

ESTATUS ACTUAL DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN DE CONCEPTOS Y MODELOS COMPETENCIALES

María Pilar López García

(Universidad de Granada)

pilarlg@ugr.es

RESUMEN:

El cambio epistemológico hacia una sociedad y una universidad del conocimiento ha tenido como consecuencia inmediata una renovación de la docencia basada en una exhaustiva reflexión sobre el nuevo papel de los docentes y los discentes en la educación superior. Las variaciones cronológicas y la depuración debida al gran elenco de competencias han determinado nuevas identidades en la docencia universitaria; en esta las diferencias y las especificidades estarán definidas dentro de cada campo disciplinar, aunque existen una serie de competencias matrices (cognitivas, instrumentales, interpersonales e investigadoras) comunes en cada dominio para el logro de actividades académicas exitosas.

En este artículo pretendemos hacer una revisión de los modelos competenciales que han surgido en la educación superior a raíz de la Declaración de Bolonia (1999) y su repercusión en la cualificación del profesorado y en su formación permanente. La revisión de estos estándares académicos nos permitirá adentrarnos en el panorama actual y en las nuevas facetas de los docentes universitarios, los cuales han adquirido un perfil bidireccional orientado hacia la profesionalización y la especialización capacitadora.

El análisis de estos aspectos implica una reconsideración de todos los factores que han incidido en el estatus actual del profesorado universitario, del cual se espera no solo el dominio de determinados conocimientos, sino también la adaptación a los cambios sustanciales de la sociedad y de la universidad con objeto de lograr una mejora de la calidad de la enseñanza,

una materialización de los procedimientos de innovación docente y una legítima consecución de la transferencia del conocimiento.

Palabras clave: Educación Superior, Docencia universitaria; Modelos competenciales; Formación docente; Transferencia del conocimiento.

ABSTRACT:

The epistemological shift towards a society and a university of knowledge has had as an immediate effect on a renewal of teaching based on a thorough reflection on the new role of teachers and learners in higher education. The ongoing changes and the filtration due to the wide variety of competences have determined new identities in university teaching; in this, the differences and the specificities will be defined within each disciplinary field, although there is a series of main competencies (cognitive, instrumental, interpersonal and research) common in each domain for the achievement of successful academic relations.

In this paper, we intend to make a review of the competency models that have emerged in higher education as a result of the Bologna Declaration (1999) and its impact on the qualification of teachers and their continuing areas of development in the field of education. The review of these academic standards will allow us go into depth based on what the current situation and the new facets of university teachers are, who have acquired a bidirectional profile oriented towards professionalism and empowering specialisation and knowledge.

The analysis of these aspects implies a reconsideration of all the factors that have influenced the current status of university teachers, from whom not only a master of a specific knowledge is expected but also adaptation to the substantial changes of the society and the university in order to achieve an improvement in the quality of teaching, an embodiment of teaching innovation procedures and a legitimate attainment of knowledge transfer.

Keywords: Higher Education, University Teaching, Competency Models, Teachers' area of academic development; Knowledge Transfer.

LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS EN EL SIGLO XXI

Antes de hablar del estatus del profesorado del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de los paradigmas competenciales en la docencia universitaria, es preciso que recordemos someramente los cambios y el funcionamiento de las universidades europeas en lo que va de siglo.

En términos de generalidad, las universidades del siglo XXI están vinculadas a las ideas de excelencia en investigación, enseñanza y cultura. Estos nuevos conceptos apuntan hacia la construcción del conocimiento, la formación de personas y el desarrollo de una serie de competencias docentes explícitas.

Desde la Declaración de Bolonia de 1999¹, la universidad está al servicio de la sociedad, y dentro de sus múltiples funciones hay algunas destacadas por ser esenciales en la nueva concepción del Espacio Europeo de Educación Superior, como la formación especializada del profesorado, la investigación y la enseñanza, la transferencia del conocimiento y la cooperación internacional, todo ello bajo el prisma de nuevos códigos deontológicos.

