

RETOS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL PROCESO EUROPEO DE CONVERGENCIA

Challenges to the professorship in the European Process of Convergence

Purificación Cifuentes Vicente

RESUMEN: *En este artículo presentamos los retos que se le plantean al profesor universitario en el proceso europeo de convergencia. Recordamos también el debate que Manso y Román realizan sobre las competencias y funciones del profesor universitario. Además, nos preguntamos si es posible pensar en un único perfil de este profesor universitario. La carrera docente pasa por unas etapas que pueden ser bien diferenciadas. Debido a esto, veremos como la formación del profesorado se desarrolla a lo largo de toda su carrera. Finalmente, comentaremos los criterios que pueden tenerse en cuenta a la hora de planificar la formación del profesorado.*

Palabras clave: *Proceso Europeo de Convergencia, profesor universitario, competencias profesionales, formación permanente.*

ABSTRACT: *In this article, new challenges to the professor in the Process of European Convergence in Higher Education are presented. The Debate that Manso and Roman make about the competences and functions of the professor is also remembered. Moreover, it is asked for the possibility of an unique profile of this professor. In fact, the career in Education has some stages which are very different. As a result, it could be said that a professor's training happens all along his or her career. Finally, the criteria to have in mind at the moment of planning this permanent training of the professorship would be commented.*

Key words: *European Process of convergence, professor, competences, permanent training.*

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad espera de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior que sean capaces de atender a estudiantes cada

vez más diversos, a distintos niveles y de diferentes maneras. Por ello, entre estas expectativas figuran las siguientes¹:

“Las universidades deben ser capaces de ocuparse de una proporción creciente de estudiantes a tiempo parcial (lo que suele implicar un aumento del número de horas de trabajo del personal).

Deben estar dispuestas a impartir enseñanza a un número más elevado de estudiantes mayores.

Se supone que una institución puede atender a las poblaciones regionales mediante vínculos con facultades o establecimientos asociados.

Las universidades han de ser capaces de ofrecer educación a distancia y enseñanza presencial en “modo doble”, es decir, recurriendo al mismo material y al mismo personal.

Se espera que las instituciones puedan inculcar una serie de “capacidades generales transmisibles” a sus graduados de manera que se satisfagan mejor las necesidades de los empleadores.

Las universidades deben estar orientadas hacia el exterior y tener en cuenta las necesidades de su comunidad.

El personal debe poseer competencias técnicas que le permitan ofrecer servicios de investigación y asesoría a la industria y el comercio de la zona”.

Como consecuencia de estas expectativas se perfila una responsabilidad mayor en las universidades. En este artículo presentamos los retos que se le plantean al profesor universitario en el proceso europeo de convergencia. Recordamos también el debate que Manso y Román realizan sobre las competencias y funciones del profesor universitario. Además, nos preguntamos si es posible pensar en un único perfil de este profesor universitario. La carrera docente pasa por unas etapas que pueden ser bien diferenciadas. Debido a esto, veremos como la formación del profesorado se desarrolla a lo largo de toda su carrera. Finalmente, comentaremos los criterios que pueden tenerse en cuenta a la hora de planificar la formación del profesorado.

2. RETOS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

El Espacio Europeo de Educación Superior se articula en torno a los siguientes principios básicos:

¹ FIELDEN, J. La Formación del Personal de la Educación Superior: una Misión Permanente, 1998, París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113606so.pdf>

1. Por una parte, en la transparencia de los procesos formativos, la cual puede alcanzarse siempre y cuando centremos la atención no tanto en el proceso de enseñanza cuanto en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje pasa a convertirse en eje central del proceso de formación, diseño curricular e interacción didáctica.
2. Por otra parte, dicha transparencia se verá favorecida si contamos con una definición clara de la estructura de las tareas propuestas a los estudiantes en su correspondiente valoración en términos de créditos.
3. Al mismo tiempo, la transferencia de aprendizajes puede lograrse si incorporamos, junto a la estructura de tareas desempeñadas por los estudiantes, una relación de los aprendizajes que éstos llegan a adquirir, esto es, una delimitación de los objetivos de la asignatura junto a la calificación final.
4. Finalmente, hemos de reconocer que tanto la transparencia de los procesos formativos como la transferencia de aprendizajes, genera importantes repercusiones en el profesorado, lo que da lugar a una reformulación de su papel y dedicación profesional.

Como es lógico, el éxito de este proceso de convergencia europea no es posible si no contamos con un profesorado universitario capacitado y motivado para hacer realidad este desafío, es decir, que se ajuste a un perfil profesional que le ofrezca la posibilidad de responder a las nuevas demandas y retos que vayan apareciendo.

Aunque en éste no se hace mención explícita a la preparación del profesorado, en muchos casos está implícito su decisivo papel en este proceso²:

“... se hace pues necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a la mejora de la calidad y la innovación educativa...”

