

CALIDAD DEL PROFESORADO: UN MODELO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS

Marcelo Andrés Saravia Gallardo¹

RESUMEN

En esta era estamos confrontando desafíos en la educación superior que posiblemente hace 15 años no podíamos imaginar. Cambios profundos en la sociedad y en las relaciones internacionales han modificado igualmente la realidad de los profesionales en el trabajo y de los estudiantes en camino de profesionalización. En tal sentido, el proceso de formación, las prioridades de investigación y la interacción institucional debe reconsiderarse para hacer coherente la relación universidad-sociedad. Una manera de ingresar en este escenario de renovación es analizando y redefiniendo la profesión académica, entendiendo que el profesor es una parte esencial del potencial de la universidad contemporánea. En esta línea, este artículo presenta las cuestiones fundamentales de la tesis doctoral que ha producido un modelo de competencias del profesorado útil para las universidades en general. Se exponen las bases teóricas; claves del estudio empírico de la investigación y el modelo en su estructura completa.

Palabras clave: Educación Superior, Calidad, Competencias del Profesor, Innovación.

ABSTRACT

On this era we are confronting challenges in higher education that maybe 15 years ago we could not imagine. Deep changes in society and in the international relations have also changed the reality of professionals in work and students in running for professionalization. Consequently, the formation process, research priorities and institutional interaction must be reconsidered to make coherent the university-society relation. One way to enter in this removing scenario is the analysis and redefinition of academic profession, understanding that the professor is an essential

¹ Instituto de Investigación, Formación Permanente y Consultoría. Universidad Católica Boliviana San Pablo. smarceloandres@hotmail.com

part of the university's potential in this century. On this perspective, this article presents the fundamentals of our doctoral thesis that have produced a model of teacher competencies useful for universities in general. The theoretical bases; keys of the empirical study and the complete model are exposed on this paper.

Key words: Higher education, Quality, Teacher Competencies, Innovation.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación superior no es más una utopía, más bien una condición básica para hacer un trabajo correcto con la formación de recursos humanos, el desarrollo de conocimiento y el servicio a la sociedad. Es cierto que en los últimos años el concepto de calidad educativa ha sido controversial e incluso enigmático entre los expertos y académicos, sin embargo, la calidad actualmente se ha convertido en una política para toda institución seria y es tiempo de contribuir con propuestas claras para hacer de esta meta una realidad. Partiendo para ello de la determinación y entusiasmo de la comunidad académica que entiende a la universidad como una comunidad de aprendizaje permanente. El desafío para todos quienes trabajan en educación superior es establecer un marco de referencia sobre la calidad universitaria, investigar acerca de su implementación y desarrollo y, finalmente, comunicar los hallazgos a la toda la comunidad educativa. En este sentido, este trabajo establece las ideas básicas sobre nuestra visión pedagógica basada en “competencias”; entendiendo por tales, unidades de aprendizaje y demostración/desempeño exitoso, tanto en los estudiantes como en el profesorado.

I. LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

Una de las claves en la comprensión de la realidad universitaria es analizar en profundidad su papel técnico, político, social y cultural en este siglo. La universidad moderna es un *centro cultural* inmerso en un entorno desafiante y complejo con sustanciales cambios sociales y económicos globales (ILO, 2008). Cuyos factores principales son: el desarrollo tecnológico, la sociedad basada en información, la economía de libre mercado y los modos de producción, las políticas estatales de transformación de la educación superior, la demanda de competencias profesionales proveniente del ámbito laboral.

Estos aspectos simultáneamente ejercen cierta presión sobre la universidad y agitan vientos de cambio a los que las instituciones deberán extender las velas para avanzar en coherencia con su entorno. El desafío está en reconocer plenamente esta necesidad y proyectar los caminos que debe seguir la labor académica, escenario en el cual, el profesor debe ser protagonista para promover la renovación. Transformando para ello sus esquemas de pensamiento previos (*Chip-Change*) y estableciendo nuevos patrones de razonamiento que le sirvan para resignificar su profesión y su práctica, lo cual a su vez, favorece y orienta el trabajo de la universidad para el siglo XXI. Desde el profesorado como el grupo que da vida a la institución se puede impulsar la reflexión crítica y la innovación que tenga alcance institucional.

No sólo la calidad universitaria está en juego entendida como **conjunto de parámetros que demuestran la vinculación productiva entre la institución y su entorno (conexión estrecha entre universidad y sociedad local, regional y mundial)**, más aún, debemos aspirar a la excelencia universitaria definida por la **visión anticipada que aporta la universidad a la sociedad sugiriendo innovaciones de utilidad y evitando prudentemente problemas emergentes** (ONU, 2005; Knigh, 2003; Jackson, 2003; Pearce, 2006; Kunstler, 2006). Vivimos en otros tiempos *mucho más complejos* y la definición del perfil del profesorado en la comunidad universitaria moderna ha generado no sólo discusiones intensas, sino procesos profundos de evaluación e innovación en los últimos 15 años particularmente (Freed & others, 1997; AAUP, 1999; Walvoord & Others, 2000; UNESCO, 2000; AQU, 2001; Gates & others, 2002; Kollenburg, 2003; Figuera y otros, 2003; UNESCO, 2004; QAAHE, 2004; Hill & Others, 2006). No obstante ello persiste la ausencia de consenso suficiente para estructurar un marco de referencia integral sobre lo que implica la profesión académica en términos de ser realmente competente en tareas de docencia, investigación y gestión.

