vicerrectorado Ordenación Académica- Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de *Reforma Universitaria*.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de *Universidades*.

- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada-UAB (Tesis Doctoral inédita).
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Navío, A. (2007). El resultado de los programas de formación de formadores: análisis comparativo de dos realidades institucionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 2, 1-23. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL1.pdf> [Consulta: 01/06/2010].
- Paquay, L. et al (coord) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de cultura económica.
- Pérez, J.M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *XI Congreso de Formación del profesorado*. Segovia, 17-19 de Febrero.
- Perrenoud, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pirela, L. y Prieto, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 22(50), 1-12. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101215872006000200009&script=sci_arttext [Consulta: 30/03/2007].
- Sarramona, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tejada, J. (1999a). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (1999b). Acerca de las competencias profesionales (II). *Revista Herramientas*, 57, 8-14.
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11, 2, 30-42.
- Tejada, J. (2002b). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, 91-118.
- Tejada, J. (2005). La formación profesional superior y el EEES. En J. Tejada *et al* (Coord). *IV Congreso de formación para el Trabajo. Libro de Actas*. Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Tejada, J. (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. *Revista de Educación*, 340, 1085-1117.
- Tejada, J. (2007). Programación en clave ECTS. *Conferencia en las Jornadas Adaptación de las Universidades al EEES de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*. Granada, 2 de febrero de 2007 (material policopiado).
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf> [Consulta: 01/07/2010].
- Tomàs, M. (2001). Presentación. *Educar*, 28, 6-9.
- Valcarcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Córdoba: Material policopiado.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.