² Cfr. www.univ.mecd.es/univ/html/informes/espacio_comun/convergencia_europea_documento.pdf?id=265

“... es necesario que para que las propuestas sean viables y generen confianza, respaldar los programas que promueven la adaptación del sistema vigente de enseñanza...”

“... el reconocimiento de la labor docente de los profesores deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos...”.

Vemos que el perfil profesional del profesorado universitario incluye ahora nuevas demandas y retos, de la misma forma que refuerza y amplía su marco competencial.

3. FUNCIONES Y COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Hemos encontrado una propuesta para el debate sobre las competencias y funciones del profesor universitario realizado por los profesores Manso y Román (2003) que transcribimos aquí como lo hemos encontrado en la web³:

“Propuesta —para el debate— de funciones y competencias profesionales del profesorado universitario (Manso y Román, 2003); hace más hincapié sobre las llamadas competencias transferibles, claves o generales comunes a todo el profesorado, independientemente del área de conocimiento o nivel educativo en que se trabaje”.

Funciones del profesorado universitario: *docencia* (preparación, ejecución y evaluación de actividades docentes convencionales y no-convencionales, en el aula, fuera de ella y virtual); *investigación* (preparación, implementación y comunicación de resultados); *extensión universitaria* (servicios a la comunidad), *gestión* y, en su caso, *práctica profesional* (el profesor universitario que puede compaginar docencia, investigación y práctica profesional tiene más posibilidades de dar un enfoque profesional actualizado a sus asignaturas).

Competencias generales. Las competencias transferibles, claves o generales hacen referencia, unas, a *inteligencia social*, otras a *inteligencia académica* y otras al manejo de *instrumentos* de primera necesidad para el profesor universitario: las lenguas y la informáti-

³ [http://www.uam.es/calidad/gabinete/evalinsti/evaldocumentos_archivos/ Tutoriasmarcoeuropeo edusuperior.pdf](http://www.uam.es/calidad/gabinete/evalinsti/evaldocumentos_archivos/Tutoriasmarcoeuropeo edusuperior.pdf) (septiembre 2004)

ca. Competencias generales, claves o transferibles de todo profesor universitario que se discuten en el taller:

El profesor universitario ha de ser...

1. *Competente para:* Identificar estados de ánimo de los demás. Establecer y mantener relaciones y amistades. Liderar grupos. Solucionar conflictos entre personas. Realizar análisis sociales. Identificar primero y controlar después, los propios estados de ánimo. Controlar los estados de ánimo de los demás. Automotivarse.

2. *Competente para:* Analizar y sintetizar. Aprender de forma continuada o permanente. Resolver problemas. Aplicar los conocimientos en la práctica. Adaptarse a nuevas situaciones. Preocuparse por la calidad. Gestionar la información. Trabajar de forma autónoma. Trabajar en equipo. Organizar y planificar.

3. *Competente para:* Entenderse, al menos, en dos lenguas de la Unión Europea, además de la propia. Manejarse, como mínimo, en cuatro programas informáticos.

Competencias específicas. Las competencias específicas, se presentan taxonomizadas; la estructura subyacente a estas competencias sigue un desarrollo deductivo y circular; va desde la definición de las funciones profesionales hasta la evaluación de las mismas, para terminar con iniciativas de mejora y desarrollo de la “profesión” a través de la investigación y/o con la práctica profesional. Competencias específicas que se discuten en el taller:

El profesor universitario ha de ser...

4. *Competente para* definir las funciones profesionales —así como las tareas que implica cada una de las funciones— del profesional que con la enseñanza de su disciplina ayuda a formar.

5. *Competente para* identificar los conocimientos declarativos y procedimentales fundamentales —de cada materia de su área de conocimiento— que sirvan para ayudar a aprender cada función profesional, y secuenciarles adecuadamente.

6. *Competente para:* Realizar programaciones que integren: objetivos a alcanzar (nivel y función profesional a la que sirven); contenidos fundamentales (clasificados y secuenciados); actividades de aprendizaje (individuales y grupales, presenciales y virtuales, en aula y tutorías, teóricas y prácticas, académicas y empresariales, uni-

versitarias y sociales); materiales didácticos (libros, artículos, CD, audiovisuales, internet, guías, guiones) y sistemas de evaluación (oral, escrita, práctica, presencial y virtual, formativa y sumativa). Diseñar distintos métodos de enseñanza (entendidos como secuencias de actividades instruccionales) en función del tipo de alumnado y naturaleza declarativa o procedimental de los contenidos de cada asignatura de su área de conocimiento.

7. *Competente para:* Llevar a la práctica o gestionar las actividades programadas, realizarlas en aulas o en tutorías (presenciales), en otros lugares o instituciones (no presenciales) o mediante internet (virtuales), utilizando, en cada caso, las “habilidades docentes básicas” y las “tecnologías de la información y de la comunicación” más adecuadas. Aplicar distintos métodos de enseñanza en función del tipo de alumnado y naturaleza declarativa o procedimental de los contenidos en cada asignatura de su área de conocimiento.

