

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

Programa de Doctorado: Calidad Educativa en un Mundo Plural

(Bienio 2001-2003)

**“Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque
desde la Competencia Profesional”.**

Para optar al título de Doctor

Doctorando: Marcelo Andrés Saravia Gallardo

Director: Dr. Sebastián Rodríguez Espinar

Barcelona, Abril de 2004

Este trabajo está dedicado a la memoria de

Irma Guzmán

Pablo Gallardo

Facundo (paquito) Saravia Gallardo

su maravilloso recuerdo vivirá siempre en mi alma hasta el reencuentro.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento al **Dr. Sebastián Rodríguez Espinar** con quien tuve la suerte de compartir cercanamente casi tres años de fecundo trabajo. Recibiendo sus enseñanzas y orientaciones entregadas de manera generosa, paciente y comprensiva como corresponde a una valiosa persona con un conocimiento y experiencia ampliamente reconocidos. Este tiempo ha sido para mí una experiencia extraordinaria e inolvidable.

Un agradecimiento muy especial a mis profesores **Dr. Joan Mateo Andrés, Dr. Ángel Forner y Dr. Benito Echeverría** por la confianza y apoyo permanente a mi formación, así como, por su contribución y generoso tiempo dedicado a orientarme en el desarrollo de este trabajo.

El **afectuoso recuerdo y gratitud** a mis profesores y profesoras por sus enseñanzas y apoyo constante en toda mi formación doctoral

Manuel Álvarez
Margarita Bartolomé Pina
Inmaculada Dorio
Pilar Figuera
Julia Victoria Espín
Isabel Paula
Mari Paz Sandín
Mercedes Torrado

Agradezco a Dios y a los Maestros del Cielo y de la Tierra

Mi agradecimiento más profundo a...

Mis padres Carlos y Jacqueline por su cariño, desprendimiento y apoyo permanente.

Mi hermana Jacqueline por hacer realidad muchos de mis sueños y, en especial, este doctorado.

Luis Condoretti Vega, mi maestro espiritual que ha guiado mi vida por el sendero de Dios.

Percy Campuzano, querido hermano, amigo y compañero en sol y tormenta.

...y a mi preciosa y noble Diana

Agradezco muy sinceramente a las personas que me han apoyado de tantas maneras especialmente en esta etapa de mi vida...

Eva Fita, Olga Canals, Mari Paz Pérez, Isidora Fraile, Ana María Castañeda, Oscar Andrade, Horacio Villareal, Carlos Torrico Tejerina, Marcos Hormachea, Oscar Terán, Juan Carlos Andreu, Susana Paino, Daniel Saldías, Magaly Irigoyen, Sandra Candía, Paola López Saavedra, Tomás Fernández, Rosedgar Peña, Meritxell Obiols, Ivan Sanchez Fontalvo, Marcela Morales y familia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. Justificación.....	4
2. Planteamiento del problema.....	6
3. Objeto de estudio.....	6
4. Cuestiones a responder mediante la investigación.....	7
5. Objetivos.....	8
6. Nuestra aproximación sistemática al problema de investigación.....	8
6.1. Un nuevo escenario en la educación superior.....	9
6.2. El diseño de un dispositivo de evaluación del profesorado.....	14
6.3. El método deductivo-inductivo en nuestra investigación.....	15

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Análisis de la problemática del profesorado universitario

Capítulo I: Algunos antecedentes sobre la evaluación del profesorado universitario

Introducción

1. La crisis en la evaluación del profesorado.....	20
2. Marco general sobre la evaluación.....	21
2.1. El enfoque de evaluación.....	21
2.2. El modelo de evaluación.....	22
2.3. Evaluación sumativa y formativa.....	24
2.4. Calidad en la educación.....	26

3. Evaluación de las actividades del profesorado.....	27
3.1. Evaluación de la investigación.....	28
3.2. Evaluación de la enseñanza.....	29
3.2.1. El contexto inglés.....	29
3.2.1.1. La auditoria académica.....	30
3.2.1.2. La atención hacia el profesor.....	34
3.2.2. El contexto americano.....	37
3.2.2.1. La preocupación por la rendición de cuentas (<i>Accountability</i>).....	39
3.2.2.2. La atención hacia el profesor.....	39
3.2.3. El caso español.....	44
4. La competencia implícita en la evaluación del profesor.....	52
5. La competencia como sustento conceptual de la docencia.....	54
6. Estrategias de evaluación del profesorado.....	57
6.1. Cuestionario de opinión de los estudiantes.....	57
6.2. Autoevaluación.....	57
6.3. La evaluación por colegas. <i>Peer Review</i>	58
6.4. La evaluación de colegas <i>Senior. The Post-tenure Review</i>	62
7. Un diagnóstico sobre la evaluación y el paradigma educativo.....	65

Capítulo II: El marco de la realidad actual para la educación superior

Introducción

1. Contexto mundial y globalización.....	73
2. Tecnología, pensamiento y educación.....	74
3. La demanda de formación basada en competencias.....	76
3.1. ¿Qué nos dicen expertos del ámbito laboral?.....	77
3.2. La visión de algunos expertos en educación.....	83
4. Características del alumnado actual: una referencia para el cambio.....	87
4.1. El alumnado de primer ciclo (pregrado).....	87
4.2. El alumnado de segundo y tercer ciclo. Una realidad diversa.....	91
5. Relaciones entre docencia e investigación.....	92
6. ¿Vigencia del proceso educativo?.....	99
7. Regulación normativa en la universidad. Algunas cuestiones de influencia.....	103

Capítulo III: Una visión de la profesión académica basada en competencias

Introducción

1. La universidad y la enseñanza en el siglo XXI.....	108
2. “Sólo sé, que nada se”: repensando el discurso académico.....	110
3. La búsqueda del conocimiento.....	115
4. La enseñanza como un espacio de investigación.....	120
5. El circuito y la circulación del saber.....	127
6. La educación como proceso interhumano.....	129
7. La competencia profesional del profesor.....	133
A. Competencia Científica.....	135
B. Competencia Técnica.....	139
C. Competencia Personal.....	143
D. Competencia Social.....	147
8. Competencias específicas y transversales.....	154
9. A modo de conclusión: el profesorado desde una visión pedagógica.....	156

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

Opinión del profesorado sobre la evaluación de su labor académica

Capítulo IV: Metodología y desarrollo de la investigación

Introducción

1. Metodología de investigación.....	164
2. Contexto de la investigación.....	168
3. Desarrollo de la investigación.....	169
3.1. Revisión documental y desarrollo conceptual.....	169
3.2. Estudio empírico.....	171
4. Población y muestra.....	173
5. Estrategias de recogida información.....	177
5.1. Cuestionario de opinión.....	177
5.1.1. Planificación del cuestionario.....	178
5.1.2. Organización y elaboración del cuestionario.....	178
5.1.3. Análisis de datos: adecuación del cuestionario.....	179
5.2. Entrevista semiestructurada.....	185

Capítulo V: Presentación de resultados, discusión y prospectiva

Introducción	
1. Presentación y discusión de resultados.....	190
1.1. Primera parte: Valoración del currículum vitae (Acreditación).....	192
1.1.1. Ponderación de los contenidos de evaluación.....	192
1.1.2. Importancia de los contenidos de evaluación.....	202
1.1.3. Análisis de cada contenido de evaluación.....	204
1.2. Segunda parte: Valoración de las pruebas de desempeño (Habilitación).....	219
1.2.1. Importancia de los contenidos de evaluación.....	222
1.3. Acreditación y Habilitación. Algunas comparaciones relevantes.....	224
1.4. Momento y Agentes evaluadores.....	235
2. Síntesis y conclusiones.....	236
3. Prospectiva.....	239
Referencias bibliográficas.....	241
Anexos.....	257

INTRODUCCIÓN

La atención a la educación superior es central en la visión del desarrollo pues un recurso humano solidamente formado es el cimiento que, a su turno, toma el relevo para impulsar el progreso de una sociedad. Por eso, la universidad está llamada a cumplir un papel clave en su vinculación con la sociedad en un doble sentido. Por un lado en sentido *sincrónico*, pues debe identificar claramente las demandas de formación emergentes cuya satisfacción contribuya de manera directa y evidente a la comunidad. Por otro lado en un sentido *diacrónico*, es decir, la universidad como memoria cultural que: a) reúne los antecedentes sobre las fuerzas influyentes en el curso social de la humanidad en general; b) identifica hitos históricos que explican el presente y c) proyecta el curso de esos factores de desarrollo, siendo por tanto, capaz de anticiparse a los cambios sociales e innovar oportunamente en su desarrollo institucional. En suma, la universidad es un agente sociocultural protagonista en la vida de una sociedad, impulsa el pensamiento científico y recorre el tiempo hacia atrás y hacia adelante para generar conocimiento que ayude al ser humano en su realización integral.

El valor del profesorado es nuclear en esta misión pues su formación académica y trayectoria profesional son aspectos que influyen en la calidad de la educación superior, que como tal, ha motivado el ejercicio de la evaluación como mecanismo de retroalimentación. En este sentido, la investigación educativa ha sido el sustrato de lo que hoy se conoce como la *evaluación educativa* aplicada en el nivel universitario desde inicios del siglo XX, principalmente en la región occidental más desarrollada. No obstante, su amplia práctica se realiza mucho después -y como un efecto- de la democratización de la educación (fenómeno de la masificación), que ha inducido la preocupación del Estado y responsables académicos por lograr una educación superior de calidad en un entorno cada vez más complejo. Caracterizado por el acelerado desarrollo tecnológico, cambios en los modos de producción, diversificación de las demandas de formación y presencia de estudiantes con diferentes características cognitivas, culturales y generacionales. Calidad vs. cantidad educativa ha venido siendo la constante disyuntiva entre políticos, administradores y académicos.

En este marco, especialmente desde la década de los 80 se ha intensificado la evaluación de la educación universitaria y, con especial interés, del profesorado. Por una parte, en base de las actividades académicas que le son propias: *docencia, investigación y servicios (gestión-extensión)* y, por otra parte, en base de modelos sobre las características del profesor: *aptitudes, actitudes, competencias, profesionalidad*. Desde esta perspectiva, la caracterización de la actividad investigadora del profesor ha gozado de mayor acuerdo, no así la docencia donde existe poco consenso general, aunque destacan principalmente aquellos criterios relacionados con la actuación del profesor en el aula (*claridad, organización, motivación, entusiasmo*). A pesar de ello, el profesorado ha sido intensa y sistemáticamente evaluado mediante diversas estrategias; *autoevaluación, evaluación por colegas, evaluación por los estudiantes*, siendo ésta última la más utilizada.

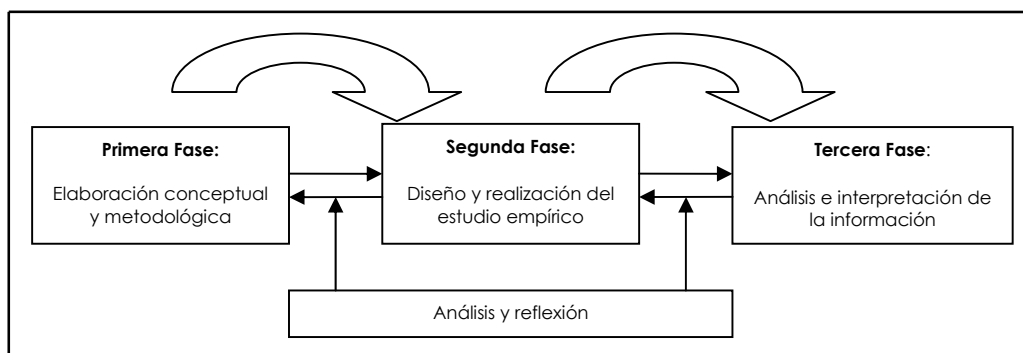
Igualmente, es importante destacar que el profesorado evaluador, sin ser inicialmente experto en el tema, generó con la práctica un amplio legado bibliográfico que hoy facilita la evaluación e investigación de este tema. De esta manera el trabajo del profesorado evaluador ha impulsado la ciencia de la evaluación universitaria y una cultura de la evaluación cuya influencia en la visión de la educación y del profesorado es evidente e irreversible. Sin embargo, pese a este notable antecedente, no se cuenta aún con suficiente consenso sobre el significado de la profesión académica y sobre lo que implica el *ser profesor universitario*. Ante las múltiples demandas educativas cuyo tratamiento exige una 'renovación profunda' en la institución universitaria antes que acciones de 'innovación coyuntural'. Desde esta perspectiva, la historia de la evaluación del profesorado y la actual demanda social son referencias de obligada consulta para situar al profesor como protagonista de la reflexión correspondiente, cuyas conclusiones permitan reinsertar a la universidad en el siglo XXI.

Un modesto aporte en esta dirección se traduce en este trabajo que ha consistido en analizar, fundamentar y establecer el concepto de 'competencia' como la referencia teórica y empírica sobre el potencial profesional del profesorado y la valoración de su desempeño. En este sentido, el principal aporte de este trabajo se traduce en un *Modelo Estructural de Competencias del Profesor Universitario (MECPU)* desarrollado con la intención de contribuir al logro de una visión de consenso sobre la significación de la profesión académica. La amplia fundamentación conceptual hace de este modelo un marco de referencia teórico-operativo útil en procesos de formación y evaluación del profesorado universitario. Esta construcción conceptual se ha complementado a su vez con un estudio empírico realizado con reconocido profesorado de tres universidades públicas del Área Metropolitana de Barcelona. Que ha permitido conocer la opinión del profesorado sobre la evaluación de su labor en torno al reciente marco normativo español sobre política universitaria. Esta experiencia igualmente ha servido para contrastar y validar algunos indicadores del MECPU, confirmando así su potencialidad a efectos de evaluar la profesión académica.

Desde esta perspectiva, el presente documento se estructura en correspondencia con la propia organización bajo la cual se llevó a cabo la investigación (figura 1). Por tanto, en principio se presentan *conceptos y argumentos básicos* (capítulos I, II y III); posteriormente se *describe de la metodología de investigación* (capítulo IV); y, finalmente, se *exponen y discuten los resultados del estudio empírico* (capítulo V).

Figura 1

El proceso de la Investigación



Deseo destacar el invaluable apoyo de la *Universitat de Barcelona*, el Profesorado y la Administración del Programa de Doctorado *Calidad Educativa en un Mundo Plural* (bienio 2001-2003) y del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Que han constituido un escenario de acogida favorable e impulso permanente para el aprovechamiento pleno del conocimiento y recursos didácticos que me posibilitaron el aprendizaje significativo y perdurable.

1. Justificación

Actualmente las macro tendencias mundiales proponen al ser humano nuevas formas de plantearse el futuro personal. Entre esas tendencias destaca la globalización de la economía, la flexibilidad laboral, la demanda de profesionales competentes y la reconcepción del trabajo. La globalización de la economía descansa en gran parte en la actual sociedad de la información, que en sí misma, constituye un histórico cambio estructural en las formas en que las personas deben situarse frente a su contexto y frente a su supervivencia. En la denominada “aldea global” la información circula rápidamente y genera conocimiento que hace obsoletos ciertos principios e introduce novedades; por ello, la posibilidad de desarrollo personal es más costosa. Pues exige no solamente tener conocimiento e información actualizada, sino también, saber utilizarla transformándola en productos con valor agregado. En consecuencia, el empleo es hoy –quizá como nunca antes– un espacio social verdaderamente desafiante donde se debe demostrar una sólida formación profesional. Ante una realidad cambiante que acentúa la incertidumbre laboral debido a la flexibilidad en la configuración de los contratos y en las condiciones de trabajo.

En este escenario la demanda profesional exige una formación rica en competencias no tanto ya reproductivas de rendimiento, sino más bien creadoras de pensamiento, es decir, se requieren *mentes creadoras de futuro*. En tanto que el empleado no únicamente debe cumplir y sostener su funcionalidad, pues igualmente necesita proyectarse en el tiempo para atraer y generar trabajo. Dimensionar esto supone más de una serena reflexión, en tanto que, además de analizar la potencia real de la formación profesional de base y de los postgrados en términos de pertinencia, relevancia y adecuación. Es importante repensar las propias coordenadas de nuestra crianza, nuestros valores y nuestras potencialidades no técnicas. En otras palabras, es necesario entender la formación profesional como un recurso cultural integral desarrollado sólidamente, que promueve en el estudiante la integración significativa de conocimientos, formas adecuadas de relacionarse y criterios éticos de acción. Lo cual implica la reflexión sobre el trabajo de estudiantes y formadores universitarios. Con estas consideraciones conviene preguntarse:

- ¿La actual sociedad de la información es capaz de sostener lo que pide y absorber a todos los que empeñan parte de su vida en formarse competentemente?
- ¿Cómo viven quienes no pueden acceder a esa formación por falta de medios suficientes?
- ¿Cómo debe ser un sistema educativo que forme de manera competente a los profesionales y cómo se puede evaluar su actividad formadora?

Desde este trabajo se intenta contribuir en la construcción de respuestas a la tercera interrogante correspondiente al ámbito educativo superior, situando la discusión en un marco amplio de análisis del profesor como agente de producción y desarrollo académico. Lo que parece oportuno ante la complejidad del escenario descrito cuyas demandas resultan ser sorprendidas y, quizá, aún no claramente identificadas por la comunidad académica. Instancia idónea para motivar el análisis sobre este tema y en cuya reflexión deben gravitar al menos tres cuestiones:

- ¿Qué competencias profesionales son necesarias actualmente en la formación básica?
- ¿Qué competencias profesionales debe tener el profesorado para este tipo de formación?
- ¿Cómo concebir a la institución universitaria para posibilitar ese nuevo escenario académico?

Estas interrogantes plantean para el debate los siguientes aspectos: *formación basada en competencias; competencias del profesorado; significado de universidad*. Por tanto, el pensar en las competencias del alumnado necesariamente lleva a pensar en las competencias del profesor como condición para desarrollar esa formación. Y, a su vez, el hecho de pensar en una formación profesional que articula las competencias del profesor con las del estudiante, conduce a situarse en el nivel institucional como referencia global en la cual se resignifiquen los objetivos y la visión de la formación.

La reflexión sobre estos temas es compleja pero absolutamente necesaria teniendo en cuenta el valor de la institución universitaria y del profesor como partícipe de la transformación del recurso humano. En este sentido, la investigación y generación de conocimiento sobre esta temática es oportuna siempre que contribuya al análisis profundo de la realidad educativa y muestre caminos por los que reencaminar los esfuerzos de cara a lograr la mejora permanente de la educación superior.

2. Planteamiento del problema

Las coordenadas del contexto político, social, económico y tecnológico sitúan a la universidad en el ojo del huracán si consideramos la demanda de formación planteada desde el campo económico y laboral. Traducida en la necesidad de que los profesionales cuenten con competencias específicas (disciplinares) y transversales (personales/sociales). Por otro lado, se debe notar que la última década del siglo XX ha sido un tiempo de intensa reflexión sobre la calidad de la educación superior y del profesorado, aunque sin conseguir definir un perfil básico/general de profesor universitario y de sus implicaciones académicas.

Actualmente el entorno universitario es altamente dinámico y las instituciones deben configurar sus estructuras organizacionales en concordancia con ese dinamismo, es decir, a contrapelo de la gestión tradicional. Las universidades deben considerar grandes dosis de flexibilidad en sus estructuras de organización y gestión, con lo cual estamos cerca de atestiguar una reconversión tan dolorosa como histórica en el mundo de la educación universitaria. Cuyo centro no está en la pregunta por el perfil de los estudiantes del siglo veintiuno, sino por el perfil de sus profesores y profesoras y de la propia institución.