El cuadro 1 pone en perspectiva cuestiones básicas relacionadas con el profesor y revela los vacíos existentes en la clarificación rigurosa de su rol en el siglo XXI.

La noción de '**competencia**' como conjunto de cualidades internas en la persona que permiten predecir un desempeño exitoso en un contexto determinado (McLelland, 1973; citado en Stoof, 2005) ha sido uno de los aportes más importantes del siglo XX en el ámbito de las ciencias sociales y, cuando pudieron ser las universidades quienes ágilmente aprovecharan este aporte para refrescarse profundamente, fueron expertos sociolaborales quienes desarrollaron modelos de aplicación relevantes para la gestión de recursos humanos [Le Foterf, 1991 y Bunk, 1994 (citados en Figuera, 2000; Echeverría, 2001); SCANS Report 1992, 1993; Corominas, 2001; Valverde, 2001; Echeverría, 2001, 2002; Jackson, 2003]. En tal sentido, nosotros trabajamos en un modelo de competencias para orientar el ejercicio profesional del profesor universitario en toda su carrera.

2. TRANSICIÓN HACIA UN NUEVO PAPEL ACADÉMICO

La consecuencia lógica de ésta argumentación previa es analizar el concepto de 'profesión académica' para ver luego el papel del profesor en este siglo de enormes desafíos para la educación universitaria en términos de nuevos desarrollos y tecnología de formación (Delors, 1996; Struthers, 2002; Mason, 2003; Jackson & Ward, 2004; Hramiak, 2005; Abeles, 2006). No es desconocido que la definición de academia —y correlativamente el significado de "profesor"— ha sido ampliamente discutido sin alcanzar un consenso general. Esto debido a la ausencia de características básicas sobre la profesión académica; así como existen perfiles de un arquitecto o un médico, el perfil del académico(a) no está claro. (Boyer, 1990; Arreola, 2000; De Miguel, 2003; Smith & Simpson, 1995; Bond & others, 2000; NATFHE, 2002; Rodríguez, 2003; Barba y otros, 2007). En tal sentido, conviene recordar que el profesor universitario **ejerce una profesión académica-científica** (aún cuando fuera por algunas horas a la semana) y que, además de sus posibles actividades profesionales propias de su formación disciplinar, existe un vínculo con la universidad y, por tanto, una **implicación en el mundo académico-científico**. Siendo

CUADRO 1
ASPECTOS CRÍTICOS RELACIONADOS CON EL ROL
Y LOS RETOS DEL PROFESORADO

Aspectos generalmente evaluados en el desempeño del profesor
<ul style="list-style-type: none"> ■ Interacción social con los estudiantes, apertura, intercambio, entusiasmo ■ Seguimiento y apoyo a los aprendizajes mediante tutorías ■ Procedimientos de registro, valoración y evaluación de los aprendizajes ■ Desarrollo de la tarea de investigación individual, en equipo con colegas o en equipo con los estudiantes ■ Publicaciones y vinculación a equipos académicos de desarrollo y promoción de conocimientos ■ Interacción social con entidades técnicas y académicas en consultorías y asesoramiento ■ Participación en sociedades científicas y culturales ■ Procedimientos de autoevaluación de la propia enseñanza ■ Conocimientos, actualización y dominio de los contenidos del área ■ Estrategias de organización o preparación de clase ■ Técnicas de enseñanza y recursos didácticos
Modelos de evaluación del profesor
<ul style="list-style-type: none"> ■ Modelo centrado en rasgos y factores: se consideran cualidades internas en el profesor (aptitudes/actitudes) que se establecen como una referencia de un buen profesor. ■ Modelo centrado en las habilidades: se refiere a las cualidades de carácter pragmático (habilidades y destrezas) que permiten el acertado desempeño docente (<i>skills</i>). ■ Modelo basado en las conductas manifiestas en el aula: alude directamente al trabajo dentro del aula. En cuanto a los procesos de organización, generación de clima de clase favorable, apertura e interacción con los estudiantes. ■ Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas: el acento se desplaza del profesor hacia las tareas referidas a la docencia. El buen profesor se define por la realización correcta/competente de las tareas docentes tanto dentro como fuera del aula (<i>performance</i>). ■ Modelo centrado sobre resultados: el buen profesor es aquel que logra en los estudiantes los resultados esperados en términos de aprendizajes y rendimiento (<i>teacher effectiveness</i>). ■ Modelo basado en criterios de profesionalidad: el buen profesor es aquel que además de su ética de actuación docente, es inquieto por el logro de un perfeccionamiento permanente (<i>desarrollo profesional</i>).
Estrategias de evaluación convencionales
<ul style="list-style-type: none"> ■ Cuestionario de opinión de los estudiantes ■ Autoevaluación ■ La evaluación por colegas. <i>Peer Review</i> ■ La evaluación de colegas <i>Senior. The Post-tenure review</i>
Competencias profesionales requeridas en los titulados (demanda laboral)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Competencia técnica/específica: conocimientos disciplinares conceptos-argumentaciones-teorías. ■ Competencia metodológica: conocimientos procedimentales adecuados para la realización de tareas concretas. ■ Competencia social/participativa: alude a la convivencia colaborativa y constructiva con los compañeros. Comportamientos y actitudes favorables al trabajo en equipo; comunicación, cooperación, liderazgo, negociación. ■ Competencia personal: asumir responsabilidades, autoestima realista, autogestión integridad/honestidad. ■ Competencias transversales: gestión de recursos, dominio tecnológico, comprensión sistémica, gestión de la información. ■ Competencias básicas: leer, escribir, aritméticas y matemáticas, escuchar, hablar, pensamiento creativo, capacidad de abstracción, cálculo, conocer cómo aprender, razonamiento.
<p>El dilema central: ¿QUÉ IMPLICA REALMENTE “SER PROFESOR UNIVERSITARIO” EN ESTE CONTEXTO?</p>