8. *Competente para* enseñar a sus alumnos “estrategias cognitivas de aprendizaje” de cada materia de su área de conocimiento que les ayude a hacerse aprendices cada vez más autónomos.

9. *Competente para* utilizar las “habilidades de comunicación” más adecuadas en cada situación docente (aula, tutoría, red), para cada persona (alumno, profesor o profesional), tipo de grupo (pequeño, mediano o grande) y con las tecnologías de la información y de la comunicación disponibles.

10. *Competente para:* Diseñar, aplicar y corregir pruebas de evaluación de, al menos, seis niveles distintos de dificultad en cada materia de su área de conocimiento (con y sin materiales). Evaluar eficazmente aprendizajes de individuos y de grupos, productos y procesos, presencial y virtualmente, conceptos, habilidades y actitudes.

11. *Competente para* generar nuevos conocimientos tanto de naturaleza “pedagógica” como “disciplinar” que permitan ir definiendo mejor las “tareas profesionales” (del profesor universitario y del profesional correspondiente); los conocimientos generados pueden ser teórico conceptuales, tecnológico instrumentales o técnico prácticos; y puede hacerse mediante la investigación y/o mediante el ejercicio de su profesión de origen, siempre que esto sea necesario, para ayudar a aprender mejor a sus alumnos las competencias profesionales propias de la carrera.

12. *Competente para* gestionar relaciones con empresas públicas y privadas, colegios profesionales, sociedades científicas afines, etc. para el desarrollo de prácticas y prácticum; buscar patrocinadores de investigaciones, responder a convocatorias oficiales de I+D, etc.; organizar reuniones científicas, jornadas, symposium, congresos, etc.

En este diseño de *perfil profesional del profesor universitario*, docencia, investigación y práctica profesional se complementan —o pueden complementarse— y se determinan recíprocamente dos a dos, en un triple determinismo recíproco.

1. Escudero⁴ atribuye al profesor universitario las siguientes *competencias profesionales genéricas y básicas*:

Las competencias genéricas:

- Cognitivas (Preparación disciplinar y pedagógica).
- Meta-cognitivas (Profesional reflexivo y autocrítico).
- Comunicativas (Uso de lenguajes científicos).
- Gerenciales (Gestión eficiente de la acción profesional).
- Sociales (Liderazgo, cooperación, trabajo en equipo).
- Afectivas (Actitudes, motivaciones y conductas profesionales).
- Psico-motoras (Realización de actividades y tareas).

Y las competencias básicas:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje en contextos académicos y naturales.
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
- Utilización de métodos y técnicas docentes pertinentes.
- Gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los estudiantes.
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
- Gestión de las anteriores competencias en un contexto de diversidad.
- Gestión del propio desarrollo profesional como docente.

2. Zabalza⁵ indica las siguientes *competencias profesionales del docente universitario*:

- Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.

4 ESCUDERO ESCORZA. T. Curso-Universidad Complutense. El Escorial, 12-13 de julio de 2004.

5 ZABALZA, M.A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea, 2003.

Manejo de las nuevas tecnologías.
Diseñar la metodología y organizar las actividades.
Comunicarse–relacionarse con los alumnos.
Tutorizar.
Evaluar.
Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
Trabajar en equipo.

Y para Perrenoud⁶ las nuevas competencias para enseñar son:

Organizar y alentar situaciones de aprendizaje.
Gestionar la progresión de los aprendizajes.
Concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación.
Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
Trabajar en grupo.
Participar en la gestión del centro.
Utilizar las nuevas tecnologías.
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
Gestionar la propia formación continua.

3.1. Roles y funciones del profesorado universitario

¿Es posible definir un único perfil de roles y funciones del profesorado universitario? Parece imposible responder afirmativamente a esta pregunta. El informe de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, patrocinada por la UNESCO (Fielden, 2001)⁷ señala que el profesorado universitario deberá afrontar cambios muy significativos en sus patrones de actuación. Presionado por razones financieras, deberá hacer *más con menos*. Atenderá a estudiantes cada vez más diversos con muy diferentes metodologías y tecnologías docentes. Por otra parte, la *rendición de cuentas* formará parte esencial de la propia actividad docente, debiendo dar buena cuenta el profesorado de competencias como:

— *Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.*

6 PERRENOUD, Ph. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. París: ESF, 1999.

7 RODRÍGUEZ ESPINAR, S. Evaluación comprensiva del profesorado universitario, *Educ. méd.*, 2003, vol.6 nº.3 Barcelona.

- *Identificar y comprender las diferentes formas (vías) en que aprenden los estudiantes.*
- *Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y evaluación del alumnado a fin de ayudarles en su aprendizaje.*
- *Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, tanto desde la perspectiva de las fuentes documentales como de la metodología de enseñanza.*
- *Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.*
- *Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje en orden a poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.*
- *Tomar en consideración los puntos de vista y aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.*
- *Comprender el impacto que los factores de internacionalización y multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.*
- *Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.*
- *Ser capaz impartir docencia, tanto a grupos numerosos como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.*
- *Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.*

En la actividad investigadora:

- *Capacidad de generar o lograr financiación para proyectos competitivos.*
 - *Incremento de la productividad de proyectos y publicaciones.*
- En consecuencia:*
- *Mejor diseño de proyectos (más dedicación con riesgo de no consecución).*
 - *Gestión de equipos, con especial atención a estudiantes de doctorado y jóvenes investigadores.*

— *Gestión integral (project management), con especial énfasis en proyectos internacionales.*

Esta lista de competencias, que podría ser completada con las referidas a la gestión universitaria y a la asistencia profesional es inviable exigirla en la individualidad de *una persona*, sino que será necesaria la configuración de *equipos de trabajo* en los que puedan darse la especialización en algunas de estas competencias.

4. DESARROLLO DE LA CARRERA DOCENTE

Los profesores mejoran sus destrezas docentes y de forma progresiva avanzan en su profesión a medida que incrementan su experiencia y confianza con su propio modelo de enseñanza.

Cuando maduran como profesores, desarrollan nuevas concepciones y orientaciones sobre la docencia, sobre el modo de transmitir conocimientos a sus alumnos, e incluso con el modo de planificar sus clases, diseñar estrategias metodológicas y de evaluación, etc.

A partir de los años 80, diversos autores han centrado sus investigaciones en delimitar los distintos cambios que se generan en los profesores a lo largo de su carrera profesional, subrayando la importancia de la reflexión para el desarrollo tanto personal como en su ejercicio docente. Tal es el caso de Kugel (1983) y Kalidova (1994).

En líneas generales, podemos señalar que la orientación pedagógica del profesor universitario se desarrolla en tres etapas: (Feixas, M. 2001)⁸.

1. Una orientación centrada en el mismo profesor en el inicio de su profesión como docente.
2. Una orientación centrada en la enseñanza.
3. Una orientación centrada en el estudiante y su aprendizaje.

Para reflexionar en torno a estas tres etapas, nos apoyaremos en dos grandes Teorías:

1. Teoría centrada en el desarrollo de la carrera docente.
2. Teoría del desarrollo pedagógico.

⁸ <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/cambios%20docencia-ev.pdf>

4.1. Teoría centrada en el desarrollo de la carrera docente

De acuerdo con esta Teoría, podemos identificar tres grandes estadios:

1. Profesor principiante.
2. Profesor una vez transcurrido el primer año de docencia.
3. Profesor veterano.

El profesor principiante, presenta rasgos muy característicos (Feixas, 2002) y (Burden, 1997):

1. Su preocupación prioritaria es el dominio del contenido que conforma la asignatura que imparte.
2. Muestra gran entusiasmo y dinamismo ante los cometidos que ha de desempeñar.
3. Pretende hacerse respetar y ganarse la confianza de los alumnos.
4. Se mantienen fieles a los juicios y opiniones de sus superiores.
5. Insisten en presentar sus clases de forma muy organizada, puesto que ello les aporta cierta seguridad con su materia.
6. Se apoyan en sus compañeros para abordar cuestiones de planificación de las sesiones de clase, estrategias metodológicas y evaluación y modos de motivar a los estudiantes.

Transcurrido el primer año de docencia, los profesores se van adaptando a la vida en la universidad y a su trabajo como docente de la forma siguiente:

1. Se muestran receptivos a los problemas de los estudiantes.
2. Tienen más seguridad en sí mismos durante las clases.
3. No necesitan apoyarse tanto en los compañeros, de forma que adquieren más confianza en la metodología empleada, planificación de las clases, estrategias de evaluación.
4. Su principal preocupación es la enseñanza, y, con ella, motivar a los alumnos, crear interés.

Con respecto al **profesor veterano**, hemos de señalar que, además de tener confianza y seguridad personal, se caracteriza por:

1. Flexibilidad en sus actuaciones.
2. Creatividad en las exposiciones magistrales.
3. Capacidad para equilibrar competencias cognitivas y afectivas en los estudiantes.

4. Docencia más “dialógica”, en la que tienen cabida las opiniones de los estudiantes y en la que se favorece su participación e implicación en la asignatura.

4.2. Teoría del desarrollo pedagógico

En esta teoría, debemos identificar tres etapas:

1) Una primera, en el inicio de la carrera docente, donde la preocupación fundamental del profesor novel es superar la inseguridad y el nerviosismo inicial. Al mismo tiempo, pretende ganarse el respeto de los estudiantes, controlar la clase y transmitir los contenidos de su materia de la forma más clara y organizada posible.