3. Objeto de estudio

La investigación desarrollada estudió del concepto *Competencia Profesional del Profesor*, que se constituye en el objeto de investigación. Sin embargo, los antecedentes teóricos y empíricos al respecto llevaron a concluir que el objeto de estudio no estaba dado, sino que, requería su construcción a la luz del nuevo contexto en el que se inscribe la educación superior. Desde esta perspectiva, la construcción del objeto de estudio se desarrolló a través de una reflexión teórica y una aproximación empírica.

Es evidente que la diversidad existente en los sistemas educativos superiores impide la homogenización de las universidades, pues cada una es una entidad particular, sin embargo, se debe aceptar que existen aspectos básicos en esa naturaleza institucional. Toda universidad está consagrada al *trabajo con la cultura a través de diversas actividades académicas (investigación, docencia, servicios) aunque con posibles diferencias de prioridad entre estas*. Entonces debe ser posible establecer unos criterios básicos sobre las acciones que son necesarias para hacer posible ese trabajo con la cultura. Desde esta visión el principal protagonista, el obrero de la cultura propiamente tal, es el profesor y debe ser posible establecer una *matriz estructural* que caracterice a su potencial como profesional académico. Este ha sido el desafío central de esta tesis.

4. Cuestiones a responder mediante la investigación

a. *¿Cuál es el estado actual de la discusión sobre el perfil del profesorado en relación con las nuevas demandas económicas, sociales y políticas?*

Mediante esta primera pregunta se busca conocer ampliamente la situación sobre la problemática del perfil de profesor universitario, los posibles marcos de referencia desarrollados y su relación con procesos de evaluación del profesorado. A partir de allí determinar las relaciones que tienen estas referencias con el entorno universitario y, especialmente, entender cómo se ubican respecto de la coyuntura actual en la cual se proponen nuevas demandas y desafíos para la universidad. Identificando con claridad los ámbitos (económico, tecnológico, social y político) desde donde surgen estas demandas y el nivel de relación que dichos ámbitos tienen con la institución universitaria.

b. *¿Cuál es la situación actual de la problemática de la calidad y competencia del profesorado universitario?*

Esta interrogante conduce al análisis de la calidad educativa en la educación superior, sus enfoques/modelos de conceptualización y su relación operativa con procesos de evaluación. Centrando el tema en la evaluación del profesorado como factor de calidad educativa y, específicamente, su competencia académica como referencia importante en la estimación de la calidad.

c. *¿Qué perfil de competencias emerge de la práctica de evaluación del profesorado?*

Es fundamental identificar el perfil/es de competencias resultado de la intensa praxis evaluativa realizada especialmente en las últimas tres décadas en los países más desarrollados. Con estos antecedentes de base se puede fundamentar la construcción de un perfil global de la profesión académica.

d. *¿Cuáles son las creencias que tienen profesores/as y directivos sobre la competencia profesional del profesorado universitario?*

Una vez establecido el modelo de competencias profesionales del profesor universitario (MECPU) se someten algunos de sus indicadores a la opinión del profesorado, como proceso de contraste con la realidad educativa y obtener así mayores argumentos para determinar su consistencia y utilidad.

5. Objetivos

Objetivo general: investigar los antecedentes teóricos y empíricos sobre la competencia del profesor y conocer las creencias que al respecto expresa el profesorado universitario.

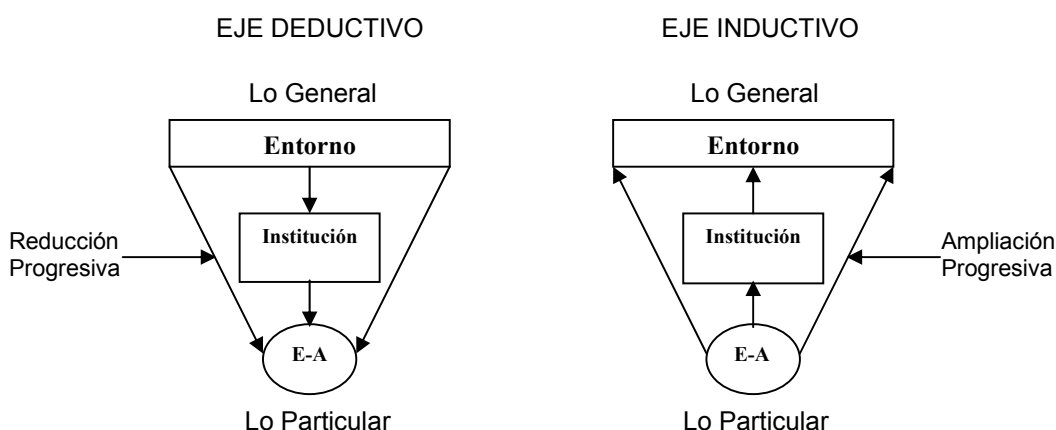
Objetivos específicos:

1. Investigar y desarrollar un marco conceptual sobre la calidad y competencias necesarias para el ejercicio profesional de la actividad académica universitaria.
2. Conocer las creencias que expresa el profesorado acerca de la competencia profesional del profesor universitario.
3. Sistematizar los hallazgos teóricos y empíricos de manera que puedan orientar procesos de desarrollo y evaluación de la calidad del profesorado universitario.

6. Nuestra aproximación sistemática al problema de investigación

Nuestra aproximación al estudio de la educación superior ha seguido un proceso lógico de pensamiento basado en el método deductivo-inductivo. Mediante el cual se pudo recorrer un circuito de revisión que va de lo general a lo particular (deducción) y de lo particular a lo general (inducción). Los elementos clave en este circuito son: 1. Entorno universitario, 2. Institución y 3. Proceso educativo de enseñanza-aprendizaje (E-A). El esquema 1 pone en perspectiva el método y los contenidos tratados.

Esquema 1



Como se verá a continuación este método resulta útil tanto en el análisis de la misión de la universidad, como en el diseño de procesos de evaluación del

profesorado. La reflexión sobre estos aspectos es central en la propuesta de competencias del profesor.

6.1. Un nuevo escenario en la educación superior

Para trabajar sobre la resignificación de la universidad de cara a su inserción en la sociedad del presente siglo, la reflexión deductiva posibilita estudiar con profundidad el entorno global de la institución para interpretar correctamente los nuevos cánones externos (Mignon & Langsam, 1999). La lectura de esta realidad debe considerar al menos los siguientes tópicos:

A. Estructura general del entorno: que implica analizar su naturaleza para identificar la esencia que le da su carácter propio en cuanto que estructura de fuerzas relacionadas con la institución. Los aspectos sociales, económicos, tecnológicos, políticos y culturales ameritan su consideración toda vez que constituyen factores sensibles y dinámicos en la actualidad. En este sentido, los cambios que se producen en el entorno no siempre pueden ser previstos con exactitud en su magnitud, dirección y posibles consecuencias, por tanto, el conocimiento permanente del curso de esas fuerzas externas se convierte en una necesidad para sostener adecuadamente el vínculo institución-sociedad. Si consideramos los hechos de aquel histórico 11 de septiembre de 2001, por ejemplo, se hace patente el amplio y sensible entretendido que las naciones más desarrolladas han generado entre si en los últimos diez años especialmente, cuya influencia incluye igualmente a los países en vías de desarrollo. Tal suceso dramático tuvo un impacto inmediato en política y economía. Muchas empresas vieron afectados sus intereses, estabilidad y desarrollo en el mercado, lo que a su vez, impactó en el propio personal y específicamente en su profesionalidad. Pues las personas debieron tomar decisiones rápidas e implementar estrategias de contingencia usando para ello el máximo talento e iniciativa posibles.

Política, economía y tecnología son factores influyentes en el sensible e impredecible mundo del empleo donde el profesional debe situarse desde su propio potencial. Un potencial en el cual la universidad ha tenido su papel como ente formador, por ello la formación actual debe reconsiderar su pertinencia y relevancia para desarrollar en el estudiante cualidades suficientes que le permitan establecerse en un medio muy competitivo e inestable. Este aspecto es significativo si reconocemos que el empleo es uno de los fines más importantes de la educación superior (Mayor, 1998; Michavila y Calvo, 1998a).

En la necesidad de leer con precisión el entorno universitario y sus componentes, es importante señalar que el notable desarrollo tecnológico suele abarcar la mayor parte de la atención en los actores educativos. Lo cual ha provocado responder planteando una universidad al día con las nuevas tecnologías,

incorporadas tanto al proceso educativo, como a la investigación y gestión. Sin embargo esta visión es parcial y se traduce en un error encubierto en las innovaciones universitarias. Sin duda es valioso vincular las TIC a la universidad, pero el asunto clave en la renovación universitaria -en función del nuevo escenario- radica en resignificar globalmente su misión cultural. Tanto desde niveles institucionales como en el profesorado y su identidad profesional. A lo largo del presente documento intentaré demostrar la racionalidad de este argumento.

Desde esta perspectiva, aplicando el análisis deductivo a la lectura del entorno es posible lograr una visión racional y fundamentada como primer paso en un proceso de transformación institucional. Eso es justamente lo que se intenta lograr como parte de este trabajo y cuyas principales conclusiones se exponen en el capítulo II. El siguiente paso en esta lógica deductiva es situarse en el marco de la institución propiamente tal.

B. La institución: su análisis es complejo pues supone abordar varias dimensiones pues la universidad es una estructura sociocultural donde coexisten los siguientes aspectos:

- Política: ideología, intereses y relaciones de poder internas y externas
- Filosofía: visión del mundo, creencias, acuerdos y fines epistemológicos
- Historia: origen y desarrollo, sus etapas y experiencias coyunturales a lo largo del tiempo
- Economía: organización y legislación interna, sus recursos y administración
- Sociología: relaciones interpersonales e intergrupales basadas, tanto en el discurso oficial como en sus interpretaciones emergentes en la convivencia cotidiana. Lo escrito y lo no escrito que configuran la cultura organizacional
- Psicología: sus miembros con su concepción de sí mismos y de la institución, sus demandas y respuestas, sus valores y expectativas. Estos aspectos conforman una cultura particular a cada colectivo de actores
- Pedagogía: la actividad científica en el marco de la producción y socialización del conocimiento hacia la formación de pensamiento
- Arquitectura: espacios de gestión, investigación, enseñanza y aprendizaje, de diálogo y recreación

La universidad, en general, tiene estos rostros entrelazados en forma circunstancialmente desigual cuya mayor o menor uniformidad y sincronización configuran el contexto particular de la institución. Sinnott & Johnson (1996) aludiendo a esta multiplicidad de factores llegan a considerar a la universidad como una república. El contexto es una variable básica que implica siempre considerar los conceptos generales como directrices que luego deben asumir matices en el momento de su aplicación a una universidad en concreto. Es decir, al aplicar la teoría a la realidad se debe hablar de “universidades” respetando la diversidad institucional (Clark, 2000a). De ahí la importancia que tiene este *ciclo analítico deductivo-inductivo* para fundamentar y desarrollar procesos de transformación en función de las propias características contextuales. La institución que considere significativa esta visión partirá de su contexto para desarrollar y adecuar las líneas de transformación que aquí se proponen.

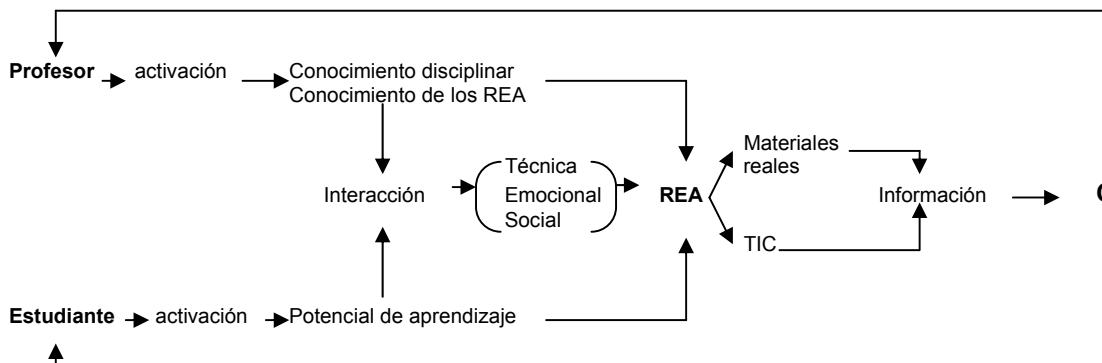
C. El proceso educativo: es el siguiente nivel de análisis al que se llega bajo la lógica deductiva. Su consideración debe comenzar por el reconocimiento preciso del *aprendizaje* atendiendo el estudio profundo de sus variables mentales, emocionales y sociales¹. El aprendizaje constituye la matriz subjetiva donde la información se proyecta sobre el estudiante y desde la cual puede devenir en nuevo conocimiento, siendo al mismo tiempo, la base para la correlativa producción intelectual. Y ésta cualidad creativo-productiva debe potenciarse desde el proceso educativo con especial énfasis, si se acepta que desde el campo laboral las voces demandan la facultad de crear bienes y servicios con valor agregado. El sector público igualmente expresa esta necesidad pues la creatividad técnica juega su papel en el desarrollo de políticas públicas oportunas y pertinentes en respuesta a las necesidades de una sociedad cada vez más compleja e interdependiente (Aguilar, 1996).

En el aprendizaje entonces debe considerarse el encuentro múltiple y dialéctico entre *profesor, estudiante, recursos de enseñanza-aprendizaje (REA) y conocimiento (C)*; aspectos centrales en la formación (figura 2).

¹ Sinnott & Johnson (1996) en su propuesta *Reinventing the University*, dedican un capítulo completo a la revisión de las diferentes teorías sobre el proceso de aprendizaje en sujetos adultos jóvenes y maduros. Sus conclusiones al respecto constituyen una de sus apoyaturas para sustentar su propuesta de reestructuración de la universidad.

Figura 2

Organización dialéctica del proceso de enseñanza-aprendizaje



Leyendo la figura 2 de izquierda a derecha el aprendizaje es como una estructura viva en la cual **profesor y estudiante** activan su potencial para generar una **interacción** que abarca el nivel técnico, emocional y social pues se trata de un encuentro interpersonal. Y constituye la oportunidad más valiosa para el crecimiento y formación de ambos. Desde la interacción y desde su propio potencial profesor y estudiante se contactan con los recursos de enseñanza-aprendizaje (**REA**) entre los que se consideran tanto los materiales reales como los virtuales que en conjunto dan acceso a la información. Ésta, a su vez, es la materia prima cuya transformación genera el conocimiento (**C**) que retroalimenta a profesor y estudiante, en la medida en que ambos se sitúan en la disposición de aprender. Interactuando e investigando se genera un conocimiento de carácter múltiple; técnico, metodológico, personal y social; posibilitando una real formación cultural.

En este nivel de incidencia se alude a las potencialidades del profesor como una dimensión estructural para reconceptualizar su rol académico; condición básica para iniciar una reflexión de alcance institucional. Bajo esta perspectiva, gestores y profesorado deben proponerse entender el fenómeno del aprendizaje e identificar sus implicaciones pedagógicas a efectos de brindarle el entorno humano e institucional adecuado.

Si la deducción conduce desde el entorno hacia el proceso educativo, la inducción permite seguir el camino inverso y estudiar los aspectos que la universidad crea necesarios para su transformación desde el nivel de departamento/carrera, facultad e institución en el sentido global. Es decir, desde lo particular a lo general y sobre esta base es posible llegar al último nivel que supone la reinserción en el entorno. Esta interacción universidad-entorno requiere, sin embargo, el establecimiento de mecanismos claros y operativos que guíen las acciones institucionales bajo dos criterios principales.

- Primero, informar a la opinión pública sobre las actividades universitarias e identificar oportunamente los cambios potenciales o situaciones reales que afectan a la institución. Esta visión preventiva puede ser de gran ayuda para tomar decisiones o iniciar procesos de adecuación interna estructural y funcional.
- Segundo, situar puntos de contacto a nivel técnico con el exterior para contribuir e incidir proactivamente en diferentes ámbitos (social, cultural, económico, tecnológico, político) de la sociedad. Con la intención de que la universidad ejerza su rol correspondiente como agente efectivo de desarrollo humano (Mayor, 1998).

El estado, el aparato productivo y el progreso de la tecnología han demostrado ser más rápidos e influyentes en la vida social que la propia universidad, esto ha hecho patente la necesidad y urgencia de transformación para reconectar con el entorno. Pienso que una vez corregido este desfase la universidad puede, de manera más efectiva, formar parte del círculo de instancias influyentes en el curso evolutivo de la sociedad de la que es parte. Michavila y Calvo (1998) reflejan esta situación refiriéndose a la formación profesional que brinda la universidad occidental:

“Es necesario reconocer, pues, que existen importantes desajustes entre la formación que la universidad brinda a los jóvenes, preparándolos para la vida profesional y las exigencias a que los somete la sociedad a la terminación de los estudios” (Michavila y Calvo, 1998a:82).

A pesar de esta realidad la mayoría de las universidades occidentales, especialmente durante la década de los 90, han realizado reformas procurando avanzar en sintonía con el entorno. Innovaciones entre las que cabe destacar: renovación y diversificación de la oferta académica (en 1º y 2º ciclos en particular), incorporación de las TIC al proceso educativo, vinculación con el exterior para realizar procesos de investigación y desarrollo (I+D), acuerdos para la realización de prácticas supervisadas en el sector empresarial y procesos de evaluación de la calidad institucional². Sin embargo, desde nuestra perspectiva constituyen líneas innovadoras que no afectan al núcleo del problema; cual es la propia reconceptualización de la universidad, con todo lo que supone en términos administrativos y académicos.

² Varios ejemplos de estos procesos se encuentran expuestos en el documento “Plan de la Calidad de las Universidades. Acciones de Mejora” MECD (2000). Que presenta lo que universidades españolas han venido realizando en materia de mejora de la calidad educativa.

En suma, la universidad debe plantearse en este siglo bajo una lógica dialéctica en su relación con la realidad externa, en la que el análisis crítico permanente permita su flexibilidad y dinamismo institucional. Evitando así su peligroso aislamiento y promoviendo más bien la realización de su misión cultural de manera pertinente y adecuada con el nuevo siglo. En definitiva, el método deductivo-inductivo es un camino de ida y vuelta, de disección reflexiva y reconstrucción, que exige la implicación sincera de todos los actores en una visión de largo plazo.

6.2. El diseño de un dispositivo de evaluación del profesorado

Si pensamos en la utilidad que tiene el método deductivo-inductivo en procesos de evaluación, se encuentra que la sistematicidad y el sentido de la evaluación pueden fortalecerse sustancialmente. En este sentido, el producto final del marco teórico es precisamente un modelo de competencias del profesor que puede orientar procesos de evaluación y desarrollo. Por tanto, cuando una universidad específica desee utilizarlo en el marco del análisis expuesto se deben tener en cuenta los siguientes pasos (cuadro 1):

Cuadro 1

Fase deductiva
<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer el entorno en que se sitúa la institución y determinar las relaciones del mismo con las tendencias de la sociedad globalizada 2. Centrar el análisis en la propia institución en el marco de su contexto particular 3. Focalizar el análisis en el proceso educativo 4. Abordar el tema del profesorado reflexionando acerca de su naturaleza y su práctica a la luz del MECPU, o en base de algún otro marco de referencia sobre las competencias del profesor
Fase inductiva
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar los propósitos institucionales que se le asignen a la evaluación 2. Definir las <i>competencias</i> y <i>dimensiones</i> relevantes-prioritarias para el contexto particular de la universidad. (En este sentido, el MECPU es flexible para asumir tonalidades específicas en concordancia con la realidad propia de cada institución). 3. Definir los <i>indicadores</i> relevantes-prioritarios que se evaluarán en cada competencia considerada 4. Proyectar la evaluación procurando su vinculación con programas de desarrollo del profesorado 5. Situar la evaluación en el marco de las políticas institucionales de transformación y mejora permanente (ya existentes, o bien a la luz de aquellas que la institución se proponga establecer).