El viraje de la sociedad industrial del siglo XX hacia la sociedad del conocimiento del siglo XXI ha tenido como efecto inmediato la delimitación de estructuras organizativas de carácter flexible. Dichas estructuras generan nuevos paradigmas educativos, al mismo tiempo que posibilitan el

¹ La Declaración de Bolonia de junio de 1999 aboga por la creación, para 2010, de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo para los estudiantes europeos y los estudiantes y académicos de otros continentes. Los ministros europeos de Educación determinaron en Bolonia seis líneas de acción, a las que añadieron otras tres en mayo de 2001 en Praga: 1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables. 2. Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. 3. Establecimiento de un sistema de créditos. 4. Promoción de la movilidad. 5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad. 6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior. 7. Aprendizaje permanente. 8. Instituciones y estudiantes de enseñanza superior. 9. Promover la atracción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

desarrollo de los individuos a través de la adquisición de diferentes conocimientos en función de las demandas de esta nueva era.

Frente a los modelos universitarios precedentes, la universidad del siglo XXI está centrada en la formación de discentes y en la cualificación de profesionales. Para ello la universidad se sustenta en múltiples estándares del conocimiento competente, cuyos objetivos inmediatos consisten en servir de instrumento para la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Por otra parte, la orientación hacia factores y contextos democráticos colaborativos ha conllevado una nueva figura del docente universitario. La universidad actual requiere un conjunto de docentes especializados que posean no solo conocimientos, sino que estén formados para ser buenos profesionales y desarrollen diversas competencias para ser docentes en la institución y desarrollar habilidades y actitudes capacitadoras. Por estas razones, hoy día del docente universitario se espera que optimice el conocimiento, conozca los procesos educativos y se forme permanentemente ajustándose a los cambios sustanciales de la universidad para lograr una mejora de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de innovación.

Ante este panorama actual, merece la pena hacer una reflexión sobre el estatus de los docentes universitarios y los modelos competenciales que se han ido desarrollando a lo largo de este siglo en la Educación Superior.

LOS MODELOS COMPENCIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el contexto pedagógico en general y en el de la Educación Superior en particular, existe una abundante erudición sobre el término competencias y su definición. Para entender el origen de esta especialización terminológica es preciso que nos retrotraigamos a la

Declaración de Bolonia en 1999 y al denominado *Proyecto Tuning* (2003-2004)².

En el marco del proyecto *Tuning*, y posteriormente en el *Proyecto Tuning América Latina*³, se elaboró una metodología que tenía como fin entender los planes de estudios y hacerlos comparables. Los cuatro grandes ejes de acción descritos giran en torno a:

- Las competencias genéricas.
- Las competencias disciplinarias específicas.
- El papel del sistema ECTS como sistema de acumulación.
- La función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.

En estos procesos de cambios y reformas la idealización de las competencias en cada una de las disciplinas científicas y el nuevo perfil del docente universitario son dos de los pilares fundamentales que han sustentado la reforma educativa y el cambio cualitativo de la Educación Superior.

A partir de la Declaración de Bolonia (1999) ha proliferado una ingente producción científica dirigida a la definición y redefinición de las *competencias* docentes (D. McClelland, 1973; J. Delors, 1996; T. Romañá y B. Gros, 2003; Ph. Perrenoud, 2004; C. Yániz y L. Villardón, 2006; M. A. Saravia Gallardo, 2011). El término competencia determina múltiples definiciones y aplicaciones de tipo cognitivo, comunicativo y existencial, por

² Cfr. *"Tuning" Afinar las estructuras educativas de Europa*. Proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates. Disponible en <http://www.uma.es/publicadores/eees/wwwuma/proyectotuning.doc>

³ Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos para intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Cfr. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

citar algunos lugares comunes, pero sin olvidar que estas representaciones también hacen referencia al despliegue de destrezas o habilidades para realizar una determinada acción.

Domínguez Fernández y Hermosilla Rodríguez (2010: 68) argumentan que las definiciones de competencia son producto de un interés académico y su definición o mejor, sus definiciones deben hacerse desde parámetros holísticos debidos a sus diversidades y a las especificidades de cada una de ellas:

[...] la definición de competencia aparece como un constructo complejo en el que el desarrollo personal del alumnado se enfatiza por encima de la simple asimilación de contenidos. Los aprendizajes adquieren un carácter eminentemente aplicativo, que se relaciona con visiones globales y cambiantes de la realidad. De este modo, es evidente que se rompe la visión disciplinar y los aprendizajes deben realizarse desde entornos interdisciplinares con fuertes componentes de colaboración entre docentes de diferentes áreas de conocimiento. El concepto de competencia es global, holístico e integra elementos cognitivos, afectivos y comportamentales.