2) Una segunda fase, en la que el profesor se centra en cuestiones relacionadas con el currículum, esto es, transmisión de contenidos, estrategias metodológicas y de evaluación, comprensión y motivación de los estudiantes. Al mismo tiempo, el profesor reflexiona en torno a su práctica docente y trata de detectar errores, con el fin de alcanzar un máximo perfeccionamiento profesional.

3) Una tercera fase, en la que el profesor se centra en el estudiante, al que considera sujeto activo y ayuda en su proceso de aprendizaje. Su principal objetivo se dirige a favorecer que los alumnos lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma, de reflexionar y criticar, y de asimilar íntegramente los conocimientos que se le transmiten.

A la luz de las teorías expuestas, somos conscientes de que la evolución de la carrera docente del profesor universitario pasa por una etapa inicialmente egocéntrica, centrada en la enseñanza casi de forma exclusiva, hasta llegar a una etapa paidocéntrica, en la que el estudiante, sus motivaciones e intereses son el referente principal.

Podemos decir, por tanto, que pasamos de una enseñanza de corte tradicional, centrada en el contenido, a una de tipo constructivista, en la que el estudiante y su activa participación son objetivos prioritarios.

“Prestigiar la docencia y reconocer su importancia fundamental para que las universidades cumplan la función social que tienen encomendada es, para nosotros, un reto central y una condición sine qua non para que propuestas como las que hemos planteado puedan desarrollarse con éxito. La existencia de apoyos suficientes (infraestructura, formación, apoyo técnico y pedagógi-

co) para las experiencias de innovación, el establecimiento de redes que permitan la difusión, intercambio y contraste de estas experiencias, la puesta en marcha de procesos sistemáticos y teóricamente bien fundamentados de evaluación empírica de las mismas, el apoyo institucional a su generalización, y el desarrollo de políticas dirigidas a asegurar la formación permanente en el ámbito de la docencia del conjunto del profesorado universitario constituyen, a nuestro juicio, algunos otros retos y condiciones fundamentales al respecto” (Onrubia, 2007, p. 34).

5. FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

5.1. Niveles de formación del profesorado

La formación docente del profesorado universitario se estructura en torno a cuatro niveles fundamentales: Formación previa, inicial, continua y formación de especialistas.

La **formación previa** se dirige a los estudiantes de postgrado, interesados en iniciar la carrera docente y con objeto de incluir en su formación algún contenido docente desde un principio, de manera que queden explicadas las principales funciones del profesor universitario.

Dicha formación se dirige a la consecución de los siguientes objetivos:

- Favorecer el conocimiento y comprensión de las diferentes condiciones de aprendizaje.
- Capacitar para colaborar en diversas actividades docentes, tales como participación en seminarios, colaboración en la evaluación de trabajos de alumnos, clases prácticas,...
- Conocer los diversos recursos que ofrece la universidad para el aprendizaje y la docencia.

La **formación inicial** es diseñada para profesores noveles, contratados en plazas inestables y con escasa experiencia docente.

Su principal propósito va destinado a proporcionar una preparación y recursos que capaciten a los docentes para gestionar y planificar su propio plan de acción, diseñando e identificando objetivos de diversa naturaleza, métodos acordes con dichos objetivos, planes de evaluación y tutorías.

“Por otra parte, la función de tutoría es compleja, y no todos los docentes se hallan en una situación deseable para realizarla ni poseen aptitudes para ello. Así mismo, hay necesidad de que el profesorado tutor reciba una formación especializada para desarrollar con efectividad la actividad tutorial” (Sobrado, 2008, 105).

De la misma forma, se incluyen procesos de control, evaluación y mejora de la propia docencia, así como elementos de sensibilización y destrezas hacia el trabajo docente colegiado.

Esta formación debe estar entroncada con los procesos de acreditación del profesorado.

La **formación continua** se dirige fundamentalmente a los profesores experimentados y estables, tratando de cubrir diversos objetivos, de acuerdo con las necesidades detectadas, y entroncada en un sistema de evaluación e incentivos para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Esta formación debe tomar como base distintos proyectos gestionados y generados desde los diferentes centros, con apoyo técnico y con el fin de ajustarse a las diversas disciplinas y condiciones.

De la misma forma, es fundamental que existan grupos de reflexión interdepartamentales, con objeto de contrastar las diferentes culturas organizativas y de análisis de las tareas docentes.

La **formación de especialistas** en enseñanza disciplinar está diseñada para aquellos docentes que desean tener mayor dedicación a la didáctica específica y participar en procesos de diseño o revisión de planes de estudios y procesos de calidad docente, entre otros aspectos.