Es fundamental tener en cuenta que las políticas institucionales constituyen un marco general necesario e idóneo para darle soporte, continuidad y utilidad concreta al análisis y procesos de evaluación y desarrollo que realice el profesorado (De Miguel, 1998). Por otra parte, aplicando el método deductivo-inductivo se logra que el dispositivo de evaluación sea diseñado de manera contextualizada, es decir, acorde con la particularidad de la institución. En este sentido, es esencial la clara relación que debe existir entre **perfil de profesor** y **estructura de evaluación**, pues en una línea de continuidad científica, el enlace de estas dos piezas forma un cuerpo técnico sólido que puede aportar beneficios concretos al diseño de estrategias de renovación del profesorado.

6.3. El método deductivo-inductivo en ésta investigación

Básicamente ha servido como guía de pensamiento y exposición de fundamentos teóricos y hallazgos empíricos. El recorrido realizado ha sido el siguiente.

En dirección deductiva...

- 1) Se realizó una lectura de la realidad actual en el que se sitúa la universidad occidental para identificar los factores que influyen en ella. De donde se dedujo que el factor más significativo es la demanda de una formación integral que considere aspectos disciplinares, personales y sociales.
- 2) A partir de estos antecedentes se estudiaron algunos aspectos institucionales propios de la educación superior, analizados a través de la temática de la evaluación del profesorado, que sirvió de hilo conductor.
- 3) De esta manera se llegó hasta el principal aspecto de interés; el *perfil del profesor* cuyas implicaciones técnicas condujeron al análisis del proceso enseñanza–aprendizaje.

A partir de aquí y en dirección inductiva...

- 1) Se desarrolló un planteamiento sobre el papel del profesor en el proceso educativo
- 2) Se establecieron algunos aspectos básicos para la visión y transformación estructural-funcional de la institución
- 3) Se abordó la cuestión del vínculo universidad-entorno

En tal sentido, este trabajo es una alternativa que ofrece la posibilidad de articular un modelo de profesor con un cierto modelo de evaluación para pasar así de la

evaluación del profesor como ligado fundamentalmente a la enseñanza, a la consideración profunda de su profesionalidad ligada al enfoque de Competencia Profesional. Cuya sistematicidad y estructura operativa toma en cuenta integralmente al conjunto coherente de cualidades necesarias para el ejercicio profesional académico. De este modo, articulando el concepto de *Competencia Profesional* a la *Profesión Académica* pretendo dotarle de sustento teórico a la caracterización del profesor en concordancia con el complejo entorno universitario actual. Y por tanto, la evaluación que pueda realizarse sobre la base del MECPU contará con un sólido sustento conceptual para luego establecer la metodología-operativización correspondiente (dimensiones evaluables y estrategias de evaluación).

Desde esta visión, este pensamiento generado con ayuda del método deductivo-inductivo ubica como esencial la articulación bidireccional de los siguientes elementos:



PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Análisis de la problemática del profesorado universitario

CAPÍTULO I

Algunos antecedentes sobre la evaluación del profesorado universitario

Contenidos del capítulo
Introducción
1. La crisis en la evaluación del profesorado
2. Marco general sobre la evaluación
3. Evaluación de las actividades del profesorado
4. La competencia implícita en la evaluación del profesor
5. La competencia como sustento conceptual de la docencia
6. Estrategias de evaluación del profesorado
7. Un diagnóstico sobre la evaluación y el paradigma educativo

Introducción

A continuación se examinan algunas directrices básicas sobre la historia de la evaluación del profesor; en tanto que agente relacionado con la calidad educativa. En esta perspectiva se revisan los principales aspectos generalmente evaluados, las cualidades implícitas subyacentes, así como, modelos y metodologías de evaluación más utilizadas. Igualmente, el análisis se concentra en establecer la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje que ha estado vigente en la actividad docente universitaria. Con esta retrospectiva se pretende configurar una visión crítica de la evaluación y determinar sus principales implicaciones en la concepción de la profesión académica en relación las actuales demandas educativas.

1. La crisis en la evaluación del profesorado

La evaluación del profesorado universitario es un tema acentuado en la agenda política especialmente a partir de la democratización/masificación de la enseñanza universitaria. Que en Europa y Estados Unidos se produce cerca de los años 60 y se consolida en los 90, sorprendiendo a políticos, administrativos y académicos; planteando la disyuntiva calidad– cantidad (Martin, 1993; Neave, 2001a). Su inmediato abordaje puso en marcha diversas líneas de investigación evaluativa en procura de estimar los efectos de la gestión en términos financieros, académicos y sociopolíticos (Soliman & Soliman, 1997). Gobierno y universidad reconfiguran su relación de dependencia por una interdependencia bajo la premisa de lograr eficiencia educativa. De esta manera desde una perspectiva institucional se desarrolla la rendición de cuentas (*accountability*) para calibrar la calidad educativa, pero también, como marco de referencia que fundamente las restricciones en el financiamiento de la educación superior. Esta tendencia ha sido en gran medida general en los países más desarrollados [Wilson (1987) citado en Escudero, 1993; De Angelis, 1998; Neave, 2001c].

En este escenario ha implicado específicamente la evaluación del profesorado teniendo en cuenta su actividad investigadora y docente (Tejedor, 1993; Martin, 1993). No obstante, el resultado general de ésta práctica se traduce en la ausencia de un perfil consensuado sobre el profesor y los criterios de evaluación correspondientes (Villar, 1989; Gregory, 1996; Cavanagh, 1996; De Miguel, 1998; Rodríguez, 2003a). La coyuntura de factores ideológicos, técnicos y sociales se evidencia claramente en la década de los 90 al incrementarse notablemente la evaluación del profesorado, aunque con *poco consenso conceptual y metodológico* (Escudero, 1993; Meliá, 1993; Anderson, 1993; Gregory, 1996; Marincovich, 1998). Dejando así pendiente la generación de una concepción fundamentada de profesor.

Por su parte, el entorno económico y tecnológico a su ritmo vertiginoso ha establecido un escenario aún más complejo para la formación y evaluación del profesorado (Breen y otros, 2001). Puesto que, además de la actual masificación de la enseñanza, existe la demanda de una formación que permita al graduado *entender y producir novedades científicas y laborales* para conseguir un real desarrollo profesional (Rudd, 1997; Figuera, 2000). El cambio que esto supone en la concepción de la formación, implica igualmente, cambios significativos en la mentalidad del profesorado y en la idea de la universidad como sitio exclusivo de reserva y desarrollo de conocimiento (Smith & Webster, 1997; Bauman, 1997). Los desacuerdos técnicos y presiones administrativas sobre la evaluación del profesor han hecho que esta práctica se vaya convirtiendo en una rutina burocrática antes que un medio real de mejora sostenible.

2. Marco general sobre la evaluación

Entendiendo la evaluación como un proceso científico cuya sistematicidad permite la valoración y reflexión sobre un objeto de estudio (Tejedor, 1993; Hutchinson, 1995; Mateo, 2000; De Miguel, 1998). Se encuentra que la evaluación del profesorado tradicionalmente se ha centrado en la actividad investigadora a efectos de contratación/promoción, en cambio la enseñanza como una dimensión particular de la evaluación es relativamente reciente, derivada de la preocupación del estado por la fiscalización y la calidad educativa. La investigación si bien ha sido central en la historia de la evaluación del profesorado su operativización es bastante clara, mientras que, la evaluación de la enseñanza conlleva una historia más compleja por lo que se presenta una revisión más detallada de este aspecto en las páginas siguientes.

Previamente al recorrido por los antecedentes de la praxis evaluativa, es necesario establecer algunas precisiones básicas sobre la evaluación universitaria, especialmente en cuanto a los términos modelo y enfoque que, si bien se suelen considerar sinónimos en la literatura, algunos autores sugieren la conveniencia de precisar su significado. En este sentido, en la evaluación educativa se tienen en cuenta al menos dos cuestiones primordiales: la visión y la finalidad. La **visión**, a su vez, considera *el enfoque evaluativo* (campo en el actúa la evaluación) y *el modelo de evaluación* (concepción teórico-operativa del objeto de evaluación). La **finalidad** evaluativa, por su parte, es *formativa* (para la mejora permanente) y *sumativa* (para toma de decisiones administrativas). A continuación puntualmente se explican estos conceptos como marco general de la evaluación educativa.

2.1. El enfoque de evaluación

A juicio de Meliá (1993) constituye el nivel en el cual se pretende abordar la realidad educativa y este autor identifica tres enfoques en la evaluación de la educación superior: institucional, de programa y de profesorado. El enfoque designa entonces al campo de acción en que la evaluación tiene lugar y, por tanto, puede basarse en modelos de evaluación que le aportan el marco teórico desde donde se identifica al objeto y sus variables de estudio. Así por ejemplo, el enfoque de evaluación institucional está basado **“generalmente, en modelos ligados al análisis organizacional, (que) pretenden identificar los elementos que existen en la institución que favorezcan la mejora o la innovación”** (Meliá, 1993:65). Otros ejemplos son la evaluación institucional basada en el modelo *Total Quality Management (TQM)* o bien en el *Strategic Planning (SP)* (Berman, 1998).

- ⇒ **El enfoque de evaluación institucional** se refiere al análisis de la estructura y funcionalidad de la organización en busca de detectar aspectos que

dificultan o favorecen la mejora del trabajo que se realiza. Este enfoque basado generalmente en modelos sistémicos considera: 1. Indicadores de entrada (preparación del personal, planes de estudio, recursos, relaciones institucionales, etc.); 2. Indicadores de proceso (clima institucional, relación docencia-investigación, etc.) y 3. Indicadores de producto/resultados (rendimiento del alumnado, satisfacción del profesorado, inserción laboral, servicios a la sociedad, etc.) (Tejedor, 1993; Gines Mora y Carrasco, 1993; Michavila y Calvo, 1998d; Smith, 1999). El enfoque institucional se propone un análisis global de la institución y constituye un proceso complejo de evaluación multidimensional.

- ⇒ **El enfoque de evaluación programa** se orienta al análisis de una oferta de formación profesional (carrera/titulación) y delimita su trabajo a un campo disciplinar específico y áreas de conocimiento. En este caso se tienen en cuenta aspectos como: propósito general, contenidos de las asignaturas, docencia, investigación, gestión, coordinación, recursos materiales y humanos.
- ⇒ **El enfoque de evaluación del profesorado** se concentra en el análisis de las actividades académicas del profesor. En este campo surge la controversia y diversidad de modelos de evaluación: aptitudes, actitudes, gestión de la docencia, etc. De Miguel (1995) aporta una muy completa revisión sobre los distintos modelos existentes la cual se presenta a continuación.

2.2. El modelo de evaluación

Designa al marco conceptual que orienta el estudio de un objeto determinado y desde donde se realiza la lectura de la realidad educativa: “...un **verdadero modelo requiere la fundamentación en una teoría sobre la estructura y funcionamiento del objeto de evaluación, a través de variables debidamente relacionadas y operacionalizadas, con expresión de su validez empírica, criterios de eficacia y campo de aplicación**” (Escudero, 1993:6). El modelo es el marco de referencia que explica la naturaleza del objeto de estudio, sus características y niveles en los que operan dichas características. En relación con el profesorado por ejemplo, algunos modelos se apoyan en el carácter subjetivo de las aptitudes docentes, otros en el carácter conductual de las habilidades prácticas, la facticidad de las tareas académicas, etc. (De Miguel, 1995).

- **Modelo centrado en rasgos y factores.** Se consideran ciertas cualidades internas como referencia de la persona-profesional. Así, un buen profesor deberá poseer

aptitudes específicas y *actitudes* correspondientes con todo lo que implica la práctica docente.

- **Modelo centrado en las habilidades.** Considera las cualidades de carácter pragmático que permiten el acertado desempeño docente. Es decir, a las competencias que se pueden demostrar en procedimientos que posibilitan la enseñanza. En este caso, el término *skills* en el sentido de habilidades y destrezas sostiene el concepto de competencia docente.
- **Modelo basado en las conductas manifiestas en el aula.** Alude directamente al trabajo dentro del aula; a los procesos de organización, generación de clima de clase favorable, apertura e interacción con los estudiantes. Tejedor (1993) coincide en señalar a este como el modelo centrado en el comportamiento docente; llamado igualmente modelo de la actuación docente *teacher performance*. Planteado como un camino para inferir la competencia docente y la calidad de la enseñanza (Villa, 1993). Este modelo es el de mayor aplicación a efectos de la evaluación de la docencia.
- **Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas.** En este caso el acento se desplaza del profesor en tanto que sujeto de evaluación (objeto de estudio en si mismo) 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. Este modelo está en relación con el *teacher performance* pero con el matiz de tener en cuenta no solamente lo que hace y cómo lo hace, sino además, lo que consigue con ello. Recogiendo así en parte, el espíritu del modelo centrado en resultados.
- **Modelo centrado sobre resultados.** Caracteriza al buen profesor como aquel que evidentemente logra en los estudiantes los resultados esperados en términos de aprendizajes y rendimiento. Este modelo ha sido en parte un mecanismo muy usual para estimar la eficacia docente *teacher effectiveness*. Aunque por ejemplo Villa (1993) comenta que existe una mayor distancia entre las manifestaciones del estudiante y la competencia del profesor. Siendo que a efectos de evaluación, una alta inferencia juega aquí su papel, debido a la presencia de variables en el estudiante que el profesor no controla e inclusive no alcanza a tener conocimiento de su existencia. De ahí que este autor se inclina por combinaciones de algunos de estos modelos donde la competencia docente se infiere a partir de dos ejes.
 - a) *La eficacia docente:* apoyada en experiencias de aprendizaje y en resultados del aprendizaje.
 - b) *La actuación pedagógica:* referida los procesos generados dentro del aula.
- **Modelo basado en criterios de profesionalidad.** Constituye posiblemente la perspectiva más amplia de entre los modelos expuestos, al considerar al buen profesor como aquel que además de su ética de actuación docente, es inquieto por el logro de un perfeccionamiento permanente. Así como participar en

acciones de interacción y colaboración dentro de la comunidad mediante la prestación de servicios. En un trabajo posterior De Miguel (1998) retorna sobre este modelo y expone la noción de *Desarrollo Profesional* como constructo referencial del buen profesor. Que alude a las actividades de docencia, investigación y gestión dotando al modelo un carácter multidimensional para caracterizar la profesión académica. En este sentido, la competencia del profesor se asume en la medida en que es eficaz en el logro de los diversos objetivos de sus actividades académicas.

Esta perspectiva guarda relación próxima con los modelos de Elton (1996) y Gibbs (1996) en Inglaterra o Marincovich (1998) en Estados Unidos. En tanto que estos autores ponen el acento en la competencia *teacher competence* como un camino hacia la excelencia *teacher excellence*. Donde la competencia se manifiesta en estrategias de mejora permanente que el profesor establece en sus actividades académicas, vinculando especialmente la investigación a la enseñanza que lo conducen hacia la excelencia. De Miguel (1998) por su parte, sitúa el acento en el desarrollo profesional como la referencia para estimar la excelencia del profesor en todas las actividades propias de su ejercicio académico.

En síntesis, la articulación de cierto modelo—con la evaluación es fundamental para clarificar la naturaleza del objeto y su justa valoración, sobre esta base se establecen las estrategias, métodos, técnicas de evaluación pertinentes. Según estos antecedentes se puede notar que esta tesis expresa en su título su interés por el enfoque de evaluación de profesorado, para el cual, se aporta un modelo de competencias profesionales (MECPU).

2.3. Evaluación sumativa y formativa

La evaluación puede tener una finalidad sumativa; tomar decisiones administrativas, de contratación, promoción o suspensión, o bien una finalidad formativa; retroalimentar al profesorado sobre la calidad de su trabajo y desarrollar procesos de mejora. La finalidad de la evaluación ha sido pues materia de debate en la praxis evaluativa en la universidad occidental (Villar, 1987-88; De Miguel, 1989; Hutchinson, 1995; Cavanagh, 1996; Licata & Morreale, 1999; Wert, 1999).

La evaluación sumativa tradicionalmente ha tenido el sentido de rendir cuentas a la institución, a los financiadores y sociedad en general, la información que genera es una medida sobre la responsabilidad profesional de los actores educativos. Sin embargo, muchas voces se han pronunciado a favor de reconfigurar su filosofía y

pasar de un proceso de control -quizá hasta inquisitivo- hacia un proceso que sea percibido por la comunidad como necesario y útil. De modo tal de incorporar la evaluación sumativa en la cultura evaluativa sobre la base de la implicación y consenso de todos los miembros de la comunidad (A.Q.U., 2001). Inclusive varios autores se inclinan por complementar la finalidad sumativa con la formativa en un marco integral y verdaderamente *comprensivo-contextualizado* de la realidad educativa (Rodríguez, 1987; 1993; Meliá, 1993; De Miguel, 1998, 2003a; Mateo, 2000). Son necesarias, por lo tanto, fotografías instantáneas de diversos ámbitos de la universidad enriquecidas con información permanente sobre el desarrollo de procesos de mejora (Cavanagh, 1996).

Sin embargo, algunos autores se oponen a esta visión de complementariedad, Escudero (1993) por ejemplo, destaca la tensión que se produce en la evaluación sumativa y formativa especialmente en el profesor evaluado. En la medida en que debe rendir cuentas a grupos externos y al mismo tiempo contar con la suficiente autonomía para mejorar. Otros como Nuttall, 1986 y Duke, 1990 sostienen que ambas finalidades de evaluación son incompatibles:

“...es esencial la separación de la evaluación para el desarrollo-mejora y la rendición de cuentas, porque es la única manera de no confundir al profesorado y evitar que los responsables (administradores) terminen excluyendo la orientación para el desarrollo mejora” [Duke, (1990). Citado en Escudero, 1993:16].

Posiblemente la recomendación de Meliá (1993) y Mateo (2000) en torno a la contextualización y consenso respectivamente, sean el camino adecuado para organizar y desarrollar procesos mixtos (sumativos/formativos). Villa (1993) en este sentido señala algunas cuestiones básicas para la efectividad en evaluaciones complementarias.

En cuanto a la evaluación sumativa...

- ¿Cómo puede diseñarse la evaluación de modo que la institución pueda rendir cuentas a los que la buscan y, al mismo tiempo, permita al profesorado la autonomía y libertad para experimentar y expresarse según sus propios criterios de relevancia?
- ¿Distingue la institución entre mérito, excelencia y valor para la propia institución?
- ¿La información recogida y utilizada refleja los esfuerzos y logros de cada profesor de la facultad?

En cuanto a la evaluación formativa...

- ¿Se recoge suficiente información para orientar el progreso del profesor?

- ¿Acepta el profesor el principio de que la evaluación es necesaria para el cambio y el desarrollo profesional?
- ¿Tienen los profesores que desean revisar y analizar su enseñanza oportunidad de recibir asistencia profesional o algún tipo de asesoramiento?

Los expertos, no obstante, coinciden en que la implementación sólida de procesos de evaluación debe vincularse a marcos/políticas institucionales de mejora para evitar que se convierta en una burocracia administrativa. En tal sentido, asegurar en principio la sistematicidad del proceso evaluador pasa por considerar el *enfoque de aplicación; modelo a utilizar* y la *finalidad del proceso* cuya relación coherente configura el diseño de la evaluación como tal y permite, a su vez, definir los aspectos evaluables, estrategias, responsables, frecuencia de la evaluación, uso de la información en la mejora, etc. (Elton, 1996; Clark, 1996; Marincovich, 1998; A.Q.U., 2001).

2.4. Calidad en la educación

En la historia de la universidad, uno de los conceptos clave y controversial es justamente el de “calidad educativa” (Tierno, 2002). Genovard y otros (s/f) en una notable síntesis sobre el tema consideran al concepto como un...