En el ámbito universitario cualquier definición de competencia docente nos sitúa ante un modelo educativo en el que se integran de forma indisoluble los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores subyacentes que deben definir una enseñanza de calidad científica y una actitud hacia la acción investigadora. Por tanto, el nuevo docente universitario inserto en el Espacio Europeo de la Educación Superior deberá poseer y administrar una gran variabilidad de competencias para vincularlas de forma adecuada al entorno de enseñanza-aprendizaje.

De forma generalizada, Zabalza (2003) delimitó una tipología de diez competencias esenciales para los docentes universitarios:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- Manejo de las nuevas tecnologías.

- Diseñar la metodología y organizar las actividades (organización del espacio, selección del método, desarrollo de las tareas instructivas).
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
- Tutorizar.
- Evaluar.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

En los últimos quince años, la definición de cada una de estas competencias ha supuesto un notable ensanchamiento de los horizontes curriculares y ha sugerido numerosas definiciones en los foros científicos. No obstante, y alejándonos de arduas definiciones, compartimos con Goñi Zabala (2005: 86) que la competencia puede ser definida como una "capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado".

Por otro lado, las competencias y habilidades están relacionadas con determinados tipos de saberes que constituyen la formación del profesorado de esta esfera del conocimiento, es decir, la formación del docente en la actualidad se ha bifocalizado hacia dos puntos fundamentales, de una parte el perfil competencial del profesor, y de otra, la adquisición de un conjunto de saberes (*saber, saber hacer, saber estar, saber ser y saber aprender*) necesarios para el ejercicio y la cualificación de la profesión.

A cerca de las categorías competenciales: breve retrospectiva

Dentro de las nuevas facetas del profesorado universitario es preciso cuestionarse cómo se han ido delimitando en las últimas décadas el compendio de categorías competencias del docente del EEES y la implantación de una enseñanza basada en la calidad, la innovación y la transmisión del conocimiento.

Valcárcel Cases (2003: 54-55) al definir el perfil profesional del docente universitario ha destacado las siguientes ideas:

En el caso del perfil del profesorado universitario, la mejor manera de asegurar una docencia de calidad en el espacio de convergencia europea, es definir un perfil transferencial, flexible y polivalente, que facilite la adecuación a la diversidad y a las situaciones cambiantes.

En función de estos conceptos, el citado autor elabora un perfil competencial básico del docente universitario constituido por seis tipos de competencias que resumimos a continuación:

- Competencias *cognitivas* propias de la función de profesor de una determinada disciplina (conocimiento del ámbito disciplinar y pedagógico).
- Competencias *meta-cognitivas* (reflexión y autocrítica profesional).
- Competencias *comunicativas* (uso de los diferentes lenguajes científicos).
- Competencias *gerenciales* (gestión de la enseñanza en diversos entornos).
- Competencias *sociales* (acciones de liderazgo y cooperación para el desarrollo profesional).
- Competencias *afectivas* (actitudes motivadoras y favorecedoras de la docencia).

La inclusión de estas dos últimas categorías (competencias sociales y afectivas) supone un paso más con respecto al modelo planteado por Zabalza (2003). Las funciones docentes vinculadas al trabajo cooperativo y motivador repercuten directamente en la organización del aula como factor inmediato e implica al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a la motivación (factor siempre anhelado en todo proceso docente), no olvidemos que esta propicia talentos positivos y delimita en este ámbito una perspectiva cognitiva relacionada con la experiencia de los individuos.

En otro intento de clasificación, Perrenoud (2004:4) nos muestra un referencial de competencias, pero observándolas de forma idealizada más

que de forma axiomática; para este autor las competencias “representan un horizonte más que una experiencia consolidada” para los docentes.

A pesar de que estas competencias están delimitadas en el ámbito de la Educación Primaria y Secundaria, hemos seleccionado aquellas que pueden ser provechosas para el docente en el contexto universitario, ya que no deja de ser significativo que los docentes de Educación infantil, Primaria y Secundaria necesiten programas de formación práctica y formación continua para emprender la profesión, mientras que los profesores universitarios entren en la docencia, la mayoría de las veces, a ciegas.

Para evitar abstracciones terminológicas y definiciones genéricas a las que se puede prestar cualquier referencial competencial, Perrenoud (2004: 5) define una serie de categorías competenciales orientadas hacia acciones innovadoras que supongan una democratización de la enseñanza:

Cada elemento de un referencial de competencias puede, del mismo modo, remitir bien a prácticas más selectivas y conservadoras, o bien a prácticas democratizadoras e innovadoras. Para saber de qué pedagogía o de qué escuela hablamos, es necesario ir más allá de las abstracciones.