necesario entonces demostrar una serie de cualidades (competencias) para lograr la excelencia en el ejercicio de la profesión.

Aceptamos que el campo disciplinar del profesor; el contexto universitario y los factores políticos-sociales-culturales en los países tienen incidencia en el significado de la profesión académica y su práctica; pero es igualmente cierto que todos quienes trabajan en la educación superior tienen algo en común, eso es, **el trabajo con el conocimiento**: *investigando-aprendiendo, analizando, reconstruyendo, aplicando, comunicando, evaluando y reiniciando todo el ciclo de nuevo una y otra vez; definitivamente, creciendo con la verdad de la ciencia y haciendo que otros también crezcan* (colegas, estudiantes, sociedad). Si bien convencionalmente las funciones académicas son docencia, investigación y servicios a la universidad y sociedad —(Enfoque Funcionalista del papel académico) definiendo al profesor a través de sus funciones en la Universidad— el problema clave sigue sin resolución: **la necesidad de una profunda y amplia conceptualización de la profesión académica propiamente tal**². En consecuencia, es necesario establecer un enfoque de análisis distinto del problema a partir de un constructo más amplio que genere el sentido de la profesión académica, inexistente en la literatura especializada reciente.

La universidad del siglo XXI no es ya una comunidad de enseñanza-aprendizaje sino, una **Comunidad de Aprendizaje Permanente** avanzando hacia un repensar constante de nuestra práctica académica y científica, para aportar con ideas nuevas que reflejan al ser humano en evolución. Debemos crear una **Cultura Institucional de Aprendizaje Permanente** que supone para el profesor un cambio profundo de ideas y visiones personales, académicas y profesionales tradicionales, demostrando así su **disposición para aprender**. Desde esta perspectiva algunas cuestiones clave a considerar son:

1. **Enseñanza moderna**: que se genera un marco de **competencias deseables** como referencia para el diseño de procesos de formación vinculados a las necesidades actuales, potenciando al máximo las cualidades previas de todos los actores educativos (diversidad personal, profesional, étnica y cultural). Las líneas de *formación del profesorado, los planes curriculares de pregrado y postgrado, los escenarios de discusión con actores externos a la universidad* son hoy parte de la labor de una enseñanza de calidad en su más pleno sentido.
2. **Investigación diversa y significativa**: basada en reflexión profunda de ideas para reorganizar los propios marcos de referencia, entendiendo más claramente la realidad, generando nuevos insumos para desarrollar el pensamiento articulado a ella y con profunda vocación de progreso, innovación y transferencia de tecnología de la universidad al entorno. Con la inevitable sensibilidad por los efectos de las malas prácticas científicas (ética).

2 Igualmente por supuesto podemos definir las 'funciones' del profesor en una u otra institución, pero esas funciones entendidas como las diferentes manifestaciones de un Potencial Profesional. El potencial profesional visto así es **estructural y común para todo el profesorado**, las diferencias y matices individuales podrán notarse en aspectos como: campos disciplinares, contextos universitarios, roles específicos asumidos, periodo en la carrera académica, etc. Un modelo estructural, por tanto, debe ser potente en orientación y adaptable a realidades concretas universitarias.

3. **Aprendizaje habitual:** como el destino final de todas las actividades académicas y científicas de la universidad, en la medida en que el aprendizaje no solo es señal de humildad, sino además, es el puente para seguir avanzando sin prisa pero sin pausa. El aprendizaje es la referencia e impulso para gestores, profesorado, estudiantes y personas e instituciones externas que entran en contacto con la universidad.

3. ESTUDIO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

La construcción del modelo se basó en investigación científica con una amplia revisión teórica de más de 170 referencias bibliográficas (castellano-inglés) y un estudio empírico que consistió en el proceso de conocer las creencias que tiene el profesorado universitario acerca de la evaluación de su labor profesional. El estudio empírico fue **Cuantitativo, Expostfacto, Descriptivo por Encuesta utilizando Cuestionario de Opinión y Entrevista Semiestructurada complementaria**. El cuestionario de opinión se centró en los aspectos que deberían tenerse en cuenta en la evaluación del profesor considerando, por un lado, el contexto normativo en España y Catalunya y, por otro lado, el MECPU (integración contextualizada). Para ello se consultaron a 140 Profesores Doctores de reconocida trayectoria de tres universidades públicas de Barcelona: **Universitat de Barcelona; Universidad Pompeu Fabra y Universidad Politécnica de Cataluña [Catedráticos Universitarios (CU), Titulares de Universidad (TU) y Catedráticos de Escuela Universitaria (CEU) constituyeron la población de estudio]**. Siguiendo el procedimiento de rigor se realizó el Juicio de Expertos para la primera revisión del cuestionario; Prueba Piloto y, finalmente, la Aplicación Definitiva. La muestra estadística, considerando las variables criterio: *Campo Disciplinar y Categoría Laboral*, fue la siguiente.