“Constructo axiológico y psicopedagógico utilizado para denominar a un producto constituido por cuatro variables relacionadas entre sí de forma desigual y que son: la funcionalidad, la eficiencia, la eficacia y la excelencia”. (Genovard y otros, s/f: 28).

Es necesario, como punto de partida, aceptar el vacío de significación que es propio del término ‘calidad’, en tanto se entienda la *calidad* como la *cualidad de algo*. ¿Qué cualidad y qué es ese algo? supone respuestas diferentes en función del contexto educativo, social y cultural dentro del cual se invoque el término calidad y se le asigne su significado. Aunque básicamente la *calidad educativa* es la cualidad (conjunto de atributos positivos y negativos) que tiene la educación. En este sentido, una *educación de calidad* será la proyección de cualidades (atributos positivos) establecidas como marco de referencia deseable que permita orientar los esfuerzos de la comunidad educativa. La definición de una educación de calidad implica por ello trabajar en dos frentes simultáneamente: a) analizar la calidad educativa de la institución; b) estudiar los aspectos/criterios de calidad que se establecen a nivel local, nacional e internacional. Se trata entonces de entender lo que se hace y definir acciones concretas para mejorar globalmente lo que se hace en base de lo que se tiene. Alcanzar una educación de calidad es un trabajo de búsqueda permanente pues la calidad educativa se redefine

progresivamente en función tanto de los propios logros, como de los cambios en el entorno universitario. La evaluación permanente juega aquí un papel central.

3. Evaluación de las actividades del profesorado

La universidad ve la luz en Europa entre el ocaso del medioevo y el esplendor renacentista. Alrededor del siglo XVII en Inglaterra surgen dos instituciones religiosas Oxford y Cambridge cuyo fin era formar jóvenes para ejercer su papel en la iglesia y el estado. Poco después en Estados Unidos se constituyen Harvard y William and Mary bajo el enfoque británico primero, para después caracterizarse por la autogestión civil con un presidente y consejo superior de ciudadanos. Enfoque predominante hasta la actualidad en ese país. Por otro lado, Humbolt funda en el siglo XIX la universidad de Berlín cuya esencia se caracteriza por situar a la investigación como impulsora de la enseñanza (Smith, 1999). Base sobre la cual se constituyó la universidad Johns Hopkins y las *research oriented universities* en Estados Unidos (Keohane, 1999). Estos antecedentes permiten percibir que si bien en un principio la enseñanza era la actividad básica (enfoque humanista-liberal) (Ker, 1999). La investigación fue ocupando un lugar creciente hasta constituirse como principal referencia en la evaluación del profesorado. No obstante, debido a la democratización/masificación de la educación superior ambas actividades se han reunido en un equilibrio inestable y son actualmente los aspectos principales evaluables (Rodríguez, 2003a).

Revisando la historia universitaria en el contexto internacional Neave (2001a) apunta que los antecedentes sobre la evaluación del profesorado se remiten a estudios sistemáticos sobre la institución universitaria. Que tenían en cuenta sobre todo aspectos como: población estudiantil, necesidades del personal, recursos, disciplinas de enseñanza, inversión estatal. Como parte de los estudios comparativos interuniversitarios llevados a cabo para promover mejoras y establecidos bajo la noción de los *sistemas referenciales* derivados del *grupo de investigación académico* emergente en Alemania ya a fines del siglo XIX. Algunos países europeos pioneros en desarrollar tales estudios fueron Suiza (1959), Inglaterra (1961), Francia (1966). Esta práctica igualmente se difundió los Estados Unidos con estudios sobre la enseñanza mediante cuestionarios de opinión estudiantil (Villar, 1989; Escudero, 1993).

El posterior amplio desarrollo de la práctica evaluativa se ha derivado de la preocupación del estado por el control y fiscalización de la educación superior, especialmente, desde los años 80 en adelante. La evaluación...**“llegó desde los corredores de poder, desde el gobierno y del correspondiente ministro o ministros, mediante la creación de comisiones nacionales de investigación y estudios”**. (Neave, 2001a:16). Consecuentemente se establecieron en Europa y

Norteamérica sistemas de evaluación y auditoría que luego impulsaron a las propias universidades a gestionar su autoevaluación. Esto con el propósito de promover una administración más eficiente de los recursos públicos, vinculando así, la noción de calidad educativa con eficiencia institucional. (Martin, 1993; Berman, 1998).

3.1. Evaluación de la investigación

Al desarrollar un sistema de evaluación del profesorado con fines de promoción e incentivo en la *research University of Pittsburgh*, Weidman & May (1994) señalan los aspectos evaluables para valorar el mérito de la actividad investigadora. Que bien pueden resumir el esquema generalmente aplicado por las universidades occidentales. El profesor debe presentar un *dossier* como reporte de su actividad contemplando los siguientes contenidos:

- Artículos publicados sobre investigaciones concluidas
- Libros publicados comunicando resultados de la investigación
- Monografías en las que se incluyen bases y referencias, así como las conclusiones del estudio
- Informes generados para promotores y financiadores de la investigación
- Reflexiones y desarrollos técnicos orientados a fundamentar el desarrollo de hipótesis
- Estudios analíticos señalando nuevos caminos para la investigación y profundización
- Propositiones teóricas que orienten procesos investigativos
- Publicaciones que muestran el potencial de conceptos operativos originales
- Publicaciones que sugieran procesos de investigación a nivel institucional

En la mencionada universidad el sistema de evaluación de la investigación es de carácter anual para postular a los incrementos salariales en cada nuevo año académico. Matices como ese se presentan en cada contexto. Por ejemplo en el caso de España, tanto con la anterior Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983) como con la reciente Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001), se contempla evaluar la actividad investigadora cada seis años para acceder al incremento salarial llamado *sexenio*. Considerando en ello la creatividad, originalidad y contribución al conocimiento, número y tipo de publicaciones, patentes e innovaciones tecnológicas y artísticas, así como, procesos de investigación multidisciplinaria a nivel nacional, regional e internacional. La literatura sobre este tema coincide en señalar que en la universidad occidental se cuenta en general con una estructura clara y típica en la caracterización de los contenidos de evaluación y criterios de valoración de los mismos (Martin, 1993; Smith, 1999; Arreola, 2000).

3.2. Evaluación de la enseñanza

La docencia se constituye en nuestro principal punto de apoyo para el análisis de la actividad evaluadora y del perfil de profesor. Si bien la evaluación de la enseñanza tiene una amplia trayectoria según refieren las evidencias, su aplicación acusa notables impases en cuanto a acuerdos generales sobre la forma de conceptualizar la docencia y, por tanto, operativizar su evaluación. Iniciativas tanto en el nivel particular de cada universidad como en el nivel de estándares regionales han sido múltiples y diversas, lo cual hace sin duda complicada su revisión y exposición. No obstante trataremos de mostrar esta situación a partir de lo sucedido en Inglaterra y Estados Unidos pues son dos contextos de amplia trayectoria académica e incidencia en los países de occidente³.

3.2.1. El contexto inglés

En Europa, especialmente desde los años 80, se acentúa el crecimiento del sistema universitario para convertirse en un sistema masivo. Al tiempo en que las instituciones se preocupan por las implicaciones operativas (espacio, recursos, titulaciones, metodología) de atender a un número cada vez mayor de estudiantes; el gobierno se interesa por el uso del financiamiento y la calidad del servicio. En términos generales, la universidad europea se ha caracterizado por su vínculo estrecho con el Estado, el cual ha tenido un rol de intervención permanente en el curso de la educación superior, a diferencia del sistema americano en el que destaca la mayor autonomía de las universidades (Martin, 1993).

En Inglaterra en particular se percibe el inicio de la masificación en los años 60, sin embargo, no es hasta la década del 80 que se hace patente el sorpresivo crecimiento de la demanda de formación. Por tanto, con la idea de facilitar la educación para todos (*Robbins Committee, 1963*) se realizan reformas profundas y rápidas para adecuarse a la nueva situación donde se pasó de 600.000 estudiantes en 1960 a 1.000.000 en los 90, con más de 100 instituciones de educación superior (Slaughter, 1998). Una de las características relevantes de esta transición es que el sistema universitario, ante la presión del desarrollo industrial y del Estado en general, se orienta a establecer fuertes y estrechos vínculos con el sector económico. Por un lado, para atender la demanda de profesionales en nuevas áreas emergentes; y por otro, para concertar procesos de investigación y desarrollo de conocimientos y tecnología de interés para el potenciamiento económico de la nación (Smith & Webster, 1997).

³ Otros contextos pueden revisarse en las siguientes referencias: Francia (DeAngelis, 1998; Martin, 1993; Michavila y Calvo, 1998d); Bélgica (Berman, 1998; Arreola, 2000); Alemania, Holanda, Finlandia (Soliman & Soliman, 1997; Bedggood & Pollard, 1999); Canadá (Slaughter, 1998); Australia (Michavila y Calvo, 1998d; DeAngelis, 1998).

Otra característica importante en este contexto es el financiamiento altamente centralizado. Tal cual reza la historia, en 1916 se crea el *University Grants Committee (UGC)* que canalizaba los fondos públicos para las universidades, instancia que en 1966 logra el estudio gratuito para los *full time students* en las universidades-residencia. Momento este en el que se crea el sistema binario que separa a las *universidades* de los *institutos politécnicos*; las primeras de mayor status y beneficiaria de mayor soporte para la investigación (Smith, 1999). En este sentido, los *councils* y los *committees* han sido en Inglaterra los principales mecanismos reguladores del financiamiento proveniente del Estado, que por otra parte, sufre progresivos recortes desde 1980 con el gobierno de Thatcher. No obstante, como se ve a continuación, se produce poco después la intervención del sector económico el cual influye notablemente en la vida universitaria.

En 1985 el Informe Jarret generado por el *Jarret Committee* -conformado por empresarios e industriales- trae consigo la búsqueda de una mayor eficiencia en la universidad bajo una visión esencialmente empresarial. Esta intervención del sector industrial en el *management* universitario supuso la alianza estratégica *universidad-industria* impulsando la investigación orientada a favorecer el desarrollo de la nación. Con el informe Jarret se crea el *Council for Industry and Higher Education* (financiado por las corporaciones) que agrupa a políticos, industriales y gestores universitarios con el propósito de articular políticas a nivel de sistema y a nivel institucional (Slaughter, 1998). En tal sentido, la evaluación general del profesorado y, en particular de la enseñanza, deviene en un aspecto significativo en la medida en que se plantea que la calidad educativa del sistema en gran parte pasa por asegurar la calidad de la enseñanza.

3.2.1.1. La auditoria académica

Bajo la premisa anterior, la calidad de la enseñanza era evaluada a partir de sus resultados con el criterio de *eficiencia y efectividad*: uso racional de los recursos y logro de un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes respectivamente. Por tanto la competencia implícita a evaluar en este periodo era la *gestión del curso* y la *presentación adecuada de contenidos en clase*. Poco después el modelo se orienta a las diversas actividades de enseñanza conducentes a una mejora permanente, las cuales servirían como referencia para acceder a incentivos económicos a la docencia. Este convencimiento sobre la mejora permanente como camino a la calidad condujo a la creación de la *Academic Audit Unit (1990)* por parte del *Committee of Vice-Chancellors and Principals*, para desarrollar el monitoreo de los sistemas de mejora de la calidad que establezcan las propias universidades. De esta manera el *accountability* se plantea como medio de estimación de la calidad de la enseñanza bajo los criterios siguientes:

- “the provision and design of courses and degree programmes

- **teaching and communication methods**
- **in relation to the academic staff (assessing and monitoring academic staff as well as the provisions for staff development)**
- **the taking account of external examiners reports, student views on courses and views on external bodies (professional accrediting bodies and employers)” (Martin, 1993:10).**

Continuando con este recorrido *The Higher Education Funding Council for England (HEFCE)* en 1992 se propone estimular la mejora (*improvement*) como referencia principal para el financiamiento, donde la enseñanza es valorada a partir de las iniciativas e innovaciones que introduce el profesor en su práctica (Clark, 1996), pero al mismo tiempo, en cuanto que se interesa por estudiar los procesos de aprendizaje para retroalimentar su enseñanza (Blaxter y otros, 1998). Desde la noción de **productividad docente**⁴ (eficiencia-efectividad) del profesorado se avanzó hacia la **excelencia docente** (*teaching excellence*); modelo que tiene en su favor la doble visión de la evaluación del profesor. Pues considera a la productividad docente no sólo en términos de **resultados** (logro de objetivos, avance de contenidos, evaluación del rendimiento, opiniones de estudiantes) sino, prioritariamente, en cuanto a los **procesos** de gestión y mejora de la enseñanza (mecanismos y estrategias creativas-dinámicas) que permitan estimar con mayor precisión la labor docente.

“it is possible to follow the argument that while it is not easy to assess teaching excellence directly (or desirable, given the variety of forms of excellence) it is nevertheless possible to assess the range of mechanisms an individual has engaged with to improve her/his teaching, and to examine the impact of a sample of the use of these mechanisms, with some confidence that anyone engaged in such improvement processes must inevitable be a good teacher” (Gibbs, 1996:45).

En una visión crítica de este modelo decir que, pese a ser un aporte muy importante para la evaluación, cuenta con una limitación central: la indefinición de un perfil de enseñanza excelente. Que bien pudiera, desde una perspectiva integral, incluir aspectos clásicos relativos a resultados e indicadores de mejora del proceso. Sin embargo, ante tal ausencia conceptual la evaluación se centra en la valoración de los mecanismos de mejora, aunque sin establecer tampoco una

⁴ Derivada del modelo sistémico *Input Model (IM)* que considera variables de *entrada, proceso y producto* caracterizadas, a su vez, según sean **variables estructurales**: aspectos que la institución no puede modificar pero que son parte realidad educativa (p.e. características socioculturales del alumnado) y **variables dinámicas**: aspectos modificables desde la institución para el logro de la calidad. Este modelo da un carácter lineal al funcionamiento de la institución (Tejedor, 1993; Silvio, 1993; Mora y Carrasco, 1993; Soliman & Soliman, 1997).

referencia de cuáles son considerados mecanismos de mejora efectivos. Y se apela rápidamente a concluir que un profesor/a es excelente en la docencia porque aplica dichos mecanismos.

En todo caso es destacable el interés por la *evaluación de proceso*⁵ en una tentativa de hacer avanzar la evaluación como herramienta técnica válida, por esta vía evidentemente, se abre una oportunidad valiosa de injerencia significativa en la mejora del profesorado (Blaxter y otros, 1998; Marincovich, 1998; Hativa, 1998). Sin que ello suponga dejar de lado algunos indicadores de resultados que bien pueden completar el mosaico de información necesaria para la justa valoración de la actividad docente. La falta de una fundamentación conceptual y operativa de la docencia y de la profesión académica en general, es recurrente en la compleja historia de la evaluación del profesor en la universidad occidental.

A pesar de estos impases la auditoria académica se difundió notablemente en la segunda mitad de los 90 constituyéndose en un importante mecanismo estimulador de la mejora de la calidad educativa en Inglaterra y en la región (Brown, 1996). En esta visión (*accountability*) subyace la influencia de la gestión de la calidad total *Total Quality Management (TQM)* (Williams, 1993; Berman, 1998) correlativa a la incorporación de la visión empresarial en la gestión de la universidad. Que desde finales de los años ochenta incursionó gradualmente como respuesta técnica a la masificación y competitividad de la educación superior (Martin, 1993). Que en este sentido dio lugar a la *Teaching Quality Assessment (TQA)* impulsada desde el nivel gubernamental (Smith, 1999). Aunque el enfoque del *management (TQM)* como estrategia sugerida por el *accountability* no tardó en demostrar sus limitaciones operativas ante la complejidad de la institución universitaria y acrecentó las divergencias y tensión entre administradores y académicos en cuanto a la visión de universidad y la naturaleza de la profesión académica (Williams, 1993; Smith & Webster, 1997; Keohane, 1999).

La TQM generada en el ámbito empresarial e industrial japonés apuesta por la mejora permanente del trabajo diario, es decir, “las cosas siempre pueden ser hechas mejor cada vez”, y se basa en:

⇒ **una relación más horizontal en la organización**

⁵ Derivada del más reciente modelo de cambio de procesos *Change Process Model (CPM)* que aborda la calidad educativa a partir del análisis de los procesos de mejora realizados. Es una visión comprensiva que toma en cuenta indicadores cuantitativos y cualitativos para explicar mejor la relación entre objetivos, recursos y resultados. Desde este modelo dialéctico los actores realizan una reflexión permanente sobre sus acciones, realizar cambios, evaluar sus efectos, realizar ajustes y así sucesivamente (Rodríguez, 1993; Elton, 1996; De Miguel, 1998; Mateo, 2000; Genovard y otros, s/f).

- ⇒ favorecer la toma de decisiones y la autonomía y promover el trabajo en equipo en la revisión permanente de los procesos de trabajo en base de los resultados
- ⇒ situar al cliente como la persona a quien se dirige el mejor esfuerzo para satisfacer su demanda (Sinnott & Johnson, 1996b)

No obstante del énfasis en la mejora permanente de los procesos –adecuada para la labor académica– este enfoque empresarial-educativo revela serias contradicciones para algunos expertos como Berman (1998). Entre ellas; su aplicación a la institución universitaria no ha sido, en general, consensuada sino impuesta por los administradores, lo cual contradice el trabajo en equipo y horizontalidad en la organización. Por otro lado, la universidad es a nuestro entender, una institución cultural y no una empresa de bienes y servicios educativos; si bien los genera, lo hace como correlato de la actividad esencial que le es propia: la búsqueda, interpretación, desarrollo y socialización de conocimiento que enriquece la dimensión cultural de la humanidad. Proceso como tal mucho más complejo y cuyo avance no obedece a ciclos de producción, sino a tiempos lógicos de razonamiento, reconfiguración y contribución.

Un ejemplo de estas tensiones entre administradores y académicos emerge del informe Jarrett (1985) (citado en Hutchinson, 1995). En él se declara que los departamentos académicos deben ser centros de costos sujetos a rendición de cuentas como parte de la responsabilidad institucional y social. Frente a ello se pronuncia la *Association of University of Teachers* (1987) admitiendo la importancia de que el profesorado establezca líneas de acción en un esquema de autoevaluación de su labor profesional, pero que su estructura y aplicación técnica debía ser consensuada en cada universidad con las instancias/agencias de evaluación externas.

En suma, todos estos antecedentes sobre la auditoria académica y la evaluación institucional emergentes en este contexto y coyuntura histórica, reflejan en su base la articulación conceptual entre fiscalización-calidad-evaluación. Que al mismo tiempo da cuenta del encuentro existente entre el factor político, económico y académico; influencia que se ha extendido en la región europea.