Para este autor existen diez grandes *familias de competencias docentes*, no siendo un repertorio definitivo ni exhaustivo; de ellas vamos a seleccionar seis porque pueden ser aplicadas a cualquier categorización de la docencia, incorporando así otras cuantificaciones que pueden ser añadidas a las categorizaciones anteriormente descritas.

La incorporación de algunos parámetros competenciales de Perrenoud (2004) a la Educación Superior permite, asimismo, que el docente universitario pueda maximizar el ejercicio y la implicación de su quehacer profesional; para ello expande el conjunto de competencias en una serie de acciones profesionales:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje: conocer los contenidos disciplinares representados en objetivos de aprendizaje, trabajar a partir de los errores y de los obstáculos del proceso de aprendizaje e implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.

- Gestionar la progresión de los aprendizajes: lograr una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza, crear vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje, evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje desde un enfoque formativo y delimitar ciclos de aprendizaje.
- Trabajar en equipo: elaborar un proyecto de equipo, dirigir reuniones, cotejar y analizar conjuntamente las situaciones complejas, las prácticas y los problemas personales.
- Utilizar las nuevas tecnologías: utilizar los instrumentos multimedia en la enseñanza, recurrir a la comunicación telemática e incrementar el conjunto de capacidades basadas en el conocimiento tecnológico.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: eliminar prejuicios y discriminaciones de cualquier tipo, analizar la relación formativa y la comunicación en el aula, y difundir un sentido de responsabilidades equánimes.
- Organizar la propia formación continua: establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios, e implicarse en las tareas del sistema educativo.

Desde esta óptica competencial es significativa la descripción de acciones profesionales que deben ser incorporadas a otras tipificaciones descritas para la Educación Superior. Las funciones docentes tradicionales se amplían ante una nueva redefinición del contexto universitario y las demandas de la sociedad del conocimiento y la globalidad, al incluir acciones educativas que potencien un entorno favorable y una transferencia del saber en todos los ámbitos docentes (científico, tecnológico, humanístico, artístico y social).

Definición de un marco competencial del docente universitario

A raíz de estas investigaciones, en otros trabajos más recientes la definición de competencias, no exentas de complejidad, se expresan en

función de las transformaciones sociales y de las vicisitudes de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo de Saravia Gallardo (2011) analiza el concepto de competencias en la universidad del conocimiento, y delimita la funcionalidad docente sujeta a los cambios sociales, a las relaciones internacionales y a las nuevas facetas del profesorado.

Para este autor, los nuevos retos universitarios sobre el ideal de excelencia en la docencia e investigación deben regirse por un profesorado cualificado y en permanente formación; es decir, la denominada *cultura institucional del aprendizaje permanente*. La matriz de las definiciones competenciales la encontramos en la propia enunciación de la competencia humana en general: "Entendemos por competencia humana general el conjunto de cualidades internas y diversas que operan de manera integral como base para la demostración evidente de un desempeño exitoso en un contexto específico." (Saravia Gallardo, 2011: 17).

Dada la trascendencia del concepto, este autor determina un Marco Estructural de Competencias del Profesorado Universitario (MECPU) basado en cuatro categorías y sus correspondientes dimensiones, las cuales recopilamos en la siguiente tabla expositiva:

Categorías	Dimensiones
Competencia científica	<ul style="list-style-type: none"> • El saber del área de conocimiento (<i>background</i> teórico que supone el dominio de la disciplina). • La investigación integrada como motor del aprendizaje (conocimiento y aplicación sistemática de los criterios básicos del proceso de investigación...). • Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento científico (planificación y desarrollo de actividades de investigación científica, con la intención de profundizar en su aprendizaje, enriquecer su formación y aportar al progreso de la ciencia según el campo correspondiente).