CUADRO 2
MUESTRA REPRESENTATIVA DE LA POBLACIÓN

Profesorado	CU	TU/CEU	Total
Humanidades y Cs. Sociales	288 (119)	799 (161)	1087 (280)
Ciencias y Tecnología	465 (140)	1704 (180)	2169 (320)
Total	753 (259)	2503 (341)	3256 n = (600)

Se pudo contactar a un total de 450 profesores y profesoras como muestra invitada y lograr una tasa de respuesta de más de 30 %, es decir, 140 cuestionarios efectivos; los datos se procesaron con el *Software SPSS*. El cuestionario aplicado reveló una fiabilidad (*Cronbach Alfa*) de **0.76** (satisfactoria alta) y una validez completa: **Validez de Contenido**, congruencia existente entre los aspectos considerados en el cuestionario y los aspectos teórico/conceptuales que fundamentan el objeto de estudio; **Validez de Criterio**, grado

de relación que existe entre los resultados de la medición y la(s) hipótesis previas que se han formulado sobre el comportamiento del constructo y sus aspectos que se desean medir. **Validez de Constructo**, convergencia entre lo esperado teóricamente y lo encontrado empíricamente.

Con la intención complementaria de conocer de primera mano algunos aspectos importantes de la vida académica relacionados con la problemática de estudio, se llevaron a cabo entrevistas con profesorado identificado por su reconocida trayectoria y preocupación por el tema de la evaluación del profesorado. En este sentido, la muestra de profesores/as se determinó intencionalmente teniendo en cuenta: *antigüedad en la profesión (CU y TU con más de 20 años de servicio)*, *funciones administrativas destacadas que cumplen en la institución/méritos profesionales (directores, gestores, premios de investigación y docencia)*, *participación en proyectos de innovación y evaluación*. Obteniendo información significativa que ha permitido explicar algunos datos del cuestionario y facilitar la interpretación más profunda de los mismos. Se lograron realizar 12 entrevistas en las tres universidades consideradas en el estudio, la información se registró en cinta magnética y se analizó con la técnica de *Análisis de Contenido para Identificación de Contenidos Relevantes*.

Principales hallazgos del estudio empírico:

1. La significación profesional/académica de los informantes generó sólidos indicios que reflejan parte de la realidad académica del profesorado en las universidades occidentales; esto ha permitido —junto con la amplia revisión documental de sustento de la investigación— un conocimiento amplio y preciso de la educación superior y sus desafíos actuales.
2. El modelo de competencias desarrollado contiene indicadores que realmente ilustran la profesión académica contemporánea y, al mismo tiempo, demuestran su utilidad para desarrollar estudios sobre profesorado universitario en función de las características propias del contexto (**adaptabilidad**) a efectos de formación y evaluación para la excelencia en el desarrollo de la profesión académica.
3. Aún más allá de su estructura, el modelo ha validado su esencia: el hecho de **pensar de modo integral la profesión académica para el desempeño docente, investigador y de servicios**. El estudio empírico ha revelado claramente que la fragmentación en la concepción de la labor del profesor es nociva para su formación y dificulta la evaluación propiamente tal. Por tanto, es posible y necesario diseñar un perfil profesional del profesor universitario para entender nuestro rol académico-científico y establecer coherentemente vías de formación y desarrollo del profesorado como grupo clave en la universidad moderna.

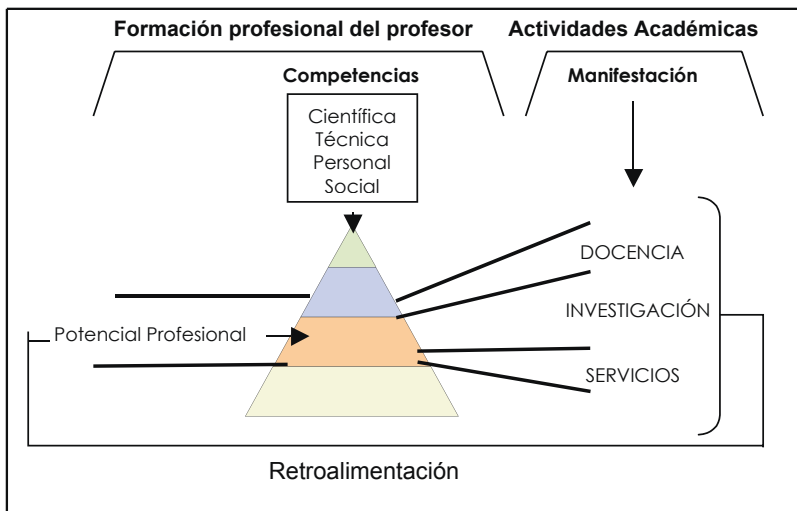
4. MODELO ESTRUCTURAL DE COMPETENCIAS DEL PROFESOR

Un amplio y fundamentado perfil académico en el profesorado puede ser de utilidad para iniciar el cambio que llegue hasta el nivel institucional de renovación de la universidad. Establecemos en consecuencia un modelo basado en amplia evidencia teórica

y empírica generada por profesorado en ejercicio, que permite entender y orientar el desarrollo del profesor en universidades occidentales; dejando en manos de los usuarios del modelo la contextualización de los indicadores según las características propias de la realidad en que se aplica. En definitiva el MECPU es operativo, flexible y fácilmente aplicable.