Se trata, en concreto, de una formación de formadores, cuyos propósitos van destinados a favorecer:

- De un lado, el diseño de currícula completos.
- De otro, la atención a la diversidad de los estudiantes.
- Finalmente, las peculiaridades del aprendizaje de las diversas materias.

5.2. Conocimientos necesarios del profesorado

A la hora de organizar planes de formación habría que tener en cuenta cuáles son los conocimientos necesarios para cualquier pro-

fesor. Para Shulman (1987)⁹, estos conocimientos serían los que se citan a continuación:

- *Conocimiento disciplinar.*
- *Conocimiento pedagógico general, principios y estrategias docentes.*
- *Conocimiento del currículo, programas y materiales.*
- *Conocimiento didáctico del contenido.*
- *Conocimiento de los estudiantes y sus características.*
- *Conocimiento del contexto educativo, la comunidad y la cultura.*
- *Conocimiento de los fundamentos de la educación, los fines y los propósitos.*

En la actualidad son muchos los autores que no dudan en afirmar que la formación del profesorado universitario es un elemento esencial para mejorar la calidad de la enseñanza. A modo de ejemplo, podemos citar a De Miguel¹⁰ quien expone una serie de propuestas, entre ellas la formación, con la intención de insistir en la necesidad de regular políticas institucionales relativas al desarrollo profesional de los docentes como estrategia para asegurar la calidad de la enseñanza universitaria. Éstas son:

- *Identificar y publicar los criterios que definen la excelencia de la función docente.*
- *Establecer y acreditar programas destinados a la formación pedagógica del profesorado.*
- *Establecer pruebas para la contratación y selección del profesorado por las universidades.*
- *Exigir requisitos para otorgar la “plena capacidad docente” al profesorado contratado.*
- *Vincular las políticas de promoción y retribución a criterios de calidad docente.*

Una vez justificada la necesidad de la formación del profesor universitario, se pasaría a ofrecer una panorámica general de qué cono-

9 Cit. en ESCUDERO ESCORZA, T. La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, 2003, 331, p. 109.

10 DE MIGUEL, M. Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 2003, 331.

cimientos se consideran necesarios en un profesor universitario, los distintos procedimientos de formación del profesorado universitario que se han utilizado y se están utilizando y algunos de los aspectos que habría que tener en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar programas formativos.

5.3. Procedimientos de formación del profesorado universitario

Cuando hablamos de formación del profesorado, pueden utilizarse diferentes procedimientos para llevarla a cabo. Así se tendrán procedimientos de mayor o menor amplitud en el tiempo y que profundicen más o menos en el tema a desarrollar.

Según De Ketele¹¹ se podría hablar de cuatro niveles de formalización de los procedimientos de formación del profesorado:

1. Jornada pedagógica, cuyos procedimientos pedagógicos más frecuentes son:

- Una conferencia por parte de un experto externo de reconocido prestigio, seguida de un debate.
- Presentación del estado de la cuestión de algún tema pedagógico “sensible”, seguida de debate en talleres y puesta en común en asamblea para lograr una síntesis.
- Una presentación de experiencias pedagógicas originales (internas y/o externas a la institución) con el fin de estimular otras iniciativas.
- El trabajo en pequeños grupos locales centrado en la resolución de problemas previamente planteados, con o sin apoyo de un experto externo.
- Un abanico de talleres opcionales centrados en el aprendizaje de técnicas precisas.

2. Programa de formación pedagógica basado en el principio de la oferta y la demanda.

3. Programa sistemático pensado con el fin de alcanzar objetivos bien especificados sobre una población a su vez muy delimitada.

¹¹ DE KETELE, J. M. La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras. *Revista de Educación*, 2003, 331. pp. 158-160.

4. Programa oficial de formación pedagógica con una obligación estricta de seguirlo o una validación en juego.

5.4. Criterios en los programas de formación del profesorado

La planificación de programas y actividades de formación del profesorado universitario debe ajustarse a determinados criterios para responder así a necesidades docentes específicas.

Algunos de estos criterios son los que recogemos a continuación¹²:

1. *En la formación del profesorado se deben armonizar e integrar la teoría y la práctica. Las prácticas deberían ser de diversa índole en los diferentes cursos, y deberían estar presentes a lo largo de toda la carrera.*
2. *Es fundamental ofrecer distintos itinerarios formativos, que concedan respuesta a las necesidades reales de los profesores.*
3. *Las actividades, a pesar de tener un carácter general, deben responder a las características individuales del profesorado.*
4. *Es importante la acción individual por parte de los profesores, si bien ésta ha de complementarse con las acciones colectivas, fundamentalmente con la realización de proyectos didácticos conjuntos.*
5. *Las actividades formativas deben ofrecer la posibilidad de llevar a cabo un trabajo compartido y la articulación de respuestas educativas múltiples y diferenciadas.*
6. *Es necesario que exista coordinación con los niveles educativos anteriores a la universidad.*
7. *En los procesos de evaluación de las actividades, debería contemplarse la posibilidad de realizar dicha evaluación a través de tareas prácticas emprendidas por los diversos participantes de forma individualizada, esto es, en su propio contexto.*
8. *En suma, la formación de maestros debe asumir un claro compromiso con la mejora de la calidad en la educación, lo que se traduce en que la misión global trasciende la mera trans-*

12 RODRÍGUEZ MARCOS, A. SANZ LOBO, E. Y SOTOMAYOR SÁEZ, M.V. (Coords) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea, 1998, p. 340.

misión de contenidos, e implica un enfoque abierto a la reflexión, el diálogo, el espíritu crítico y una mentalidad creativa.