3.2.1.2. La atención hacia el profesor

Precisamente estos cambios y presiones durante la década del 80 generaron en las universidades mayor interés por la evaluación de la actividad docente. Cuyos ejes conceptuales, como se apuntó antes son:

- ⇒ La **efectividad docente** (*Teaching Effectiveness*) se refiere al impacto que el trabajo docente tiene en los aprendizajes del alumnado.
- ⇒ La **excelencia docente** (*Teaching Excellence*) que alude a los procesos y mecanismos de mejora que desarrolla el profesor en su quehacer docente (innovación)

Desde esta perspectiva, por ejemplo la Universidad de Oxford a principios de los 80 estableció el centro para el desarrollo del personal académico (*Centre for Staff Development*) que realizó estudios a nivel nacional. Encontrando que en la mayoría de las instituciones británicas la promoción del profesorado incluía entre sus criterios a la *teaching excellence*, sin embargo, una minoría de ellas contaba con un marco de referencia para recoger y validar las evidencias correspondientes. Por lo que las decisiones de promoción se apoyaban mínimamente en la actividad docente y más en la actividad investigadora. Estos hallazgos impulsaron las iniciativas particulares, como por ejemplo, en la *Oxford Brookes University* que desde 1983 desarrolla programas de incentivo y promoción de profesores/as excelentes mediante los *Teaching Profiles* (carpetas de la enseñanza). Considerando a la docencia como una de las actividades centrales en el momento de considerar ascensos y promociones en la carrera profesional del profesor. Iniciativa que tuvo notable repercusión dentro y fuera de Inglaterra⁶ (Hutchinson, 1995; Gibbs, 1996; Marincovich, 1998). A principios de los 90 la experiencia desarrollada con los *teaching profiles*, se redimensiona en el marco del *Peer Review System*; sistema de evaluación a cargo de colegas (Gibbs, 1996). Introduciendo la carpeta de enseñanza como una metodología dentro del *peer review* y conseguir mayor precisión en los criterios e indicadores de evaluación de las carpetas.

Por otra parte, la sistematización de estos indicadores constituye implícitamente un marco de referencia sobre la excelencia docente, es decir, un “perfil de enseñanza excelente” que es el otro significado del término “*profile*” (carpeta, perfil). Los principales criterios son: *diseño del curso, la fundamentación, materiales y recursos didácticos, memorias de la experiencia de la interacción en clase en torno al conocimiento, proyectos de mejora de la enseñanza, así como, las evidencias de los productos generados y referencias de los aprendizajes de los estudiantes.*

⁶ En el contexto europeo destacar procesos de impacto en la docencia como el *Proyecto Piloto europeo de evaluación de la Calidad Docente (1995)*; los sistemas de acreditación profesional internacional y el reciente Espacio Europeo de Enseñanza Superior (Delors, 1996; Michavila y Calvo, 1998d; C.E., 2000; Neave, 2001b; A.Q.U., 2003a).

En otras palabras, la *teaching profile* documenta la labor docente sobre el proceso que se desarrolla con el alumnado, los resultados obtenidos y las innovaciones introducidas (Malik, 1996; Hutchings, 1996). Debido a todo esto se propuso la necesidad de formar técnicamente al profesorado encargado de orientar los procesos internos de evaluación; pues hasta entonces se asumía que la evaluación de un profesor o profesora debía apoyarse sobre todo en la experiencia profesional de colegas con más experiencia (Gibbs, 1996). Evidentemente ser profesor para evaluar al profesorado es una condición necesaria, pero insuficiente cuando se reconoce la complejidad de la evaluación educativa, dadas sus delicadas implicaciones profesionales y políticas que conlleva su ejercicio (Genovard y otros, s/f; Mateo, 2000). Por tanto, se explicita así la necesidad de formar al profesor evaluador en conceptos y metodologías de evaluación educativa.

Pese a la intensa práctica de evaluación del profesorado bajo este esquema, Gregory (1996) señala que no existía una propuesta consensuada a nivel general sobre la estructura técnica de los portafolios de la enseñanza, es decir, una definición concertada del perfil de enseñanza. Que aporte los argumentos teórico-operativos para estructurar la carpeta de la enseñanza (contenidos, evidencias de los contenidos y forma de valorar las evidencias) Estas imprecisiones según Gregory implican **“the danger that every institution is forced to reinvent the same wheel”**. (Gregory, 1996:2).

Este autor indica que durante la primera mitad de los 90 se genera en Inglaterra un perfil de enseñanza cuyos contenidos divididos en 15 apartados abarcaron; desde la **preparación para la enseñanza**—hasta los **premios y contratos externos** que el profesor recibe y desarrolla a partir de su labor docente. Sin embargo, Gregory advierte de la necesidad de desarrollar un constructo general sobre el *teaching profile* que pudiera ser flexible y adaptable a las diferentes disciplinas dentro de la misma institución; versátil para ser aplicado a diferentes instituciones; capaz de ser desarrollado de manera cuantitativa y, susceptible de ser difundido en el ámbito de la educación superior.

Desde esta visión, el autor propone una carpeta de la enseñanza dividida en dos partes. La primera, donde la institución haga referencia al potencial cultural del profesor (*background*). La segunda, dividida a su vez en cuatro partes: **abordaje de la enseñanza, desarrollo de la enseñanza, productos de la enseñanza y reconocimiento**. Buscando esencialmente reflejar y orientar la docencia hacia la mejora. En opinión de Gregory la principal dificultad existente para la definición de un perfil de la enseñanza radica en que exige diferenciar teórica y operativamente el significado de enseñanza efectiva y aprendizaje efectivo, que constituyen las dos caras del proceso educativo como tal.

En síntesis, la búsqueda de la calidad de la enseñanza mediante el *teaching profile* como metodología de evaluación, ha sufrido los embates propios de la dificultad que han tenido las universidades británicas para definir adecuadamente qué aspectos hacen a la calidad de la enseñanza, cómo medirlos y qué indicadores tener en cuenta. Esta imposibilidad amplió la visión evaluativa de la enseñanza articulándola a la investigación para entender mejor el proceso de aprendizaje, potenciándose así la mejora de la actividad investigadora orientada a la calidad de la enseñanza-aprendizaje. Asumiendo su fundamental relación e intentando situarla de manera operativa en el contexto de la evaluación del profesorado (C.E., 2000). Se explicitada así la importancia de que el profesorado investigue y se forme en la pedagogía del aprendizaje y sepa como tratar las variables en juego.

En Inglaterra la evaluación de la ***teaching effectiveness*** impulsada desde el nivel central como política educativa que considera el binomio *teaching-learning* a través del *teaching portfolio* y el *learning portfolio*. Y posteriormente, la evaluación de la ***teaching excellence*** mediante indicadores de mejora de la enseñanza que promueven la investigación sobre el proceso educativo. Han configurado el camino por el cual el profesorado ha sido sujeto de evaluación desde el nivel central (auditoria académica) y desde su propia institución.

3.2.2. El contexto americano

La primera organización orientada a la educación superior surge en 1636 en Massachussets; en la actualidad Estados Unidos cuenta con 3700 instituciones cuya una diversidad hace muy difícil establecer principios generales para su funcionamiento, al existir...

- “Major research universities,
- large state-sponsored comprehensive universities,
- highly-selective liberal arts colleges,
- community colleges,
- church-related institutions,
- technical colleges,
- arts colleges,
- proprietary institutions”. (Keohane, 1999:48).

La expansión del sistema se produce en la década del 50, creándose *two year colleges*, *four year colleges*, *universities*; con programas clásicos (filosofía, teología, matemática, historia, historia natural) y programas de carácter aplicado (ingeniería, agricultura, mecánica). La diversidad y amplitud del sistema se acompañó de procesos continuos de reformas estructurales en un contexto de libre mercado y competitividad en la prestación de servicios educativos. En este sentido, el estado es un organizador general y coordinador dejando en libertad a las instituciones para su autogestión (*selfregulation*) e interacción con la sociedad para captar recursos y alumnado. La sociedad americana al sostenerse en una economía de mercado, la educación es un servicio público en el que compiten sus proveedores (*Colleges, Universities, Institutes*) y el estudiante es un cliente al cual se le presta ese servicio (*customer-student*). Este enfoque ha dado lugar al *marketin* institucional, *rankings* nacionales, etc. aunque no siempre con el agrado de las instituciones estatales y sectores más conservadores (Berman, 1998).

En el desarrollo del sistema americano el periodo de la guerra fría ha sido un factor clave pues el país se propuso estar a la vanguardia de la ciencia y tecnología. Esto supuso un impulso permanente a la investigación y desarrollo (*research and development R&D*) especialmente en los campos de ciencia e ingeniería; las universidades y, en particular al profesorado, se consideró un recurso potencial de progreso para la nación. Tanto así que en los 60 se estableció una alianza estratégica entre estado-universidad-industria, que consolidó un enfoque corporativo en la gestión de la educación superior para promover la explotación de áreas potenciales de desarrollo con la implicación de académicos, técnicos industriales y gobierno.

Coincidente con esta etapa se produce una crisis estructural en la visión de universidad cuyas tensiones fluyeron desde “formar una elite pensante” a “formar

recursos para el trabajo”; desde cultivar áreas para la generación de líderes y científicos a una educación liberal basada en el pragmatismo inmediato. Crisis que se resolvió con la existencia de universidades–residencia basadas en un enfoque tradicional al estilo europeo y otras de libre acceso centradas en las necesidades del ciudadano y el empleo. La gran heterogeneidad del sistema americano se sostiene en las diversas combinaciones posibles entre estas dos tendencias. De esta manera *la masificación y la crisis de la universidad clásica* son fenómenos que reflejan el desencuentro social y académico de finales de los 60 y principios de los 70 (*the summer of 69*). Proceso que permite entender en parte el tránsito desde la universidad tradicional (*Ivory Tower*) a la universidad afectada por la explosión del conocimiento (incremento y fragmentación) el aumento de población estudiantil, diversificación de la demanda y oferta académica, las TIC, etc. Ese momento de transición ha supuesto un cambio histórico en la concepción de la educación superior por lo que conviene destacar algunas características de aquella sociedad moderna de los 60-70:

- “...the subdividing into smaller affinity or interest groups who position themselves in opposition to each other,
- the faculty formed professional groups to oppose administrators,
- students marched against faculty or administration,
- the paying public began to hate student (unemployed) hippies,
- the government struck out against ‘effete intellectual snobs’,
- students fought against reading great books and began trashing the academy itself,
- faculty unionized,
- business-based alumni, still hopeful of achieving elite gentleman status, demanded a return to European traditions”. (Sinnott & Johnson, 1996a).

Además de esta crisis de valores subyacente, la reacción estudiantil obedecía a la puesta en cuestión de la utilidad del conocimiento y del tiempo invertido en su aprendizaje. Ante la posibilidad de una vida laboral concreta los grandes tratados (*the big books*) y las sesiones de reflexión abstracta parecían no encontrar su utilidad en la vida real y profesional. Se fue introduciendo así la dicotomía de *estudiar para el trabajo vs. estudiar para generar pensamiento–cultura*; y las instituciones decidieron entonces su propia misión institucional y oferta académica. Todo esto para algunos especialistas contribuyó a la decadencia de la universidad tradicional donde el cultivo del espíritu, desarrollo amplio de la mente, generación de conocimiento y el profesorado como núcleo de pensamiento eran elementos centrales; igualmente, la obtención de un título profesional era la consecuencia de una intensa-extensa formación. Pero ante la presión externa (gobierno, economía, tecnología) hoy se emiten títulos profesionales atendiendo más a la coyuntura social que a la misión cultural, lo cual para muchos pone en tela de juicio el valor y sentido de la profesión académica y de la universidad (Smith & Webster, 1997; Bauman, 1997; Slaughter, 1998; Ker, 1999).

3.2.2.1. La preocupación por la rendición de cuentas (*Accountability*)

A principios de los 70's se realizaron reformas profundas para atender al alumnado y el gobierno, *The Committee for Economic Development*, *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* y las instituciones de educación superior públicas/privadas establecieron la libre competitividad en la educación superior. Esto impulsó a los empresarios, administradores universitarios y gobierno interactuar mediante el vínculo *R&D-industry-national development*. En tal sentido, se conforman organismos mixtos como el *Business-Higher Education Forum* (1983) y la *Government-University-Industry Research Roundtable* (1992). Haciendo del profesorado un factor clave para la economía global del país, llegando a constituirse la noción de *academic capitalism*⁷ que permite un significativo soporte financiero no gubernamental para las universidades por concepto de contratos, proyectos, patentes, etc. (Slaughter, 1998; Berman, 1998).

La preocupación política y económica por asegurar el avance hacia la sociedad post-industrial si bien promovió la implicación del sector industrial en la financiación del sistema educativo, desde el gobierno se realizaron recortes para orientarlos a impulsar la tecnociencia. Esto trajo consigo el creciente interés del gobierno por la rendición de cuentas y las universidades buscaron fortalecer su relación con la industria para obtener mayores fondos (Clark, 2000a). El *accountability* a cargo de agencias estatales y/o federales se basó en el *strategic planning* (SP) y el *total quality management* (TQM) y se incorporó en la vida académica considerando la eficiencia como indicador de calidad (Williams, 1993; Sinnott & Johnson, 1996b).

3.2.2.2. La atención hacia el profesor

Entre las principales iniciativas para evaluar al profesor destaca por ejemplo *The National Board for Professional Teaching Standards* (1989) [(Barringer, 1993) citado en Jarvinen & Kohonen, 1995] aporta indicadores básicos de la labor académica y enfatiza la importancia de la autocrítica en el desarrollo del profesor o, bien, la prestigiosa *Carnegie Foundation* para la acreditación de la investigación y docencia (Weidman & May, 1994; Slaughter, 1998; Darling-Hammond, 2001). De igual relevancia ha sido la investigación realizada por Seldin (1993) (citado en Cambridge, 1996) en el que participan más de 500 instituciones universitarias durante 1983-1993 identificando que el *rendimiento del estudiante* era el indicador principal en la evaluación de la enseñanza; sin considerar programación del curso, elaboración de materiales, presentación de contenidos, gestión, orientación

⁷ En este orden, por ejemplo Harvard trabaja, entre otras, con Monsanto Chemical y Du Pont en investigación genética. Stanford lo hace con IBM, Texas Instruments, General Electric -entre sus vínculos destacables- en investigación y desarrollo. En esta misma visión corporativa de la educación superior, citamos a Motorola University y British Aerospace University que forman recursos humanos en áreas específicas (Keohane, 1999; MacFarlane, 1999).

y monitoreo de los aprendizajes, etc. Igualmente, el *cuestionario de opinión del estudiante* ha sido una estrategia usual en la evaluación del profesor (inclusive desde los años 30 en Estados Unidos) teniendo en cuenta: presentación de contenidos, claridad, interacción, entusiasmo, motivación para el aprendizaje, mecanismos de evaluación de los aprendizajes, etc. En este sentido, Seldin advierte –como otros autores (Mateo, 2000; Rodríguez, 2003a)- que tanto el cuestionario a estudiantes como el rendimiento son insuficientes para dar cuenta de la plena competencia docente y son necesarias además otras estrategias dentro de una visión amplia del profesor.

Desde esta perspectiva, el proyecto de la *American Association for Higher Education (AAHE). From Idea to Prototype: the Peer Review of Teaching (1994)* abre la perspectiva para el uso de múltiples metodologías y diversas fuentes de información puesto que la actividad académica está estrechamente relacionada con la calidad de la educación (Cambridge, 1996). Por ello la evaluación debe ser amplia si se quiere lograr objetividad en la valoración y utilidad en la información como insumo para la mejora. En palabras de Hutchings (1996) la *peer review*: **“pone al profesorado a cargo de la calidad de nuestro trabajo como profesores”**. (Hutchings, 1996:225). La iniciativa de la AAHE reivindica así el papel protagónico del profesor como agente idóneo para desarrollar procesos de evaluación de la enseñanza; tal como la investigación se ha evaluado mediante la *peer review of research* con amplia tradición en la evaluación del profesorado.

La preocupación por entender y mejorar la enseñanza generó igualmente la discusión sobre los paradigmas de la educación superior, proponiendo una apertura hacia el proceso subjetivo que se produce en el estudiante durante el aprendizaje. Cambridge (1996) muestra comparativamente las principales características del paradigma tradicional basado en la instrucción y el paradigma innovador orientado al aprendizaje (cuadro 1.1).

Cuadro 1.1

Paradigma de la Instrucción	Paradigma del Aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Insumos, recursos • Calidad de los estudiantes nuevos • Desarrollo del currículum, expansión • Cantidad y calidad de los recursos • Implicación, crecimiento individual • Calidad del profesorado, instrucción 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje y éxito del estudiante • Calidad de los estudiantes existentes • Desarrollo de las tecnologías de aprendizaje, expansión • Cantidad y calidad de los productos • Crecimiento grupal del aprendizaje, eficiencia • Calidad de los estudiantes, aprendizaje

El paradigma del aprendizaje se propone como referencia principal para mejorar la calidad de la enseñanza, es decir, se trata de mirar la enseñanza con la lente

de los aprendizajes y para ello se introduce el uso del *student portfolio* (carpeta del estudiante). Con la premisa de hacer del aprendizaje una responsabilidad y objeto de estudio para el propio estudiante, quien debe asumir un protagonismo en el desarrollo y seguimiento de su formación. Al mismo tiempo el *student portfolio* constituye una base empírica sobre el aprendizaje que retroalimenta la docencia. Cambridge destaca sus principales atributos de esta manera:

“...portfolios can capture the intellectual substance and learning situation in ways that other methods of evaluation cannot. Because of this capacity, portfolios encourage students to take important, new roles in documentation, observation, and review of learning...as more student come to use them, portfolios can help forge a new campus culture of professionalism about learning” (Cambridge, 1996:291).

La inclusión de la carpeta del estudiante en la evaluación de la enseñanza tuvo dos efectos importantes: 1º. Repensar el paradigma tradicional transmisivo e impulsar en el estudiante una mayor responsabilidad en la reflexión y apreciación de su aprendizaje, en un espacio de interacción horizontal profesor-alumnado. 2º. Impulsar el aprendizaje que puede desarrollar el profesor a partir de las evidencias del aprendizaje de los estudiantes retroalimentando así su propio *teaching portfolio*. De este modo se favorece la articulación de las evidencias del aprendizaje (*learning portfolio*) con las evidencias de la enseñanza (*teaching portfolio*) para mejorar permanentemente la docencia. Se trata en suma, de un modelo de evaluación de la enseñanza basado en que el alumno examina, documenta y estima su propio aprendizaje; el profesor examina, documenta y reflexiona sobre su labor docente, y finalmente, el mismo profesor examina y analiza la relación entre enseñanza-aprendizaje (Cambridge, 1996).

Este modelo tuvo un impacto importante en el sector académico americano, pues por ejemplo, la Universidad de Stanford desarrolló una agresiva e influyente política de mejora de la calidad de la docencia, argumentando que es necesaria una verdadera infraestructura técnica (tangible e intangible) para apoyar la docencia y que el logro de la calidad pasa por retomar la ecuación enseñanza-aprendizaje. Motivando al profesor para el diseño de múltiples estrategias de aproximación e investigación del aprendizaje e, igualmente, promover la investigación conjunta profesor-alumno sobre el aprendizaje con el propósito de retroalimentar la enseñanza (Marincovich, 1998). La premisa *excelencia-efectividad* subyace en estos aportes en tanto que ‘enseñar mejor cada vez es intentar la excelencia en la labor—lo cual influye en la calidad del aprendizaje’. Esta corriente innovadora insiste igualmente en la participación activa de los actores educativos y en el reequilibrio investigación-docencia: investigar sobre los aprendizajes para enseñar mejor (Jarvinen & Kohonen, 1995; Cavanagh, 1996).

Estos antecedentes sobre la evaluación de la enseñanza en Estados Unidos han sido influencia importante en Europa dado el intenso intercambio de información existente entre ambos contextos. Estados Unidos representa pues una referencia

en educación superior principalmente por contar con un sistema educativo amplio y diverso. Reflejando con ello que la universidad puede plantearse diferentes misiones en sentido genérico, pero que en la realidad no es posible atender a todas ellas; dando lugar a universidades con diferentes y particulares orientaciones. A pesar de esto actualmente las universidades americanas están tendiendo a uniformarse en la medida en que intentan responder a la demanda del entorno, por lo cual cuentan con algunas características similares...