Señalamos la competencia académica del profesor como *“el conjunto de cualidades internas que le permiten sostener y aplicar un discurso científico, desde el cual genera procesos de aprendizaje permanente en sentido personal y grupal con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad”*. Entendemos esta competencia como el potencial estructural derivado de la formación básica y de postgrado y de la experiencia profesional acumulada que, en conjunto, es el cimiento de las actividades académicas fundamentales (docencia, investigación, servicios) este enfoque es entonces estructural básicamente por esta razón. El potencial académico es un conjunto coherente e integrado de competencias que se demuestran en las diferentes actividades académicas desarrolladas en contextos universitarios específicos. La figura 1 intenta ilustrar esta relación a partir de la metáfora del prisma.

Figura 1
Modelo estructural de Competencias del Profesor Universitario (MECPU)

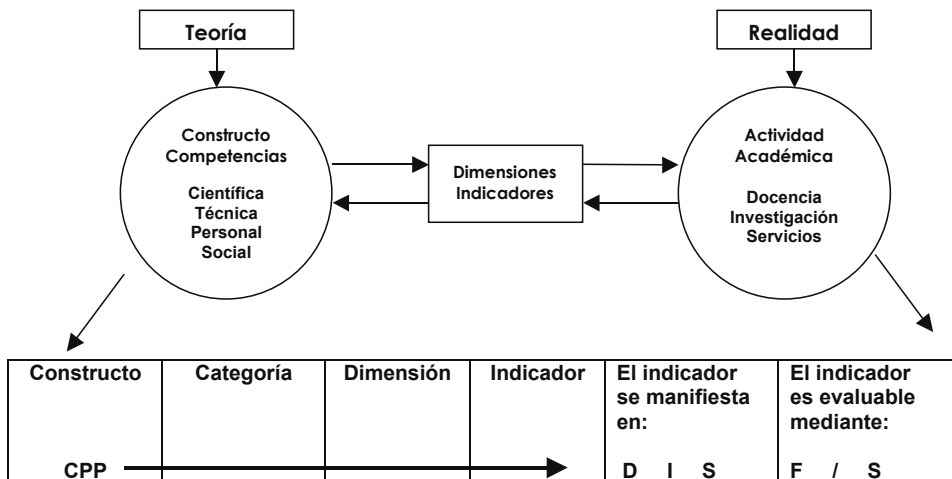


La Competencia General del Profesor se operacionaliza en cuatro tipos de competencia, nueve dimensiones y 50 indicadores; esto permite claramente abrir vías de formación y evaluación del profesorado a lo largo de su carrera profesional.

Tipos de Competencia	Dimensión
Competencia Científica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El saber del área de conocimiento ➤ La investigación integrada como motor del aprendizaje ➤ Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento
Competencia Técnica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vinculación del saber con la realidad ➤ Dinamización de procesos interactivos de investigación
Competencia Personal	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desarrollo de nuevos aprendizajes ➤ Comprensión de otras personas ➤ Desempeño profesional ético
Competencia Social	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promoción del aprendizaje social ➤ Liderazgo para el aprendizaje por proyectos de investigación con los Estudiantes

Relación operativa entre el Constructo y la Realidad Académica. El análisis y construcción realizada para el desarrollo del MECPU permite conseguir una estructura consistente y operativa iniciando en el nivel de la **teoría/constructo** (competencia profesional del profesor: CPP) conectando con la **realidad concreta** representada en las actividades académicas.

Figura 2
Relación operativa del modelo



Leyenda: D: Docencia; I: Investigación; S: Servicios, F: evaluación formativa, S: evaluación sumativa, F y S: evaluación formativa y sumativa.

Con esta orientación detallamos a continuación el perfil completo del profesor.

COMPETENCIA CIENTÍFICA: Supone la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar a partir de su formación básica y experiencia acumulada, que le permiten la comprensión, interpretación y actualización de los temas y problemas del área (**Saber**).

Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
			D	I	S	
C. Científica	El saber del área de conocimiento	Reproduce con exactitud el origen y los antecedentes históricos de su campo disciplinar.	X	X		F y S
		Reproduce la evolución temporal de la disciplina.	X	X		F y S
		Explica las corrientes y escuelas teóricas correspondientes.	X	X		F y S
		Explica el estado actual de la disciplina y su alcance en la comprensión de la realidad.	X	X		F y S
		Establece proyecciones sobre el desarrollo futuro de la disciplina.	X	X		F y S
	La investigación integrada como motor del aprendizaje	Reproduce y explica los criterios técnicos de la investigación científica.	X	X		F y S
		Organiza e identifica áreas temáticas significativas para investigación y desarrollo.	X	X		F y S
		Establece la relación entre la investigación y el Proyecto Investigativo de Estudio (PIE). Es un proyecto breve de investigación con los estudiantes ³ .	X	X		F y S
		Define los procedimientos para la elaboración del PIE.	X			F y S
		Explica el proceso de desarrollo del PIE y evalúa los resultados.	X			F y S
		Utiliza los resultados de toda la experiencia investigadora para la innovación y calidad.	X	X	X	F y S
	Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento disciplinar	Elabora proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad de la metodología científica.		X		S
		Promueve y participa en equipos de colegas investigadores.		X		F y S
		Produce documentos orientados a la publicación.		X		S
		Se plantea un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora.		X		S
		Procura que sus actividades investigadoras se enmarquen en programas o proyectos a nivel de departamento o universidad.		X	X	S
		Publica en revistas científicas nacionales y/o internacionales.		X		S
		Publica con editoriales nacionales y/o internacionales.		X		S

Leyenda: D: docencia; I: investigación; S: servicios, F: evaluación formativa, S: evaluación sumativa, F: evaluación formativa, F y S: evaluación formativa y sumativa.