En relación a los **fundamentos metodológicos** de los procesos de formación, hemos de señalar que es fundamental que:

1. *Fomenten la actualización y revisión de las concepciones de los profesores acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y llevar a cabo un análisis crítico y reflexivo de la realidad.*
2. *Respondan a los aprendizajes heterogéneos de los estudiantes.*
3. *Prevean las necesidades y demandas futuras.*
4. *Saquen el máximo provecho de los recursos que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.*
5. *Resalten la importancia y necesidad de la educación en valores para la formación de los alumnos.*

Con respecto a los **contenidos** contemplados en los programas de formación, destacaremos los que figuran a continuación:

1. *Relación entre enseñanza y aprendizaje.*
2. *Organización y planificación docente.*
3. *Conocimiento y adecuado uso de métodos docentes diversificados, que favorezcan la consecución de objetivos educativos coherentes.*
4. *Evaluación del conocimiento.*
5. *Nuevas tecnologías para el aprendizaje.*
6. *Fuentes específicas y generales en materia de docencia.*
7. *Enseñanza de disciplinas concretas.*
8. *Competencias de trabajo en equipo.*

La **metodología**, por otra parte, debe enfatizar los **métodos activos**, a fin de conseguir un aprendizaje profundo y con posibilidad de aplicación a la resolución de diferentes problemas, ya sean teóricos o profesionales.

Son elementos clave de este tipo de metodología:

1. *Aprendizaje basado en proyectos.*
2. *El portafolio docente, que constituye un método de introducción a la evaluación coherente con los métodos activos de enseñanza.*

3. *Autoevaluación, como estrategia básica para introducir al profesor en la formación permanente.*
4. *Investigación-acción, como modo de iniciar una observación sistemática de las innovaciones y sus resultados que de lugar a un proceso de mejora continua.*
5. *Seguimiento, como modo de observar los diversos cambios que se producen en la práctica de los docentes.*
6. *Contacto permanente con profesores expertos en la enseñanza/ aprendizaje de su disciplina como con expertos en aspectos psicopedagógicos.*

5.5. Diseño y desarrollo de los programas formativos

Siempre que se propone diseñar y desarrollar un programa hay que tener en cuenta una serie de aspectos. Si centramos nuestra atención en los programas formativos del profesorado universitario algunas cuestiones que deben orientar su diseño y desarrollo son¹³:

- *La necesidad de plantear planes formativos que sean coherentes con los marcos de referencia y que se adecuen al nivel de madurez de la institución universitaria en la que se vayan a implantar.*
- *Revisar las ofertas de formación aislada y fragmentada que se basan exclusivamente en intentar dar respuesta a las demandas de carácter individual.*
- *El desarrollo de un marco referencial de competencias comunes, tanto de orden metodológico como socioprofesional y actitudinal.*
- *La creación de las condiciones para que la obligatoriedad de la formación, sobre todo la de los profesores noveles, sea progresivamente percibida como algo natural y necesario.*
- *El estudio de la implantación de sistemas de certificación de los conocimientos y competencias adquiridas.*

13 FERNÁNDEZ MARCH, A. Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: Análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331, 2003, pp. 193-195

- *La búsqueda permanente de la existencia, en paralelo, de diferentes estrategias de formación en la práctica de la formación del profesorado universitario.*
- *La profundización en el paradigma “práctica-teoría-práctica”, como el más fecundo desde el punto de vista de la formación, si lo que se pretende es modificar en profundidad las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la universidad.*
- *Toda la complejidad que conlleva la formación del profesorado universitario exige la necesidad de constituir equipos de formadores con perfiles diferentes y próximos al contexto en el que se ha de llevar a cabo la formación.*

Añadido a lo anterior, nos parece oportuno citar algunos de los elementos a tener en cuenta en los planes de formación¹⁴:

- *El equilibrio entre una formación pedagógica “generalista” y una formación más específica, vinculada a la disciplina del profesor.*
- *La implicación activa de los departamentos universitarios.*
- *Los apoyos y estímulos a los departamentos y a sus miembros para que participen en los procesos de formación y mejora de sus propios profesores.*
- *La utilización de procesos, individuales y de colaboración entre colegas, de reflexión crítica sobre la práctica docente.*
- *La utilización, por parte de profesores experimentados y expertos pedagógicos, de algún método de apoyo colaborativo.*