- **diversidad de programas de estudio,**
- **estudiantes *full and part time*,**
- **profesorado *full and part time*,**
- **programas semipresenciales,**
- **sistemas informáticos de aprendizaje a distancia *distance-learning*,**
- **proyectos con el sector económico productivo,**
- **programas de formación continua para ejecutivos y funcionarios públicos,**
- **programas de maestría y doctorado (Keohane, 1999).**

Ante esto, curiosamente, la diversidad se diluye y la misión universitaria no es suficientemente clara evidenciando una situación crítica en la universidad americana. A esto se añade la cada vez mayor intervención del estado en la vida institucional (restricción de fondos y soporte, seguimiento a los propósitos sociales de la educación; equidad de género, atención a estudiantes en desventaja, y control del acceso). Todo ello ha conducido a las universidades a establecer una verdadera cartera de financiadores como respaldo independiente (Keohane, 1999). Expertos como Berman (1998) sostienen que esta relación con el sector económico-empresarial-corporativo muchas veces hace que las decisiones administrativas-estratégicas estén por encima de aspectos culturales-académicos, cuestionándose el sentido original de la universidad. En esta dirección Ker (1999) y Clark (2000b) concluyen que el sistema americano pasa por una situación delicada y advierten que las tendencias futuras serán: *reducing of academic numbers, increasing academics work loads, increasing part-time faculty, promoting distance learning, looking for other found resources, raising tuition for students, increasing programmes to cover all necessities.*

Una panorámica general sobre las características del contexto europeo y norteamericano (cuadro 1.2).

Cuadro 1.2

Algunas claves históricas en la educación superior

Norteamérica	Europa
Aspectos Generales	
<ul style="list-style-type: none"> • Masificación entre los años 50 y 60 • Libre competitividad y diversificación de las universidades • Regulación descentralizada del sistema desde el gobierno a los Estados y Provincias • Mayor autonomía de gestión (presidentes y comités de financiadores <i>boards</i>) • Menor nivel de financiamiento del nivel central • Amplia vinculación entre universidad e industria • Fuertes restricciones financieras en las décadas 70 y 80 • Significativo impulso hacia la investigación aplicada y desarrollo científico (<i>technoscience</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Masificación entre los años 70 y 80 • Control centralizado y creación gradual de nuevas universidades • Tendencia a la regulación compartida entre ministerios/<i>councils</i>, gobiernos locales y universidades • Impulso creciente de la autonomía universitaria • Mayor participación del gobierno en la financiación del sistema • Articulación progresiva entre universidad e industria • Restricciones financieras a partir de la década del 80 • Preeminencia de la investigación básica. Impulso gradual hacia la investigación aplicada
Aspectos relativos a la evaluación del profesor	
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación institucional a cargo de agencias federales y estatales • Agencias independientes de acreditación institucional (<i>i.e. Carnegie Foundation</i>) • Evaluación de la docencia con énfasis en la actuación docente en aula. • Incentivo al logro de la excelencia docente e investigadora • Potenciamiento de la articulación docencia-investigación para la mejora de la enseñanza • Ausencia de consenso sobre un perfil profesional del profesor 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación institucional a cargo de agencias o consejos centrales y regionales • Evaluación de la docencia con énfasis en la actuación docente en el aula. • Incentivo a la productividad, innovación y mejora permanente de la docencia • Poco impulso a la investigación como camino para la mejora de la enseñanza • Ausencia de consenso sobre un perfil profesional del profesor

Como se puede notar (cuadro 1.2) quizá las diferencias más notorias se concentran en aspectos políticos y administrativos debido a una sociedad americana más liberal y la europea principalmente tradicional. Aunque el sistema americano ha experimentado cambios con cierta anterioridad a lo sucedido en Europa, no obstante, actualmente existe cierta incertidumbre en los académicos sobre la manera en que el sistema educativo occidental debe enfocar los retos actuales y futuros en términos de identidad institucional. En cuanto a la evaluación del profesor específicamente el eje común es sobre todo la evaluación del acto educativo en el aula. Sin embargo, la tendencia general en Europa ha sido

impulsar la mejora de las actividades docentes con el criterio de incrementar la eficiencia, mediante el reconocimiento de la productividad docente en base de evidencias de mejora de la propia práctica. En Norteamérica en cambio, el interés ha estado en los procesos-estrategias de mejora de la enseñanza hacia el logro de la excelencia, con especial atención al reequilibrio e integración investigación-docencia. Finalmente, ambas regiones han seguido caminos similares en la evaluación del profesorado, coincidiendo en que este colectivo constituye el eje del proceso educativo y una de las claves de la calidad. Práctica que pese a su intensidad no ha generado un sustento teórico-operativo amplio e integral sobre la profesión académica.

3.2.3. El caso español

En España la situación ha sido en muchos aspectos similar al entorno Europeo en cuanto a la masificación de la formación superior y los recortes e intervención fiscalizadora del gobierno y la administración autonómica. En lo que se refiere a la evaluación de la docencia universitaria, su realización se ha desarrollado sin un marco de referencia consensuado sobre un perfil docente y sobre el significado de la profesión académica en general (Tejedor y otros, 1989; De Miguel, 2003a; Rodríguez, 2003a). Por otra parte, históricamente la universidad española se ha desarrollado en un marco de cambios políticos profundos donde destacan tres marcos jurídicos: Ley General de Educación (1970), Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983) y la Ley Orgánica de Universidades (LOU, diciembre de 2001). Basándonos en el trabajo significativo de Michavila y Calvo (1998c, 1998d) se presenta la siguiente comparativa general (cuadro 1.3).

Cuadro 1.3

Ley General de Educación (1970)	Ley de Reforma Universitaria (LRU: 1983)	Ley Orgánica de Universidades (LOU: 2001)
<ul style="list-style-type: none"> • Todas las universidades eran iguales • Otorgaban títulos idénticos revalidados por el gobierno • Existían Los mismos planes de estudio • Control minucioso del presupuesto desde el ministerio • Fuerte injerencia del ministro sobre la figura del rector • Educación de elites 	<ul style="list-style-type: none"> • Declaración de la autonomía universitaria • Democratización de la educación superior • Creación de nuevas universidades • Generación de nuevos planes de estudio • Optatividad en los currículos • Flexibilización de las estructuras de las enseñanzas • Modernización e impulso de la investigación • Preeminencia de la docencia clásica-tradicional • Evaluación de la docencia mediante cuestionarios a estudiantes 	<p>Se establecen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nuevas competencias en relación con la contratación del profesorado • Creación de estructuras de enseñanza a distancia • Mayor autonomía en los procesos de admisión de estudiantes • Libre iniciativa para la constitución de fundaciones y otras figuras jurídicas para la consecución de objetivos de la universidad • Colaboración con otras entidades para la movilidad del personal • Potenciar la relación universidad-sociedad

Antes de la LRU el sistema español era altamente centralizado y, en gran medida, de carácter napoleónico orientado principalmente a la docencia con poco impulso a la investigación. En los años 60 el aumento del número de alumnos fue una variable que comenzó a anticipar la democratización en la formación superior acentuada a mediados de los 70. Donde los procesos de contratación o promoción del profesorado se realizaban mediante oposiciones a plazas establecidas desde Madrid; la evaluación del profesorado en esta etapa prestaba escasa atención a la actividad docente tomando como principal referencia la investigación realizada. Este proceso además de retrasos prácticos generaba además un colectivo de profesores adjuntos o interinos sin institucionalizar y, por tanto, sin estabilizar su situación laboral (Michavila y Calvo, 1998c; 1998d).

Con la LRU se transforma en profundidad el sistema sobre la base de la autonomía institucional y con mayor libertad para la docencia e impulso significativo en investigación, se reemplazan las oposiciones por el concurso de méritos y se institucionaliza al profesorado interino mediante contratos permanentes. La valoración para el acceso a la condición de profesor (Art. 35 y 39, LRU) en las universidades públicas se realizaba mediante acto único y a través de una comisión que tenía en cuenta principalmente:

- ⇒ Trayectoria académica (docente-investigadora)
- ⇒ Defensa de un proyecto docente

En el caso de acceder a la condición de profesor Titular de Escuela Universitaria (TEU), Titular de Universidad (TU) y Catedrático de Escuela Universitaria (CEU); la evaluación ponía el acento en el **conocimiento de la materia/contenidos disciplinares** mediante el desarrollo y defensa de un tema ante la comisión. En cambio, para el acceso a la categoría superior (máxima en la carrera académica) de Catedrático Universitario (CU) el énfasis se ponía en la **investigación** sobre la base de la defensa de un Proyecto Docente e Investigador y presentación y defensa de un trabajo original de investigación. Por otra parte, la LRU alude a la evaluación llevada a cabo por las propias universidades cuyos informes podrán constituir evidencias que aporta el candidato sobre su desempeño:

“Los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos treinta y cinco y treinta y nueve, a efectos de su continuidad y promoción” (L.R.U. art. 45.3).

La principal crítica de los expertos a este esquema, pese a incluir explícitamente a la docencia, es que no se establece un marco de referencia pleno con dimensiones e indicadores sobre la actividad docente, así como, las estrategias de evaluación correspondientes, dando a la evaluación poca transparencia y objetividad (Ibáñez-Martín, 1990; Rodríguez, 2003b). Igualmente, no existía un marco global de la profesión académica pues al establecer dos actividades (docencia-investigación) como funciones del profesor se produce una escisión en la concepción de profesión académica induciendo a la diversificación de los perfiles de profesorado (docentes, investigadores). Así, en el marco de la LRU, la valoración de la docencia para optar a un incentivo docente (*quinquenio*) estaba a cargo de la universidad, en cambio, la evaluación de la investigación para obtener el incentivo correspondiente (*sexenio*) la realizaba una comisión nacional. Con lo cual, además del desequilibrio en el esquema de evaluación, implícitamente, se desmerece la docencia respecto de la investigación.

Tejedor y otros (1989) reflejan este contexto que como tal impulsó la evaluación interna en las universidades aunque sin... **“acuerdo unánime sobre las finalidades de la enseñanza universitaria (...) ni se dispone de un modelo ideal de profesor universalmente aceptado que nos pueda servir como marco de referencia para un estudio evaluativo”.** (Tejedor y otros, 1989:135)

Por tanto, la praxis evaluativa se basó principalmente en el método del cuestionario de opinión a estudiantes, cuyos resultados tampoco se articulaban con programas de desarrollo y formación del profesorado; la evaluación llevada a cabo de este modo tuvo poco impacto en acciones de mejora docente. Convirtiéndose en un proceso rutinario, burocrático y de cumplimiento de la normativa antes que de desarrollo significativo de la docencia. En los 90, además de promover el *accountability*⁸, el Consejo de Universidades establecía mayores precisiones sobre los procesos de evaluación, otorgando a las instituciones el derecho de operacionalizar la evaluación del profesorado y vincularla a estrategias de desarrollo profesional impulsando la evaluación formativa (De Miguel, 1998). Se indican igualmente algunos métodos de evaluación como el autoinforme del profesor, el cuestionario a estudiantes, informes de directores u órganos colegiados de la universidad e informes provenientes de fuentes externas a la institución; no obstante, los cuestionarios a estudiantes siguieron siendo primordiales en el análisis de la docencia simplificando el significado de la misma (Genovard y otros, s/f). Por nuestra parte, planteamos la pregunta: en la LRU la “visión dividida de la calidad del profesorado universitario” (Rodríguez, 2003b:27),

⁸ El Consejo de Universidades se propone la evaluación institucional donde docencia, investigación y gestión eran actividades centrales (Tejedor, 1993; Rodríguez, 1993; Escudero, 1993; Villa, 1993; De Miguel, 1998; Mateo, 2000; A.Q.U., 2001). El *Programa experimental de evaluación institucional de las universidades (1992-1994)* y la participación española en el *Proyecto piloto europeo de evaluación de la calidad docente (1995)* desembocan en el *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades (1995)*. Cuyo propósito era generar información para la mejora y para que el público en general pueda considerar sus opciones de formación (*accountability*).

no se deriva acaso de una visión también dividida (fragmentada) de la profesión académica? ¿Con la LOU se consigue acaso superar este esquema?

Ley Orgánica de Universidades (L.O.U.:6/2001, de 21 de diciembre) en su filosofía se plantea reformar la educación superior para adecuarla a los cambios sociales y favorecer una mayor-mejor interacción con la sociedad e impulsar la calidad educativa global.

“El auge de la sociedad de la información, el fenómeno de la globalización y los procesos derivados de la investigación científica y el desarrollo tecnológico están transformando los modos de organizar el aprendizaje y de generar y transmitir el conocimiento. En este contexto, la Universidad debe liderar este proceso de cambio y, en consecuencia, reforzar su actividad investigadora para configurar un modelo que tenga como eje el conocimiento”. (LOU, 2001: VII, 4).

Desde esta visión, se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) a efectos de evaluar...

“tanto las enseñanzas como la actividad investigadora, docente y de gestión, así como los servicios y programas de las Universidades. Su trabajo proporcionará una información adecuada para la toma de decisiones, tanto a los estudiantes a la hora de elegir titulaciones o centros como a los profesores y a las administraciones públicas al elaborar las políticas educativas que les corresponden.” (LOU, 2001: V, 4).

En materia de gestión de profesorado, el acceso a la condición de profesor universitario se establece mediante dos vías diferentes (BOE, N° 245, 2002; BOE, N° 260, 2002; De Miguel, 2003a; Rodríguez, 2003b; 2004):

1. Vía funcional (Profesor Funcionario) que es competencia del Estado (Ministerio/Consejo de Coordinación Universitaria):

- La vía funcional se lleva a cabo mediante dos momentos de evaluación la **Habilitación** y el **Acceso**. La **Habilitación** esta a cargo de una comisión externa a la universidad y se realiza mediante a) la *valoración del currículum vitae* y b) mediante unas *pruebas de desempeño*. En este escenario las pruebas para optar a la categoría de profesor TEU, TU y CEU consideran: trayectoria académica (docente/investigadora), defensa de un proyecto docente y desarrollo y defensa de un tema del proyecto elegido por el candidato a partir de tres escogidos al sorteo. Poniendo, por tanto, el énfasis en el **conocimiento de la materia/contenidos disciplinares**.
- En cambio, para la categoría máxima de CU se realiza la exposición y defensa de un trabajo original de investigación poniendo el énfasis en el **potencial y trayectoria investigadora** del candidato.

2. Vía contractual (Profesor Contratado) que es competencia de las Comunidades Autónomas (CC.AA.) a través de sus agencias de evaluación.

- El procedimiento se basa, a su vez, en dos momentos evaluativos: **Acreditación** y **Acceso**. La **Acreditación** se lleva a cabo por las CC.AA. (o agencias correspondientes) basada únicamente en la **valoración del currículum vitae** del candidato. El Acceso, tanto en la vía funcional como contractual, es atribución de las universidades y consecuentemente sus criterios no son necesariamente uniformes.

En esta perspectiva normativa la investigación, docencia e investigación evidentemente están explícitamente consideradas como los tres pilares de la profesión académica (LOU, Art. 59:2), lo cual supone un avance respecto de la LRU. Sin embargo, no se cuenta con un marco de referencia consensuado sobre esas actividades académicas y, subyace igualmente, una visión funcionalista de la profesión académica en la cual se 'entiende al profesor a partir de las funciones que cumple'. Esto deriva inevitablemente en tres marcos de referencia: docente, investigador y de gestión, por ello no parece que se haya superado el efecto negativo de este modelo, es decir, la 'fragmentación del significado de profesor universitario'.

Pero en cuestiones específicamente operativas sobre la evaluación en la LOU, queda patente el desequilibrio en el tratamiento del profesorado funcionario y contratado pues sus procedimientos (exigencia) son diferentes y sus criterios tampoco se especifican. La *habilitación* (a nuestro juicio más completa que la acreditación) constituye una buena oportunidad para valorar la competencia académica, no obstante, cabe la duda si no constituye una duplicación de esfuerzos respecto del acceso. En el cual necesariamente se valorará *in situ* la competencia del candidato. Quizá lo mejor sería una sola *evaluación presencial* (habilitación-acceso) en el que participen *evaluadores externos e internos*, de esta manera además de unificar el acto evaluativo (consolidando un marco de referencia de evaluación concreto), se evita la subjetividad y se favorece la contextualización de la evaluación (De Miguel, 2003a).

Otra cuestión no menos importante es que en la LOU no se indica claramente cuál será la vinculación de los resultados evaluativos con procesos de formación y desarrollo profesional fomentados institucionalmente, que como tal puedan devolver la importancia equilibrada a la docencia e investigación como centrales en el ejercicio profesional del profesor. Iniciando de esta manera una nueva cultura académica reforzada desde el sistema y la institución.

En Cataluña, específicamente, la LOU se operativiza mediante la normativa autonómica: *Ley de Universidades de Cataluña (LUC: 1/2003 del 19 de febrero)* que respecto del profesorado establece el marco jurídico por el cual se realiza la evaluación de sus actividades académicas y procesos para acceder a la condición de profesor universitario. Textualmente el artículo 4:g indica que uno de los principios básicos de la política educativa es:

“el fomento y evaluación de la calidad en la docencia, la investigación y la gestión de servicios universitarios, de acuerdo con los criterios y las metodologías equiparables internacionalmente” (Art. 4:g. en A.Q.U., 2003b:8).

Sobre esta base la LUC impulsa la evaluación de la docencia en el sistema universitario catalán mediante incentivo económico a la calidad docente y, para ello, genera una infraestructura técnico/administrativa que viabilice la evaluación y coordine la participación e implicación activa de todas las universidades públicas. En consecuencia, la *Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (A.Q.U.)* se constituye en el mecanismo que articula la interacción entre las universidades y el gobierno de Cataluña, en este caso a efectos de evaluar la docencia.

“El Gobierno de Cataluña, tal como señala el artículo 72 de la LUC, ha establecido un sistema de incentivos docentes (complemento docente autonómico -CC.AA.-) para el profesorado funcionario y contratado, como un elemento más de motivación ante los retos que plantea la construcción del espacio europeo de enseñanza superior, que representa, entre otros, un cambio en el paradigma docente” (Arboix, 2003:2)

Esta iniciativa se traduce actualmente en llevar adelante el diseño de un modelo de evaluación de la docencia que deberá surgir de las propias universidades y que la AQU se encargará de armonizar para establecer un marco de referencia básico (Arboix, 2003). De este modo se podrán por un lado, generar ciertos estándares y, por otro, se respeta el contexto académico en el cual el profesor ejerce su docencia; buscando con esto una evaluación más comprensiva y justa. Las dimensiones que considera el modelo son las siguientes:

**Dimensiones de Evaluación (Incentivo docente)
Propuesta A.Q.U. Catalunya. (Rodríguez, 2004:9)**

- 1. Valoración del autoinforme**
- 2. Valoración del encargo de actividad docente**
- 3. Valoración de la planificación docente**
- 4. Valoración del desarrollo y actuación profesional**
- 5. Valoración de los resultados de la actividad docente**
- 6. Valoración de la satisfacción de los estudiantes y graduados**
- 7. Valoración de promoción, evaluación y difusión de la calidad docente**
- 8. Valoración del reconocimiento externo de la calidad docente**

Lo interesante de todo este trabajo está en que desde la misma LUC se insiste en equilibrar la valoración de docencia, investigación y servicios como actividades todas importantes en la profesión académica. Específicamente, el incentivo docente constituye un cambio de alcance institucional y que puede tener efectos positivos en el profesorado de cara a superar la visión de la docencia como secundaria respecto de la investigación. Esto es clave pues no se olvide que la *formación de recursos humanos*, tanto como, la *producción de conocimiento* son dos pilares de la educación superior. No por tanto investigar (con todo lo bueno que esto supone en innovación y prosperidad social) se asegura que el recurso humano de relevo generacional esté adecuadamente formado para mantener y mejorar esa prosperidad en el futuro. Investigación y docencia, así como los servicios, deben entonces formar parte de la profesión académica que se realizan a lo largo de la vida académica. Integrando sobre todo investigación y docencia.