3 El PIE es una estrategia pedagógica sencilla y útil que diseñamos para potenciar la investigación grupal con los estudiantes, que les permita gestionar información acreditada-relevante, desarrollar el análisis y la síntesis, trabajar en equipo y refrescar el contenido y los escenarios de enseñanza. De este modo la formación de pregrado genera en los y las estudiantes competencias básicas de investigación para favorecer el aprendizaje permanente y autónomo en la vida profesional mediante la búsqueda y análisis de documentación seria, desarrollo de innovación y contribución relevante en el desempeño laboral. Herramientas de aprendizaje, antes que contenidos acabados que se renuevan con facilidad, son una cuestión clave para el desarrollo profesional de los titulados.

COMPETENCIA TÉCNICA: Representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten desarrollar correctamente su actividad laboral, en base de acciones razonadas orientadas a dar vida a su producción profesional (**Saber Hacer**).

Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
			D	I	S	
C. Técnica	Vinculación del saber con la realidad	Explica con claridad la relación entre la teoría y la realidad de estudio de su disciplina de ejercicio.	X	X		F y S
		Utiliza en sus presentaciones los recursos tecnológicos actuales para dinamizar la sesión.	X	X	X	F y S
		Genera espacios de reflexión y discusión compartida guiando los grados de dificultad de la reflexión.	X	X	X	F y S
		Se asegura que la audiencia entiende sus presentaciones y explicaciones buscando la precisión en la comunicación de sus ideas.	X	X	X	F y S
		Representa teóricamente situaciones concretas de la realidad (si el campo disciplinar lo permite).	X	X		F y S
		Produce materiales para facilitar el desarrollo del conocimiento (guías metodológicas de aprendizaje, matrices de aprendizaje, otros).	X	X		S
	Dinamización de procesos interactivos de investigación	Contribuye al establecimiento de las directrices orientadoras de los procesos de investigación.	X	X		F y S
		Contribuye en la generación de las condiciones básicas para el buen desarrollo de las actividades de investigación.	X	X		F y S
		Promueve la planificación compartida de los temas de investigación.	X	X		F y S
		Potencia la funcionalidad y el éxito de los grupos de investigación.	X	X		F y S
		Comparte y asesora el desarrollo de las actividades de investigación.	X	X		F y S
		Coordina y comparte la producción de documentos e informes.	X	X		F y S

Leyenda: D: docencia; I: investigación; S: servicios, F: evaluación formativa, S: evaluación sumativa, F: evaluación formativa, F y S: evaluación formativa y sumativa.

COMPETENCIA PERSONAL: hace referencia a la posición subjetiva de la persona respecto del saber en cuanto que *no se reconoce como poseedor de la verdad absoluta* sobre su campo disciplinar, sino como un conocedor insuficiente del mismo. Por lo tanto moviliza su energía hacia el aprendizaje y crecimiento constante a través del desarrollo excelente de la actividad académica a lo largo de su carrera profesional (**Saber Ser**).

Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
			D	I	S	
C. Personal	Desarrollo de nuevos aprendizajes	Reflexiona y define temas sujetos a actualización y refrescamiento.	X	X	X	F y S
		Establece y desarrolla un plan estratégico de explotación de bases de datos actuales.	X	X	X	F y S
		Estudia y analiza críticamente documentos y materiales técnicos.	X	X	X	F
		Produce reportes y escritos que documentan su aprendizaje.	X	X	X	S
		Participa y contribuye en cursos o eventos técnicos sobre temas de interés.	X	X	X	F y S
		Incorpora de manera evidente sus aprendizajes en la innovación de su desempeño profesional.	X	X	X	F y S
	Comprensión de otras personas	Pide opiniones, criterios y propuestas a aquellos con quienes trabaja.	X	X	X	F
		Integra en su trabajo los aportes de otras personas.	X	X	X	F
		Busca el consejo y asesoramiento de colegas con mayor experiencia.	X	X	X	F
		Modifica y adecua sus ideas a favor del desarrollo grupal.	X	X	X	F
		Modifica y adecua su discurso de acuerdo con el tipo de audiencia (contextualización).	X	X	X	F
		Respeto a las personas en base de una clara relación profesional.	X	X	X	F
	Desempeño profesional ético	Potencia su relación con la institución mediante un claro compromiso organizacional.	X	X	X	F
		Demuestra cumplimiento responsable, transparencia y honestidad en su trabajo.	X	X	X	F y S
		Considera y valora los recursos disponibles para gestionarlos de manera productiva.	X	X	X	F y S
		Considera las posibles consecuencias de sus acciones en sentido humano, material y natural.	X	X	X	F
		Realiza sus labores en base de la excelencia profesional y autosuperación permanente.	X	X	X	F y S

Leyenda: D: docencia; I: investigación; S: servicios; F: evaluación formativa, S: evaluación sumativa, F: evaluación formativa, F y S: evaluación formativa y sumativa.