6. COMENTARIOS FINALES

Siguiendo los consejos del profesor Valcárcel, M. (2005) la preparación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior debe guiarse por principios genéricos, tales como: *a) énfasis no sólo en la aptitud, sino también en la actitud; b) establecimiento de redes basadas en la formación de formadores para propiciar que la formación llegue a todo el profesorado; c) implicación de formadores mixtos, alguno de los cuales debe pertenecer al área*

14 ESCUDERO ESCORZA, T. La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, 2003, 331, p. 118.

*del saber del profesor; d) apoyo técnico y económico; d) evaluación y mejora permanentes; y f) establecimiento de sistemas de incenti-
vación de la labor docente.* Para Valcárcel, M. (2005) los contenidos de esta formación serían: *a) el diseño y evaluación de las compe-
tencias, b) la participación activa de los estudiantes, c) el trabajo colaborativo entre profesores, d) la tutorización personalizada, e) la evaluación de los estudiantes y del nuevo sistema de enseñanza-
aprendizaje, entre otros.*

El proceso de convergencia para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior está siendo un periodo que favorece el cambio en la enseñanza superior. Siempre se nos ha brindado la posibilidad de innovar, pero ahora es más propicia al revisar las prácticas de docencia, las formas de enseñar, de aprender y evaluar en la universidad. Se hace necesario el análisis de nuestra realidad con criterios compartidos, contrastados y transparentes con el propósito de aumentar la calidad en la educación universitaria y con la aspiración de ser atractivos para los estudiantes tanto europeos como de los otros países.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALTET, M. PAQUAY, L. y PERRENOUD, Ph. *La formación de profesionales de la enseñanza.* Sevilla: Díada, 2007.
- BURDEN, P.R. "Teacher development". En HOUSTON, W.R., HABERMAN, M. AND SIKULA, J. (Eds.). *Handbook of research on teacher education.* New York: Macmillan, 1997.
- DE KETELE, J. M. La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras. *Revista de Educación*, 2003, 331. pp. 158-160.
- DE MIGUEL, M Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 2003, 331.
- ESCUDERO ESCORZA, T. La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, 2003, 331.
- ESCUDERO ESCORZA, T. Curso-Universidad Complutense. El Escorial, 12-13 de julio de 2004.
- FEIXAS, M. "El profesorado novel: Estudio de su problemática en la UAB" En *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria.* 2002 b, Vol. 2, Núm. 1, Madrid.
- FEIXAS, M. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U*, 2002, Vol, 2, 1, 33-44.

- FELIZ MURIAS, T. y RICOY LORENZO, M. C. Estudio sobre una iniciativa de adaptar la docencia al espacio europeo de educación superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, 2007, 210, 153-172.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: Análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 2003, 331, pp. 193-195.
- FERNÁNDEZ MARCH, A.; GARCÍA, E.; SERRA, B. “Nuevos retos en la Formación del Profesorado Universitario: respuestas ante el Espacio Europeo de Educación Superior”, Actas de III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, ICE de la Universidad de Deusto, 2004, pp.1335-1350.
- FIELDEN, J. “La Formación del Personal de la Educación Superior: una Misión Permanente”, 1998, París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113606so.pdf>
- FIELDEN, J. Higher Education Staff Development: Continuing Mission. Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education. 2001, UNESCO (www.unesco.org)
- IMBERNÓN, F. *La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó, 2007
- MANSO MARTÍNEZ, J.M.: “Reflexiones sobre un nuevo modelo de profesor universitario en Medicina. Una visión crítica de la Enseñanza Médica”, en <http://www.fac.org.ar/scvc/llave/edu/manso/mansoe.htm>
- ONRUBIA, J. Las técnicas de la información y la comunicación como instrumento de apoyo a la innovación de la docencia universitaria. *RIFP*, 2007, 21 (1), 21-36.
- PERRENOUD, Ph. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. París: ESF. 1999.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. Evaluación comprensiva del profesorado universitario, *Educ. méd.*, 2003, vol.6 n.º.3 Barcelona.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 2003, 331.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. SANZ LOBO, E. y SOTOMAYOR SÁEZ, M.V. (Coords) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 1998.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 2008, 22 (1) 89-107.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2004, 18 (3), 91-105.
- VALCÁRCEL CASES, M. Formación para la convergencia. I Foro ANECA sobre el profesorado universitario. 2005 http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_1foro_abr05.pdf
- VIZCARRO, C.; BLANCO, F. La formación de los profesores para el Espacio Europeo de Educación Superior, *VI Seminario de la REDU: Reflexiones sobre el proceso de convergencia europea y la formación docente*, Madrid, 2004.
- ZABALZA, M.A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea, 2003.