<p>Competencia práctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación del saber con la realidad (establecimiento de un puente didáctico mediante el cual se articule el conocimiento con su referente). • Dinamización de procesos interactivos de investigación (búsqueda, planificación y realización de actividades de asimilación y desarrollo del conocimiento, basándose en la investigación como mecanismo de aprendizaje permanente).
<p>Competencia personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje permanente (apertura mental hacia el conocimiento con la intención de lograr un crecimiento profesional evidente). • Desempeño profesional ético (correcto ejercicio profesional traducido en el compromiso con la verdad y con valores universales, tales como la honestidad, la transparencia, la responsabilidad, la confidencialidad o el compromiso con la profesión).
<p>Competencia social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de otras personas (demostración de receptividad del profesor hacia sus semejantes, considerando en ellos su potencial y experiencia en relación con su nivel de formación...). • Promoción del aprendizaje compartido (implicación personal y directa en la generación de oportunidades para el diálogo y la reflexión grupal impulsando la asimilación de nuevo conocimiento y generando procesos innovadores que mejoren el desarrollo del trabajo académico). • Liderazgo para desarrollar la investigación con los estudiantes (visualización y convicción de la potencialidad formadora del proyecto de investigación, cuya comunicación motive a los estudiantes desde la planificación hasta la evaluación del proceso).

Tabla 1. Elaboración propia adaptada de Saravia Gallardo (2011: 19-22)

La definición de este marco conceptual de competencias significa un paso más al reunir las categorizaciones hechas por otros autores anteriormente e incluir la aplicación sistemática del proceso de investigación y la transmisión del conocimiento científico, así como la acción del liderazgo

del docente para transmitir y desarrollar en el alumnado actitudes hacia la ampliación del conocimiento y el desarrollo de nuevas ideas.

En la categorización de la competencia personal, este autor vincula la formación continua del profesorado con los aspectos éticos de la profesión docente. Esto supone que el perfil del docente universitario no quede limitado a la mera transmisión de conocimiento, sino que sea capaz de impartir una enseñanza de calidad basada en la construcción en el alumnado de un pensamiento crítico que fomente el debate, la discusión de ideas, el trabajo intelectual y la defensa de los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos humanos y la democracia. En definitiva, que promueva la creación de una cultura ética.

En una línea similar, Más Torelló (2011: 197) redirige estas reflexiones sobre definiciones y conceptos hacia la determinación de un perfil competencial del profesor de universidad en función de los ámbitos en los que desarrolla su labor docente (*el contexto socioprofesional, el institucional y el "microcontexto" aula*) y subraya la importancia de la formación del docente universitario. No obstante, y al igual que en otras investigaciones precedentes, la dificultad y la amplitud de estas definiciones dificultan y ensanchan cualquier tipo de descripción:

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.

Es obvio, como apunta el citado autor, que en este análisis hay que profundizar en los recientes cambios habidos en las instituciones y en el estatus del profesorado universitario. Las demandas de la universidad en las modernas sociedades del siglo XXI regulan un nuevo perfil docente en el que tienen cabida a partes iguales la docencia, la investigación y la gestión.

Esta tripartición origina tres contextos de actuación que están estrechamente vinculados: el entorno socioprofesional, el institucional y el del aula. Por esta razón incorpora a la función docente otra cara más de la moneda, la función investigadora, quedando así definido y ensanchado un perfil competencial docente de calidad constituido por un lado por seis competencias docentes con treinta y cuatro unidades competenciales (diseñar la guías docentes, propiciar el aprendizaje, tutorizar el proceso, contribuir a la mejora de la docencia y participar en la dinámica académico-organizativa de la institución), y por otro, la determinación de cuatro funciones investigadoras con treinta unidades referenciales (el diseño, desarrollo y evaluación proyectos de investigación e innovación, la organización y gestión de reuniones científicas de todo tipo, la elaboración de material científico, y la difusión de conocimientos y avances científicos), las cuales tendrían una repercusión directa en la docencia.

Más Torelló (2011: 203) utiliza un criterio holístico para definir las funciones ocupacionales del docente universitario:

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."

La inclusión de la función investigadora amplía el horizonte competencial y sitúa al docente en una posición mucho más poliédrica en la Educación Superior, debido a que la depuración de categorías competenciales ya no se limita exclusivamente al aula, espacio didáctico, sino que se expande y se diversifica hacia otros contextos fuera de ella como la investigación y la gestión.

Saberes, habilidades y actitudes

Ante esta perspectiva expuesta, se puede estimar que la variabilidad competencial del profesor universitario está supeditada a la unificación de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes.

Para Domínguez Hernández y Hermosilla Rodríguez (2010: 70) las competencias deben contemplar tres saberes esenciales:

- El saber (conjunto de conocimientos que permiten alcanzar la competencia).
- El saber hacer (conjunto de habilidades, técnicas, instrumentos y procedimientos, necesarios para fijar y adquirir la competencia).
- El saber estar (actitudes ajustadas a normas, reglas, valores o paradigmas sociales, científicos o personales que suponen conseguir la competencia).