COMPETENCIA SOCIAL: Representa a las cualidades que permiten al profesor establecer relaciones interpersonales socialmente adecuadas y técnicamente productivas con colegas, compañeros y estudiantes. En tanto que, al desenvolverse en una comunidad de trabajo, interactúa sobre la base del respeto, tolerancia y reconocimiento de la potencialidad técnica de todas las personas (**Saber Compartir**).

Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
			D	I	S	
C. Social	Promoción del aprendizaje social	Participa en la gestión de cursos, congresos, seminarios significativos.	X	X	X	F y S
		Promueve y participa en grupos de estudio sobre temas académicos actuales.	X	X	X	F y S
		Establece redes virtuales para el intercambio de documentación nacionalmente e internacionalmente.	X	X	X	F
		Gestiona su participación en grupos interinstitucionales de trabajo académico.			X	F y S
		Participa en grupos multidisciplinares de interconsulta técnica.			X	F y S
	Liderazgo para el aprendizaje por proyectos de investigación con los estudiantes	Explica claramente la misión y visión del proyecto investigativo de estudio (PIE).	X			F y S
		Estimula la reflexión compartida con los estudiantes sobre los contenidos de investigación.	X			F y S
		Considera los intereses e iniciativas de los estudiantes.	X			F
		Orienta y atiende las necesidades emergentes en el desarrollo del PIE.	X			F
		Promueve la evaluación y mejora permanente del proceso.	X			F y S
		Genera oportunidades para el intercambio de experiencias entre los estudiantes.	X			F y S
		Estudia en detalle el potencial del estudiante en el marco de la diversidad del aula, considerando posibles adaptaciones curriculares.	X			F y S

Leyenda: D: docencia; I: investigación; S: servicios, F: evaluación formativa, S: evaluación sumativa, F: evaluación formativa, F y S: evaluación formativa y sumativa.

El MECPU concibe a las actividades de investigación, docencia y servicios como interrelacionadas estrechamente pues dan cuenta de la **integralidad** de la profesión académica. El profesor, considerado desde su potencial profesional de competencias, realiza a lo largo de su carrera las tres actividades en base de una racional compatibilización del tiempo, otorgando diferentes grados de esfuerzo de acuerdo con las inquietudes, posibilidades y oportunidades. De este modo llega a su pleno desarrollo profesional. La definición completa de cada dimensión y de cada indicador se expone en la tesis doctoral publicada por la Universitat de Barcelona (Saravia, 2004; ver el capítulo III). Es claro que el modelo es amplio, por esa razón, es casi imposible evaluar todos los indicadores a la vez en el desempeño individual de un profesor. La intención del MECPU es **representar la profesión académica que se desarrolla a lo largo de la vida profesional** y, cuando se establecen vías de formación y evaluación, deben considerarse algunas dimensiones e indicadores en función del **contexto de la universidad**, el **campo disciplinar** y el **momento en la carrera del profesor**. Los indicadores se van consolidando gradualmente hasta lograr el máximo potencial del profesorado.

4. CONCLUSIÓN: EL DESAFÍO DE UNA CULTURA DE APRENDIZAJE PERMANENTE

Finalmente cabe subrayar que nosotros —como académicos— tenemos que **aceptar el cambio en el mundo del conocimiento**; ahora ya no es suficiente el dominio disciplinar y técnico clásico basado en tratados teóricos (*big books-theories*) como únicas herramientas académicas para desarrollar investigación y docencia. Actualmente la mayoría de las ideas avanzan velozmente y necesitamos no solamente las teorías clásicas —en gran medida hechas para entender y resolver problemas clásicos de la ciencia— sino también, herramientas disciplinares para entender la compleja e impredecible realidad presente. Pues estamos en la era del aprendizaje y reaprendizaje en paralelo con la imparable evolución del conocimiento y la información. Ante esta perspectiva, el cambio se inicia en la persona y el ambiente para su crecimiento debe ser generado por el liderazgo institucional, entendiendo a la universidad como la ‘unidad cultural de la sociedad’. Por ésta razón esencial su papel es clave para impulsar el desarrollo, en consecuencia, no se trata tanto de la velocidad con que la universidad responde a las demandas emergentes, sino sobre todo, de plantear en consenso un plan de calidad universitaria que señale el camino de contribución productiva para el presente y futuro de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAUP (1999): *On Collegiality as a Criterion for Faculty Evaluation*. American Association of University Professors (AAUP). Washington D.C. Disponible en: [Http://www.aaup.org/statements/Redbook/collegia.htm](http://www.aaup.org/statements/Redbook/collegia.htm)
- Abeles, T. (2006): Do we know the future of the university?, *On The Horizon*, Emerald Publishing, Vol.14, No. 2, pp. 35-42.
- AQU (2001): *Marc general de l'avaluació del professorat*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Barcelona: AQU.
- Arreola, R.A. (2000): Determining the Faculty Role Model, en Arreola, R.A. (Ed.): *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*. Bolton, MA: Anker Publishing Co. Inc., pp.1-40.
- Barba, E., Billorou, N., Negrotto, A. y Varela, M.C. (2007): *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*. Herramientas para la transformación, 32. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Boyer, E. (1990): *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bond, L., Smith, T. & Baker, W. (2000): *Preliminary Analysis Report: Construct Validity Study of the National Board for Professional Teaching Standards*. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (NPEAT). Washington: NPEAT.
- Corominas, E. (2001): Competencias Genéricas en la Formación Universitaria, *Revista de Educación*, nº 325, pp. 299-321.
- Delors, J. (1996): *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO. Madrid: Santillana.
- de Miguel, M. (2003): Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario, en *XVI Congreso de la Sociedad Española de Educación Médica*. Ponencia. Documento policopiado.