Hemos revisado puntualmente algunos aspectos históricos centrales en la universidad española. Como indica Michavila y Calvo (1998c) una de las coordenadas importantes en esta retrospectiva es la evolución político/administrativa que ha impulsado la transición a la democracia y la integración de España en la Unión Europea. Otra coordenada destacable es la económica, que supuso la transición desde una economía principalmente agraria a una economía altamente industrializada y de servicios. Aspectos que han supuesto una reformulación profunda del sistema educativo para responder a las cambiantes necesidades sociales, impulsando a la universidad española posicionarse en una situación expectable en Europa. Con la LOU se inicia una tercera etapa para la educación superior donde destaca la necesidad de contar con una concepción teórico-operativa del profesor para potenciar su formación y evaluación como un camino hacia el logro de la calidad educativa.

4. La competencia implícita en la evaluación del profesor

Es necesario evocar el centro de la cuestión en la evaluación del profesorado: la ausencia de una definición del profesor ideal. La evaluación centrada en la docencia, a su vez indefinida con precisión (Tejedor, 1989, 1993; Villa, 1993; Hutchinson, 1995), ha establecido su rutina generalmente en base de algunos indicadores referidos al trabajo en aula, aún cuando algunas de sus actividades se realicen fuera de ella. El interés por la **eficacia/efectividad** (cumplir los objetivos propuestos) y la **eficiencia** (utilizar los menos recursos posibles) como base de la **productividad** (coherencia que existe entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados con los recursos disponibles); ha sido la tónica de la primera etapa de evaluación del profesor. Sin embargo, en aquel momento ya se hablaba de nociones como habilidad, destreza y capacidad (Villar, 1989; Soliman & Soliman, 1997) y de **competencia** como conjunto de atributos que el profesor demuestra y que dan cuenta de la calidad de su labor (Feldman (1976) citado en Villa, 1993; Villa, 1993; Elton, 1996; De Miguel, 1998). Evidentemente la búsqueda de la calidad de la enseñanza ha sido, quizá, el precepto con un cierto grado de acuerdo, aunque sus caminos teórico/conceptuales son diversos y en algunos casos contrapuestos (Tejedor, 1989 y Villar, 1989; Tejedor, 1993 y Silvio, 1993).

El concepto de *buen profesor* continúa siendo un enigma, pues el buen profesor sería aquel...

- **cuya excelencia se representa en la mejora permanente (Gibbs, 1996)**
- **cuya efectividad aparece en la evidencia de los aprendizajes (Blaxter y otros, 1998)**
- **que es competente en las acciones de su labor docente (Elton, 1996)**
- **que planifica, implementa y logra resultados en su docencia (Pratt, 1997)**
- **que cuenta con las habilidades y destrezas para enseñar (Soliman & Soliman, 1997)**
- **que es capaz de desempeñarse adecuadamente en las actividades de docencia, investigación y extensión (A.Q.U., 2001)**
- **que es competente en su desempeño docente, investigador y de gestión (De Miguel, 1998)**

Un amplio análisis documental ha permitido identificar los aspectos más comúnmente considerados en la evaluación del profesor. Uno de los primeros antecedentes se encuentra en un estudio de 453 departamentos universitarios de Estados Unidos realizado por Centra (1977) [citado en Mateo (1989)]. En el que se identifican tres aspectos principales en la concepción y evaluación del profesor: *enseñanza en clase, calidad de las publicaciones y currículo personal*. Consultadas más de 40 referencias⁹ sobre este tema se encuentra que los aspectos evaluados no solamente consideran la docencia, sino otras actividades como investigación y gestión, reflejando la poca claridad existente en la determinación de la profesión académica.

Aspectos generalmente evaluados en la actividad académica del profesor:

- Conocimientos, actualización y dominio de los contenidos del área
- Estrategias de organización o preparación de clase
- Técnicas de enseñanza y recursos didácticos
- 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

La confusión posiblemente está en las formas diferentes de definir la calidad del profesor y, en especial, la calidad docente, sin aclarar por otra parte, el rol que otro tipo de actividades como la investigación y extensión juega en la calidad del profesor. En todo caso, la competencia implícita en la historia de la evaluación de la docencia se refiere a la *función didáctica* de socialización del conocimiento; tiempo después se incluyen aquellas cualidades para identificar el logro de los aprendizajes (*teaching effectiveness*) y mejora de procesos (*teaching excellence*). Aunque paradójicamente la tradición evaluadora ha priorizado la investigación sobre la docencia (Arreola, 2000).

⁹ Las fuentes consultadas son: Marsh, (1983-87); Gilbert (1983) [ambos citados en Villa (1993)]; Yinger (1986) [citado en Tejedor (1993)]; Villar (1989); Escudero (1989); Pérez (1989); Meliá y otros (1989); Ibáñez-Martín (1990); Meliá (1993); Escudero (1993); Rodríguez (1993); Villa (1993); Gines Mora y Carrasco (1993); Martin (1993); Bakaikoa (1994); Weidman & May (1994) Jarvinen & Kohonen (1995); Hutchinson (1995); Smith & Simpson (1995); Rotger (1996); Benedito (1996); Malik (1996); Such y otros (1996); Ferrández y otros (1996); Gregory (1996); Elton (1996); Pratt (1997); Hativa (1998); Blaxter y otros (1998); De Miguel (1998;2003b); Bedggood & Pollard (1999); MacFarlane (1999); Mateo (2000); Arreola (2000); A.Q.U. (2001); Neave (2001); Darling-Hammond y otros (2001); Rodríguez (2003a; 2003b; 2004).

5. La competencia como sustento conceptual de la docencia

El concepto de competencia (*competence*) relativo a la actividad del profesorado reaparece con notable frecuencia en el análisis de la docencia, sin embargo, no hemos encontrado una clarificación plena de su significado. La competencia docente ha designado a cualidades didácticas de organización de contenidos, presentación de los temas en clase, interacción con el grupo, etc. Que han sido entendidas por varios autores como habilidades y destrezas (*Skills*) aunque no existe un planteamiento claro sobre la relación entre *skill* y *competence* (Malik, 1996; Bernstein, 1996; Langsam & Dubois, 1996; Miller, 1999; Darling-Hammond y otros, 2001). Por nuestra parte, se considera que la competencia docente es un constructo de rango superior en el que se incluyen las habilidades/destrezas didácticas y sociales que el profesor despliega en el aula.

En esta perspectiva, se puede inferir la competencia docente a partir de la actuación en el aula donde en un primer plano aparecen, por un lado, las **habilidades didácticas** (claridad, sistematicidad, interacción, motivación) y, por otro, las **skills** (coherencia y conocimiento, manejo de recursos didácticos, aplicación de materiales de aprendizaje, etc.). Ambas piezas constituyen la base de la **teaching competence**, no obstante, algunos expertos indican que deben incluirse aspectos realizados fuera de aula y que también son parte de la competencia docente: habilidades de organización del programa de curso, preparación de materiales y asesoramiento/tutoría de los estudiantes, autoevaluación para aprender de la enseñanza, etc. (Pratt, 1997; Arreola (2000); Darling-Hammond, 2001).

– **Smith & Simpson (1995)** desarrollan un perfil de competencias docentes derivado de un estudio nacional realizado en Estados Unidos, en esta propuesta se consideran aspectos sociopersonales:

- **Scholastic Skills** (domina el contenido de su materia y contagia su motivación a los estudiantes)
- **Planning Skills** (compromete al alumnado en la participación activa y tiene en cuenta su potencial previo para seleccionar contenidos y materiales)
- **Management Skills** (propone y gestiona expectativas adecuadas para el curso y genera un ambiente favorable para el aprendizaje)
- **Presentation and Communication Skills** (se expresa claramente oralmente y por escrito e impulsa la cooperación-colaboración en el alumnado)
- **Evaluation and Feedback Skills** (retroalimenta de diversas maneras el aprendizaje del estudiante y realiza una evaluación permanente de su labor)
- **Interpersonal Skills** (demuestra que cree en el potencial de aprendizaje de los estudiantes, así como respeto y comprensión)

– **Arreola (2000)** por su parte, presenta una síntesis sobre las dimensiones de la docencia que bien pueden considerarse dimensiones de la competencia docente:

- *Content expertise* (dominio de los contenidos de enseñanza)
- *Instructional delivery skills* (habilidades y destrezas en la comunicación y presentación de los contenidos)
- *Instructional design skills* (habilidades de diseño y generación de actividades y oportunidades de aprendizaje)
- *Course management skills* (habilidades de organización y gestión del curso)

Estos y otros criterios –como los que se presentan después– han sido los más comunes en la concepción de la docencia aunque sin organizarse bajo el término competencia y, responder así, a la necesidad de una visión amplia que configure el complejo mosaico de la enseñanza y, junto a otros ámbitos, dar cuenta real de la profesión académica (Boyer, 1990). Desde esta perspectiva, los años setenta y ochenta se concentraron principalmente en explorar las cualidades del profesor referidas tanto al campo disciplinar como didáctico, aludiendo al trabajo individual y grupal en el aula. En los noventa en cambio, se consideró un espectro más amplio de cualidades referidas a la docencia, investigación, extensión y gestión como marco global del trabajo del profesor (Weidman & May, 1994).

– **Boyer (1990)** en ésta línea aporta el siguiente esquema sobre lo que es propio al trabajo académico:

- *Scholarship of discover* (estudio y reflexión para el aprendizaje y la creación científica)
- *Scholarship of integration* (proposición coherente de nuevos constructos teóricos operativos)
- *Scholarship of application* (incorporación de aportes originales en la comprensión de la realidad)
- *Scholarship of teaching* (comunicación y socialización de los aprendizajes y desarrollos)

Estas actividades de descubrimiento, integración, aplicación y enseñanza revelan una concepción más profunda de la profesión académica y aluden al trabajo cultural propiamente tal, derivado de la naturaleza misma de la universidad como institución científica. De estos aportes se destila que la labor del profesor debe basarse en cualidades académicas y sociales; lo que se hecha de menos es la formulación, fundamentación y operativización de esta visión en torno a un concepto de competencia del profesor. Que permitiría superar el *funcionalismo* hasta ahora tradicional, basado en pensar al profesor a partir de su función (docencia, investigación, gestión). Igualmente se podría superar el criterio *vocacional* basado en concebir al profesor según su vocación docente, investigadora, de gestión; que ha dado lugar al esquema de tipologías de profesorado. Ambas visiones no hacen sino fragmentar la profesión académica. Lo que se requiere es una visión de la profesión académica propiamente dicha donde la docencia, investigación y gestión serían las manifestaciones de una estructura más profunda conformada por las *cualidades del profesional académico*.

Estos vacíos en la evaluación del profesor se explican en parte por la forma en que profesores, administrativos y políticos se adentraron en la práctica evaluativa, recogiendo experiencias del entorno y generando en el camino iniciativas y propuestas conceptuales más o menos forzadas por presión del gobierno, administración y sociedad que exigían respuestas rápidas para mejorar la calidad. Aún en ese contexto adverso se desarrolló una valiosísima experiencia evaluativa, sin embargo, quedaron pendientes profundizaciones y consensos conceptuales necesarios (Hutchings, 1996). Esto puede notarse en Blaxter y otros, (1998) que manifiestan:

“...the rapid transition to a mass higher education system, with all its attendant changes and pressures, has increased the need for a better understanding of the nature and practice of academic work. This will necessitate more research and reflection, and its publication in a variety of forms or genres: academic monographs, applied or confessional accounts, case studies, comparative analysis and ‘how to guides’” (Blaxter y otros, 1998:290).

Igualmente en la evaluación del profesorado se debe enfocar la subjetividad de la persona evaluada pues, en última instancia, en su fuero interno yacen las razones que sustentan la vida profesional. Por lo tanto, es también necesario tener en cuenta las creencias personales como variable relevante en el proceso de evaluación, en la medida en que se trata de la valoración de la profesionalidad de quien ante todo es un ser humano (Hativa, 1998). Por mi parte añadiría que esto supone tomar la evaluación como un momento de real reflexión llegando hasta su nivel más profundo. Es decir, si se ven las cosas desde la caracterización de la profesión académica como referencia sobre lo que el profesor hace a lo largo de su carrera, es importante considerar lo que éste cree y siente respecto de su labor. No en el sentido motivacional sino en un nivel más profundo ‘considerar el lugar que el profesor le asigna a su labor académica dentro de su propia visión de vida’. Pues, en el fondo, las personas hacen algo impulsadas desde su propia personalidad y el sentido que el profesor le atribuye a su labor es una referencia clave para el análisis, autoevaluación y mejora de esa labor.

Es importante, por lo dicho, cambiar nuestros puntos de vista sobre la evaluación y avanzar hacia el concepto de competencia para establecer con mayor claridad la *competencia académica plena y global*; pues este concepto permite mayor amplitud a la hora de dar significación a un potencial subjetivo (*background*). Por otra parte, la competencia, al estar relacionada con la demostración facilita establecer criterios cuya valoración se apoye en evidencias documentales y en la actuación del profesor (*performance*).

6. Estrategias de evaluación del profesorado

6.1. Cuestionario de opinión de los estudiantes

Instrumento básicamente cuantitativo cuyo soporte teórico y metodológico propone evaluar principalmente la docencia (aspectos didácticos e interpersonales: claridad, organización, motivación, interacción, etc.) cuyos indicadores se valoran mediante escalas (tipo Likert, Diferencial Semántico, de estructura dicotómica, preguntas abiertas de corte cualitativo, etc.) (Villar, 1989; Such y otros, 1996; Ferrández y otros, 1996; Mateo, 2000; Gibbs, 2002; Tierno, 2002). Cada dimensión docente se evalúa a partir de una muestra de ítems que permiten hacer inferencias y, consecuentemente, las dimensiones en conjunto permiten inferir la calidad de la docencia, la *validez y fiabilidad* del cuestionario en gran parte se asegura en base de esta relación entre constructo–categoría–dimensión–indicador–ítems/preguntas.

El cuestionario ha sido ampliamente utilizado considerando la posición expectable del estudiante para analizar varios aspectos docentes (Marsh, 1983: *Student Evaluation of Educative Quality, SEEQ*), citado en Villa, (1993); Escudero, 1993; Tejedor, 1991; Bedggood & Pollard, 1999); llegando a ser por bastante tiempo la única fuente de evaluación del profesorado (Langsam & Dubois, 1996). Aunque para dar plena cuenta de la docencia es necesaria información provista por otras estrategias de evaluación superando con ello la visión simplista de la docencia (Rodríguez, 2004), por otro lado, se coincide en que su aplicación con fines formativos es más favorable y enriquecedora antes que con fines sumativos (Boullosa, 1989; Rodríguez, 1993; Meliá, 1993; Gregory, 1996; Gibbs, 1996; Hutchings, 1996; Bedggood & Pollard, 1999; Mateo, 2000; A.Q.U., 2001).

6.2. Autoevaluación (*self-assessment; self report*)

Esta estrategia notablemente impulsada desde la década del setenta asume la cualidad de madurez personal y profesional que tiene el profesor para reflexionar sobre su desempeño: visión, fundamentos, herramientas, procesos y resultados alcanzados. Este tipo de análisis autocrítico (*self-assessment*) es saludable basado en la honestidad-humildad y puede muy provechoso si existe la determinación para mejorar su práctica profesional (Villa, 1993).

“En cualquier caso, la autoevaluación de la función docente dirigida a la mejora del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y de los factores asociados, es absolutamente necesaria si se quiere una mejora de la calidad de la educación universitaria”. (Rodríguez, 1993:128).

Esta referencia expresa la realidad primera y última de la evaluación del profesorado; cual es precisamente la reflexión interior del profesor sobre su papel

en el proceso educativo, su implicación personal y profesional en la actividad docente y académica en general. Al mismo tiempo la información provista por la autoevaluación puede contrastarse con otras fuentes para generar una valoración justa de la práctica profesional. Según Villa (1993) el pensamiento del profesorado es fundamental para la mejora de la calidad, aunque insuficiente en la práctica si no cuenta con el respaldo institucional mediante programas de orientación-desarrollo profesional (De Miguel, 1998). En todo caso, la evaluación sirve para la mejora siempre que el profesor empieza a cambiar en su interior (Edwards, 1991b) en base de **“una toma de conciencia personal”** (De Miguel, 2003a:4).

Según Villa (1993) la autoevaluación -aplicada a la docencia- arroja información relevante y verdadera siempre que el profesor...

1. **“...reconozca que puede mejorar su labor docente.**
2. **...comprenda que la enseñanza es una actividad compleja, en la que intervienen e influyen muchos factores.**
3. **...pueda decidir qué aspectos de su tarea docente son los instrumentos más interesantes para su examen.**
4. **Considere “...que el resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje no sea algo cerrado, sino que sea posible intervenir en fases previas al desenlace final”. (Villa, 1993:107-108).**

La autorreflexión se apoya en cuestionarios de autoevaluación, autoinformes y materiales de autoestudio principalmente, documentos que informan sobre fortalezas, debilidades y dificultades en la práctica docente. La autoevaluación-autoinforme ha sido, tradicionalmente, la referencia que el profesor aporta sobre sus actividades docentes y/o investigadoras, por esto, el autoinforme ha sido valorado generalmente por una comisión de colegas (Rodríguez, 2004). En este sentido la autoevaluación está estrechamente relacionada con la estrategia de la evaluación por colegas descrita a continuación.

6.3. La evaluación por colegas. *Peer Review*

Se constituye una comisión conformada por miembros destacados de la comunidad generalmente propuestos por el mismo profesorado, la cual se encarga de desarrollar procesos de evaluación de las actividades académicas. La aplicación de esta estrategia ha sido en gran medida similar en Europa y Estados Unidos, tradicionalmente la investigación ha sido evaluada mediante esta estrategia y más recientemente (desde los 70s) se la ha venido aplicando a la evaluación de la docencia (Rodríguez, 2004). Tal es el caso de la (AAHE) que propone en 1994 un *Peer Review System* fundamentado en la necesidad de superar el reduccionismo de evaluar la efectividad docente solamente mediante los cuestionarios a estudiantes (Hutchings, 1996); más aún si de la evaluación se derivan decisiones administrativas sobre el profesorado (Malik, 1996; Langsam &

Dubois, 1996). Esta visión igualmente ha sido compartida en Europa tal como señalan Aylett & Gregory (1996). En esta perspectiva: **el trabajo diario, la enseñanza-aprendizaje, el papel de la institución en el desarrollo de la docencia, etc.** son algunos tópicos centrales en la reflexión del profesorado evaluador. Cuyas conclusiones establecen la contribución de cada profesor/a de cara a recomendar promociones o sanciones administrativas (*orientación sumativa*); o bien consideran los esfuerzos de superación demostrados y definen vías de mejora permanente (*orientación formativa*) (Malik, 1996; Sheppard & others, 1996).