Para ilustrar la distinción entre competencias y saberes docentes Domínguez Hernández y Hermosilla Rodríguez (2010: 71) recurren a la metáfora del iceberg, donde la parte visible sería el comportamiento observable (la competencia) y la parte oculta estaría compuesta por los tres saberes descritos.

A nuestro juicio, los saberes descritos pueden ampliarse con otros tres más:

- Saber hacer: actuar correctamente en el ámbito disciplinar del aula, en el de los equipos docentes y en el de la propia institución.
- Saber instruirse: desarrollar destrezas para incorporar nuevos conocimientos y prácticas en un proceso de formación permanente.

- Saber comprometerse: generar un compromiso crítico de innovación y transferencia del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje y dentro de la institución.

RETOS FUTUROS PARA EL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El profesorado universitario tradicional era considerado una autoridad en su campo de especialización (fuente de conocimientos), se situaba en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomaba la iniciativa en el aula universitaria, marcaba individualmente el itinerario curricular, instruía o dirigía el proceso de enseñanza y corregía o evaluaba el proceso desde una perspectiva unilateral.

A la vista de lo expuesto, los nuevos retos del docente en la universidad actual se han multiplicado. El estatus deseado de excelencia docente e investigadora implica que el nuevo profesor del Espacio Europeo de Educación Superior se sitúe en un entorno renovado en el que se han ensanchado sus funciones y su perfil competencial. En este contexto el docente de este momento no solo domina el campo disciplinar en el que desarrolla sus enseñanzas, sino que genera mecanismos analíticos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es obvio que estamos ante una nueva generación de docentes cualificados que casi dos décadas después de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en 1998 se imbrica en una nueva sociedad y en una nueva universidad, o dicho de otra forma, se sitúa en una nueva era donde existe una educación universitaria innovadora, centrada en los procesos de aprendizaje, donde el docente es el orientador y el facilitador de los conocimientos.

Por otra parte, los avances científicos y las demandas sociales conllevan que el docente se actualice y crezca en su profesión, si quiere poner al día sus habilidades y acrecentar el desarrollo de sus competencias. La formación permanente, además no es algo que pueda hacerse de forma aislada y autónoma; por el contrario, requiere contacto con otros

compañeros y el intercambio de novedades y experiencias. Este aspecto también tiene ciertas carencias en el entorno universitario, donde no son muy frecuentes los encuentros prácticos de profesores para reflexionar sobre la docencia universitaria.

Para terminar, recordemos que la labor del docente en la Educación Superior ha dado un giro copernicano frente al docente de hace dos o tres décadas; ya no se trata de ser un profesor transmisor o relator de conocimientos, sino que se ha convertido en un orientador del proceso de aprendizaje, que motiva a sus alumnos para que sean capaces de adquirir nuevos conocimientos y reflexionen sobre ellos.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

A raíz de la revisión de conceptos precedentes podemos concluir que en el ámbito académico las investigaciones, los informes y la redacción de documentos en el marco de la Unión Europea han tenido como resultado favorable el perfeccionamiento y la redefinición de los sistemas educativos, los cuales han evolucionado hacia el logro de la calidad y la excelencia universitaria.

Somos conscientes de que hasta este momento, muchas son las páginas que se ha escrito sobre las nuevas facetas de los docentes universitarios; entre otras las de añadir a sus competencias las propias de la investigación y de la gestión. Este incremento de competencias parece indicar que el docente de la educación superior se convierta en una especie de "superprofesor" tridimensional y poliédrico que asume continuamente compromisos institucionales (aspectos éticos de la profesión docente).

Los actuales programas de formación se dirigen hacia la cualificación docente del profesor que ejerce su profesión en el ámbito de la Educación Superior. En este espacio se espera que el docente domine los entresijos de su quehacer en cada área disciplinar. A través de los programas de formación inicial (cursos, másteres, programas de doctorado) los futuros docentes deberían combinar un periodo de prácticas para consolidar los saberes adquiridos en cualquier disciplina (conocimiento científico) con la

puesta en marcha de destrezas y actitudes necesarias para ejercer la docencia.