- Echeverría, B., (2001): Configuración Actual de la Profesionalidad. *Letras de Deusto*, n° 91, v 31, pp. 35-55.
- Echeverría, B., (2002): Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, n° 1, v 20, pp. 7-43.
- Figuera, P., (2000): Desarrollo personal en un mundo en transición, en *Guía de Formación de Formadores*. Fondo Social Europeo, pp. 11-19.
- Figuera, P., Dorio, I. y Forner, A., (2003): Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, No. 2, pp.349-369.
- Freed, J., & Others, (1997): *A culture for academic excellence. Implementing the quality principles in higher education*. ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 25, No.1. Washington: ERIC Clearinghouse.
- Gates, S. & Others, (2002): *Ensuring Quality and Productivity in Higher Education: An Analysis of Assessment Practices*. ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC.
- Hill, C. & Others, (2006): Beyond predictable workflows: Enhancing productivity in artful business processes. *IBM SYSTEMS JOURNAL*, Vol 45, No. 4, pp. 663-682.
- Hramiak, A. (2005): A Method for the Analysis of Data from Online Educational Research. *Journal of Interactive Online Learning*, Volume 4, No 2, pp.82-93. Available on www.ncolr.org/jiol
- ILO, (2008): *Global employment trends: January 2008*. Geneva: International labour Office.
- Jackson, S. (2003): *Envisioning A 21st Century Science and Engineering Workforce for the United States: Tasks for University, Industry, and Government*. The National Academy of Sciences, available: <http://www.nap.edu/catalog/10647.html>
- Jackson, N. & Ward, R. (2004): A fresh perspective on progress files—a way of representing complex learning and achievement in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 29, No. 4, pp. 424-449. Carfax Publishing.
- Knigh, J. (2003): *Internationalization of Higher Education. Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report*. International Association of Universities (IAU). Paris: IAU.
- Kollenburg, S. (2003): *Organizational Effectiveness and Future Directions*. Chicago: North Central Association of Colleges and Schools (NCA).
- Kunstler, B. (2006): The millennial university, then and now: from late medieval origins to radical transformation. *On the Horizon*. Emerald Group Publishing. Vol. 14, No. 2, pp. 62-69.
- Mason, R. (2003): *Course Design to Enhance Learning*. IET, The Open University. The Generic Centre. Learning and Teaching Support Network.
- NATFHE (2002): *Guidelines for Higher Education branches: Peer Review & Peer Observation of Teaching*. National Association for Teachers in Further & Higher Education (NATFHE). The Generic Centre. Learning and Teaching Support Network.
- ONU (2005): *Indicadores clave de la información y de las comunicaciones*. Partnership para la medición de las TIC para el desarrollo. Santiago de Chile: UNESCO.
- Pearce, D. (2006): From higher education to longer, fuller, further education: the coming metamorphosis of the university. *On the Horizon*. Emerald Group Publishing. Vol. 14, No. 2, pp. 43-61.

- QAAHE (2004): *Handbook for academic review: England, 2004*. The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAAHE). England: QAAHE.
- Rodríguez, S. (2003): Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, n° 331, pp. 67-99.
- Saravia, M., (2004): *Evaluación del Profesorado Universitario. Un Enfoque desde la Competencia Profesional*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona. Publicación completa disponible en: http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1001104-085258/TESSARAVIA.pdf
- SCANS (1992): *Learning a Living: A Blueprint for High Performance*. A SCANS Report for America 2000. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. U.S.: Department of Labor. <http://www.ttrc.doleta.gov/SCANS/lal/LAL.HTM>
- SCANS (1993): *Teaching de SCANS Competencies*. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. United States: Department of Labor.
- Smith, K. & Simpson, R. (1995): Validating Teaching Competences for Faculty Members in Higher Education: a National Study Using the Delphy Method. *Innovative Higher Education*, v 19, n° 3, pp. 223-234.
- Struthers, J. (2002): *Working Models for Designing Online Courses and Materials*. Generic Centre. Learning and Teaching Support Network.
- Stoof, A. (2005): *Detection of Professional competence in the Spanish Tertiary Sector*. Pere Tarrés Institute. Bilbao: University of Deusto.
- UNESCO (2000): *L'educació superior en el segle XXI. Conferència Mundial sobre l'Educació Superior*. París, Octubre de 1998. Barcelona: Gramagraf.
- UNESCO (2004): *La Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional para Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Valverde, O. (2001): *El enfoque de Competencia Laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Walvoord, B. & Others (2000): *Academic Departments: How They Work, How They Change*. ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC.

Fecha de recepción: 1 de julio de 2007.

Fecha de aceptación: 30 de noviembre de 2007.