En las universidades españolas existen másteres para ejercer un tipo de docencia específica y una serie de programas de acción orientativa para la mejora de la calidad docente, sin embargo, se sigue echando en falta una sistematización de estos modelos formativos para todos aquellos especialistas que quieran encaminarse hacia la docencia universitaria. La cualificación y la excelencia requieren cuidar en profundidad estos aspectos ya que a través de este entrenamiento los docentes noveles se irán incorporando gradualmente al entorno docente en el que tendrán que poner en funcionamiento el conjunto de competencias exigidas.

En el seno de las modernas sociedades tecnológicas el profesor diseña, planifica y desarrolla el currículum en colaboración con las instituciones académicas y los grupos especializados, muchos de ellos compuestos por colegas de su propia área y por otros colegas de otras disciplinas (interdisciplinariedad académica). Así pues, la acción docente pasa del tradicional individualismo a la cooperación y a la coordinación de disciplinas académicas (el profesor ya no trabaja solo, sino en equipo).

Lejos quedan ya los profesores de tarima dictando contenidos y recitando repertorios bibliográficos; el profesor actual interviene, negocia modelos de aprendizaje significativos, es tolerante (educador democrático), tiene en cuenta las demandas de sus alumnos y se adapta a las innovaciones docentes e institucionales para lograr una enseñanza de calidad y una excelencia profesional.

El profesor del Espacio Europeo de Educación Superior motiva el proceso de aprendizaje y se convierte en un nexo facilitador de nuevos conocimientos. Orienta a sus alumnos y favorece un ambiente colaborativo. Para llegar a estas metas el profesorado universitario necesita implementar sus conocimientos mediante programas de formación inicial en la docencia en los que aprenderá a desarrollar las competencias docentes necesarias para el ejercicio de su profesión. Obviamente, cada programa de formación estará dirigido hacia especificidades concretas dependiendo de cada

especialista. No todos los docentes tienen que ser *unimodélicos*, ni todos pueden tener una personalidad etiquetada y prototípica.

El profesor del siglo XXI ayuda a sus alumnos a resolver problemas y a construir creativamente, facilita la comprensión e implica a sus alumnos para que comprendan el aprendizaje como un proceso sumativo en el que aprender sea una constante prioridad y para que puedan acceder al mundo laboral después de su formación. En definitiva, se trata de aunar conocimientos, habilidades y actitudes.

Para terminar, hasta aquí hemos contemplado retrospectivamente el estado de la cuestión sobre las competencias docentes y la situación de los docentes de la universidad en España después de la Declaración de Bolonia. La consabida expresión de "ser docentes con herramientas y actitudes del siglo XX para enseñar a generaciones del siglo XXI" ha dejado de tener sentido, nosotros somos docentes *en* y *de* nuestro tiempo y solo podemos estar en él actualizándonos e innovando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bozu, Z. y Canto Herrera, P. J. (2009). "El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes" en *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2, Nº 2, 87-97. Recuperado el 25 de enero de 2015

http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, España: Graó.

Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana. Ediciones UNESCO.

Domínguez Fernández, G. y Hermosilla Rodríguez, J. M. (2010). Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de

competencias en el EEES. *XXI, Revista de Educación*, 12: 63-80.
Recuperado el 15 de marzo de 2015

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5323/b16450097.pdf?sequence>

Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona, España: OCTAEDRO- ICE-UB.

Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada, Vol 14,3: 195-211. Recuperado el 23 de febrero de 2015

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence'. *American Psychologist*, Vol. 28, Nº 1: 423-477. Recuperado el 12 de enero de 2015

<http://mohandasmohandas.com/african1/ap7301001%281%29.pdf>

MODELO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES (2010-2011). Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. Recuperado el 12 de enero de 2015

http://cfiesegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.

Proyecto Tunning (2003). *Tunning Educational Structure in Europe*. Informe final. Bilbao (España): Universidad de Deusto.

Saravia Gallardo, M. A. (2011). *Calidad del profesorado universitario: un modelo de competencias académicas*. Barcelona: Octaedro. ICE.

Romañá, T. y Gros, B. (2003) "La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿cambios superficiales o profundos?" en *Revista de Enseñanza Universitaria*, Nº 21: 7-35. Recuperado el 21 de marzo de 2015

<http://institucional.us.es/revistas/universitaria/21/art%201.pdf>

Valcárcel Cases, M. (Coord.) (2003). *Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la*

actividad del profesorado universitario. La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Córdoba (España).

Yániz Álvarez, C. y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid, España: Narcea.