La evaluación por colegas se ha constituido en una de las estrategias más importantes para el incremento de la calidad, en la medida en que el profesorado es protagonista en la definición de criterios de evaluación y su operativización (Langsam & Dubois, 1996; Hutchings, 1996; Genovard y otros, s/f); donde la investigación, docencia y gestión son sus contenidos centrales (Rodríguez, 2003b). Sin embargo, pese a su amplia difusión algunos autores cuestionan su fiabilidad argumentando que los 'colegas' difícilmente son objetivos evaluando a sus compañeros (Villar, 1989). No obstante, la *peer review* ha fortalecido su práctica al punto de llegar a constituirse como tal en un *sistema de evaluación del profesorado*. Cuya base y rigor se sustenta esencialmente en tres criterios:

- ⇒ El claro preestablecimiento de su orientación sumativa y/o formativa
- ⇒ El acuerdo en los criterios de evaluación entre los evaluadores y evaluados
- ⇒ La aplicación clara e independiente de la evaluación sumativa o formativa

Desde esta concepción se aplican distintos métodos/técnicas de provisión de información buscando comprender de manera profunda y amplia el trabajo académico promoviendo la participación, democracia y respeto entre evaluadores y evaluados. Considerando de especial importancia al contexto en el cual se desarrollan las actividades académicas del profesor (Escudero, 1993; Hutchings, 1996; Mateo, 2000). Rodríguez en esta dirección subraya:

“La naturaleza de la función académica, la cultura profesional que traspasa los marcos geográficos y los propios planteamientos teóricos y técnicos del ámbito disciplinar de la evaluación, ponen de manifiesto la absoluta necesidad de considerar la evaluación por colegas (*peer review*) como la vía más idónea de implementar un modelo de evaluación. Parece razonable asumir, al igual que en muchos otros campos profesionales, que la integración de las múltiples evidencias y fuentes en orden a la emisión de un juicio de valor, debe ser realizada por profesionales expertos de la actividad académica universitaria” (Rodríguez, 2003b:27).

Métodos considerados en la *peer review*

La carpeta personal. En la cual se documentan los antecedentes profesionales del profesor y referencias sobre su trabajo docente, investigador y de gestión (Villa, 1993; Gibbs, 1996; Switkes, 1999). Especialmente en cuanto a la docencia, se consideran: objetivos, diseño del curso, materiales de clase, gestión y seguimiento de los aprendizajes, resultados, etc. Estas evidencias han sido complementadas durante los años noventa (principalmente en Estados Unidos e Inglaterra) por la carpeta del aprendizaje *learning portfolio*. Que contiene evidencias sobre los aprendizajes del estudiante y sobre los avances del profesor en el marco de su propio aprendizaje. De esta manera, el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje se refleja en evidencias que dan una información más completa sobre la docencia (Hutchings, 1995). Más recientemente en Estados Unidos y, en menor grado en Europa, se tiene en cuenta la investigación vinculada a la mejora de la enseñanza (investigación sobre el aprendizaje, las TIC aplicada a la enseñanza, etc.) como indicador de excelencia docente (Marincovich, 1998).

Además de la visión operativa basada en el portafolio del profesor, el potencial de los evaluadores es otro aspecto relevante en la *peer review*; en tanto que se reconoce la necesidad de definir las capacidades técnicas que debe demostrar el evaluador (Langsam & Dubois, 1996; Gibbs, 1996; Malik, 1996). De ahí la importancia de contar con profesorado idóneo según la necesidad y contexto de la evaluación, lo cual a su vez, exige establecer cuidadosamente los criterios para conformar el equipo evaluador (Rodríguez, 2002). Puesto que algunos aspectos evaluables requieren la perspectiva de colegas del área disciplinar correspondiente, otros aspectos en cambio, se valoran mejor si participan colegas de otras áreas diferentes a la del profesor evaluado (Hutchings, 1996). En este sentido, posiblemente existen ciertas dimensiones transversales al trabajo académico en general, más allá de la disciplina en la que se desenvuelve el profesor; igualmente, existirán otras dimensiones disciplinares específicas (Malik, 1996). La especificidad y transversalidad de los aspectos evaluables del trabajo académico están hoy entre los argumentos centrales de la reflexión sobre la definición de un perfil uniforme de profesor universitario. Y dan cuenta de la dificultad que existe para alcanzar esa definición de forma más o menos consensuada en el contexto internacional (Gregory, 1996).

Los trabajos de Villa (1993) y Malik (1996) señalan algunas condiciones básicas para la adecuada conformación del equipo evaluador (*peer review team*). Malik sostiene que los colegas evaluadores...

- **“...should be acquainted with the candidate,**
- **should be recognized through their own educational activities,**
- **should be in the same related subdiscipline for review of course material, and**
- **should not have very close ties through research or other professional activities with the faculty member” (Malik, 1996:281).**

Por tanto, la legitimidad y credibilidad del equipo evaluador es fundamental para conseguir resultados justos y útiles para el profesorado en general; por tanto,

además del aval académico que poseen los evaluadores éstos deben esforzarse en formarse como evaluadores. Otros métodos utilizados en la *peer review* son:

- **La orientación pedagógica *Mentoring***, supone un trabajo en grupos de dos profesores generalmente [o en grupos pequeños mediante la técnica del *focus group* (Langsam & Dubois, 1996)]; y que se reúnen para analizar el proceso de mejora docente a través de las situaciones y experiencias previas y posibles innovaciones futuras. En este caso el intercambio de experiencias y la orientación del colega más experto son la base del método.
- **La visita a clases *reciprocal class visits* y video-grabaciones**, para discutir las impresiones y observaciones sobre el trabajo de aula, que proveen abundante información para el análisis de la didáctica, organización de los contenidos disciplinares y la interacción con los estudiantes (Morehead & Shedd, 1996).
- **Entrevistas a los estudiantes** acerca del trabajo docente que al mismo tiempo de proveer información valiosa sobre el profesorado, favorecen la reflexión e implicación responsable del estudiante como co-protagonista del proceso educativo.
- **Círculos docentes (*teaching circles*) y seminarios de enseñanza (*teaching seminars*)** en los que suele participar el profesorado en pleno para discutir-reflexionar-aprender sobre diversos aspectos de la enseñanza-aprendizaje y orientar las conclusiones hacia la mejora.

Además de estos métodos de evaluación por colegas (Rodríguez, 1987 y 1993; Gibbs, 1996; Morehead & Shedd, 1996; Sheppard y otros, 1996; Quinlan, 1996; Mignon & Langsam, 1999; A.Q.U., 2001). Conviene mencionar dos iniciativas implementadas en la *Stanford University*: 1. La **biblioteca de enseñanza** cuya documentación se especializa en la docencia y procura motivar la actualización-formación permanente en el profesorado. 2. Los **laboratorios del aprendizaje** que intentan favorecer la investigación práctica de los procesos psicosociales del aprendizaje en los estudiantes, para con ello mejorar la enseñanza (Marincovich, 1998).

El *peer review system* reivindica el rol del profesor como gestor de su propia evaluación, en este sentido Bernstein (1996) refiriéndose a la docencia señala que una aplicación correcta de la *peer review* posibilita al profesorado desarrollar destrezas-habilidades para la adecuada estimación de los aprendizajes del alumnado. Langsam & Dubois (1996) subrayan que un clima de sincera autocrítica y deseo de mejorar del profesorado permite precisar las habilidades deseables en los estudiantes como efecto de su formación y, en consecuencia, clarifica la visión pedagógica docente. Por último, aunque no menos relevante, es contemplar el apoyo-incentivo que la institución ha de brindar al profesorado como política institucional de mejora (Keith, 2001); equilibrando por tanto el reconocimiento de la docencia, investigación y servicios de cara a un desarrollo profesional global del profesor (Hutchinson, 1995; De Miguel, 1998).

6.4. La evaluación de colegas *Senior. The Post-tenure Review*

Desde principios de los 90 se inicia la evaluación del profesorado consolidado laboral- institucionalmente (*catedráticos; tenure professoriate*), evocando el dilema que genera la estabilidad laboral indefinida como posible factor de ralentización profesional, poca actualización e, inclusive, de falta de rendición de cuentas sobre el trabajo académico (Miller, 1999). Desde el punto de vista psicológico la certeza de contar con una plaza definitiva en la universidad acaba con un factor de incertidumbre y relaja la superación condicionada por esa búsqueda, sin embargo, no se encontraron estudios sobre los efectos psicológicos del contrato definitivo en el profesor y que pudieran asegurar esta afirmación. En este sentido, la *post-tenure review* se impulsa debido a los cambios socioeconómicos y tecnológicos influyentes en el contexto educativo y que suponen readecuar el ejercicio académico¹⁰ (Sorcinelli, 1999). Es así que, principalmente desde el ámbito gubernamental-institucional se intenta incorporar al profesorado *tenure* en la evaluación estimulando su superación más allá del privilegio que le supone su contrato indefinido (Neave, 2001d; Miller, 1999).

No obstante, de esto el tema es delicado pues ha reavivado temores en cuanto a la estabilidad laboral, pues para algunos, la *post-tenure review* constituye una amenaza administrativa, para otros, constituye una oportunidad de desarrollo profesional. En Estados Unidos por ejemplo, se ha llegado a considerar formalmente la abolición de la *tenure condition* o al menos situar reglas claras para promover el desarrollo permanente en busca de la calidad educativa (Keohane, 1999). Por otra parte, esta cuestión implica a factores políticos, económicos y administrativos, puesto que la *tenure condition* limita la reducción de personal necesaria ante los recortes de financiación cada vez más frecuentes en la educación universitaria pública en general. Algunos antecedentes en Europa y Estados Unidos indican que desde finales de los ochenta se incrementaron los contratos temporales, contratos de profesores a tiempo parcial, programas de retiro voluntario para el profesorado más antiguo, etc. (Martin, 1993). En muchas instituciones americanas por ejemplo, el profesorado eventual (*gipsy teachers*) supera en número al profesorado *tenure* (Keohane, 1999).

En todo caso, la *post-tenure review* constituye un valioso esfuerzo en busca de revitalizar al profesorado y, en especial, mejorar su contribución a los

¹⁰ En el marco de innovaciones tecnológicas sofisticadas aplicadas a la educación aumentan los *self-learning softwares*, por ejemplo, el “*Mathematica*” (Estados Unidos) y el “*Maple*” (Canadá) dirigidos al estudio de las matemáticas Smith (1999).

aprendizajes del alumnado (Escudero, 1993; McLean & Callarman, 1999; Mignon & Langsam, 1999). Se trata de...

“un proceso sistemático y comprensivo, centrado específicamente en estimar el desempeño y/o nutrir el crecimiento y desarrollo del profesorado. Normalmente es igualmente parte de la evaluación anual, separada de la evaluación anual de méritos o, un producto de la evaluación anual” (Licata & Morreale, 1999:6. Cita original en inglés).

La evaluación del profesorado *tenure* se deriva de la *peer review* como tal y pone el énfasis en la corrección de deficiencias, buscar la mejora e incrementar la responsabilidad y efectividad de la actividad académica en general (Switkes, 1999; Taylor, 1999; Sorcinelli, 1999; Miller, 1999). En este marco, es interesante observar la capacidad que pueda demostrar el profesorado *tenure* para diseñar un sistema de evaluación suficientemente riguroso para valorar su propia labor; en tanto la subjetividad tiene su papel cuando se es juez y parte a la vez (Wert, 1999). Pese a ello, en general la mayoría del profesorado occidental ve en este proceso una oportunidad de revitalización y clarificación de las demandas académicas, pues en esencia, constituye una forma de impulsar el desarrollo profesional mediante la inmersión en nuevos aprendizajes especialmente referidos a la actividad docente. Resaltando el papel de las TIC en la multiplicación del conocimiento, la didáctica y la formación superior (Sorcinelli, 1999).

Las fases que sigue generalmente la *post-tenure review* son:

1. Identificación de necesidades
2. Establecimiento de expectativas
3. Recolección y análisis de evidencias
4. Generación de un plan de desarrollo
5. Provisión permanente de retroalimentación y soporte

Desde este esquema los métodos más utilizados son:

- Círculos docentes o de enseñanza
- Producción de revistas de enseñanza
- Seminarios sobre enseñanza donde participa el departamento en pleno
- Carpeta de enseñanza (recursos didácticos, procesos interactivos, acción tutorial)
- Carpeta del curso (fundamentación del curso, reflexión sobre los avances e impases)
- Visitas recíprocas a la clase
- Orientación pedagógica *mentoring*
- Coloquios
- Intercambio de experiencias sobre enseñanza
- Evaluación externa de la enseñanza a cargo de colegas (Sorcinelli, 1999)

Estas actividades, que son en gran parte similares a los métodos de la *peer review*, promueven una interacción formativa entre profesores y profesoras, estimulan el estudio, la investigación y creación de nuevas ideas sobre el proceso educativo fundamentalmente. Al mismo tiempo, sus productos de esta reflexión constituyen evidencias frescas del desarrollo profesional para efectos de una valoración sumativa si se da el caso (Mignon & Langsam, 1999). Ante la necesidad actual de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (*life-long learning*) el profesor debe aprender contenidos disciplinares y reaprender habilidades-destrezas asociadas a las TIC, respondiendo así, a las necesidades de los estudiantes y a las demandas institucionales de mejora de la calidad educativa (Switkes, 1999). En este caso, claramente la evaluación es una estrategia de renovación profunda del profesor *senior* ante la responsabilidad académica, administrativa y social le compete (Mclean & Callarman, 1999).

Plater (1998) (citado por Licata & Morreale, 1999) subraya finalmente la importancia de aplicar sistemáticamente la *post-tenure review* para difundir la vocación de mejora como parte de la cultura profesional académica

“...using tenure entails setting standards of performance, holding all members of the academic workforce accountable and taking action to improve those who are not meeting their responsibilities.” (Plater, 1998:713. En Licata & Morreale, 1999:14).

Personalmente considero que gran parte de la experiencia acumulada de una universidad descansa en el profesorado *senior* como una forma de patrimonio cultural de la institución. Por esa razón la potencialidad de este colectivo es enorme para vincular el pasado con el presente, recordar y mantener lo fundamental de la misión institucional y, principalmente, concebir y desarrollar planes de desarrollo de corto, mediano y largo plazo que dan a la universidad una oportunidad ideal para renovarse armónica y coherentemente con su historia.

7. Un diagnóstico sobre la evaluación y el paradigma educativo

La institución universitaria a lo largo de su historia de casi ocho siglos atravesó cambios profundos; hasta finales del siglo XIX la universidad con toda su diversidad en general ha resaltado por su carácter exclusivo y tradicional; durante el siglo XX lo más significativo ha sido su pasaje hacia la masificación/democratización. Actualmente se ingresa en la era post-industrial y emerge la sociedad post-moderna, algunos especialistas hablan ya de post-masificación en la universidad inglesa, francesa y alemana por ejemplo (Teichler, 1996; Slaughter, 1998; Bauman, 1997). Estados Unidos alcanzó la post-masificación en 1995 con el 56 % de los jóvenes cursando formación superior (Neave, 2001b). No obstante la rica historia de la universidad y, en especial de la evaluación, no aporta mucho al complejo análisis de demandas actuales emergentes de un entorno tan sensible e interdependiente como se establece en la sociedad global. No se tiene claro, por tanto, si las capacidades con las que contamos son suficientes para hacer frente a esta realidad.

Neave (2001a) aborda con profundidad estas cuestiones apoyándose en algunas disciplinas¹¹ clave que han participado en la evolución de la universidad:

“Al producirse el pasaje de la educación superior de elite a la masiva, en Europa occidental la economía, la sociología y la psicología, que estudiaban los problemas suscitados por este cambio, llegaron a constituirse en las herramientas básicas de nuestra profesión” (Neave, 2001a:30-31).

11

- La influencia de la **Economía** ha sido clave en la educación pues las restricciones financieras impulsaron la evaluación y presión sobre el colectivo académico. Sin embargo, sin generar un marco normativo que oriente claramente al profesorado hacia su formación integral y permanente, dando oportunidades de participación y protagonismo efectivo en el curso de la profesión académica (Teichler, 1996; Bedggood & Pollard, 1999).

- Desde la **Sociología** se entiende la demanda de una formación adecuada a las necesidades y problemas de la sociedad (Meliá, 1989) en coherencia con la situación y naturaleza del empleo (Brook & Dubois, 1995; Soliman & Soliman, 1997; Rudd, 1997). La universidad tiene problemas en articular la demanda con la formación profesional (Dillemans, 1996; Michavila y Calvo (1998a).

- Según Neave la **Psicología** ha tenido su papel en la evolución de la educación superior aportando sistemas teóricos-metodológicos de explicación del aprendizaje y de los factores que inciden en el binomio profesor-estudiante (Genovard y otros, s/f; Murillo, 2000). Desde esta disciplina se han fundamentado conceptos como; capacidades, destrezas y habilidades (*skills*), competencia docente y los modelos de evaluación del profesor existentes (De Miguel, 1998).

Entre los factores históricos inmersos en esta evolución este autor indica:

- ⇒ Las relaciones e intercambios de experiencias y modelos de organización de sistemas de educación superior han sido una tendencia acentuada en el siglo XX entre Europa y Norteamérica, Latino América,...y que reflejan la internacionalización de la educación superior (Tedesco, 1990). Con la consecuente movilidad de recursos humanos, conocimientos, valores y prácticas académicas.
- ⇒ Se desarrolló una formación profesional dirigida a una clase intelectual, económicamente privilegiada, encargada de generar conocimiento para el desarrollo de la sociedad y cuyo principal campo laboral era la administración pública (Neave, 2001b; 2001c). Con la democratización-masificación se generó diversidad de alumnado y de universidades entre las que, sin embargo, figuran aquellas que conservan su visión elitista.
- ⇒ La preeminencia de la investigación sobre la docencia debido a los beneficios sociales, económicos y de prestigio que supone; primacía fortalecida por las políticas de promoción de la investigación sobre la docencia. Mientras que la enseñanza se ha basado fundamentalmente en el modelo tradicional-instructivo del proceso educativo cuyos mecanismos e incentivos de mejora tienden hacia el logro de objetivos mínimos que aseguren la calidad de los aprendizajes (Neave, 2001a).

Si bien aquellos escritos notables propios del renacimiento y modernismo fueron quedando en la historia más que en la realidad didáctica de los años recientes. Su legado inscrito en la cultura de la universidad también persiste, en diversos grados, en el profesorado y que se evoca cuando por ejemplo se discute el valor de la universidad para la humanidad (Escudero, 1993; Delors, 1996), o bien, cuando se revisa la práctica académica. En este sentido, es sabido que en la figura clásica del profesor resalta su lucidez epistemológica por encima de su vocación didáctica y traduce –por no decir reduce– la enseñanza a la *transmisión* puntual y correlativa a la actividad investigadora; sin considerar la enseñanza como un espacio importante del trabajo académico (Genovard y otros, s/f; Dillemans, 1996; A.Q.U., 2001). No obstante poco a poco aparece la idea de reconsiderar seriamente la relación enseñanza–investigación cuya interrelación facilite una educación de calidad (Fernández y otros, 1989; Genovard y otros, s/f; Delors, 1996; Blaxter y otros, 1998; Hativa, 1998; Rodríguez, 2003a).

El paradigma transmisivo: basado en la tradición de la *Ivory Tower* hace pivotar el proceso educativo sobre el profesor en cuanto que se le atribuye el saber, en consecuencia, el proceso se centra en él como referencia principal del conocimiento aquí el estudiante es pasivo-receptivo. Se trata de una instrucción/transmisión secuenciada de un currículum preestablecido y poco o nada flexible: 'centrada en el profesor y el contenido' (Hattie & Marsh, 1996; Hativa, 1998). El trabajo de aula se basa en la didáctica clásica-magistral y unilateral y el aprendizaje es producto principalmente de las estrategias de transmisión del profesor y de las capacidades propias del estudiante. La literatura coincide en indicar que esta visión aún subsiste en la actualidad (Rodríguez, 1987; Tejedor, 1989, 1993; Meliá; 1989; Villa, 1993; Cambridge, 1996; Delors, 1996; Genovard y otros, s/f; A.Q.U., 2001).

Tendencias innovadoras en la docencia: basadas en concebir al profesor como fuente del conocimiento, pero además, como agente preocupado por facilitar la asimilación de aquello que transmite (Tejedor, 1989; Cambridge, 1996; Hattie & Marsh, 1996; A.Q.U., 2001; Rodríguez, 2003a). El profesor-facilitador debe apoyarse en una didáctica más sistemática e innovadora para generar oportunidades efectivas de aprendizaje (en el marco de un ambiente participativo, interactivo y democrático que impulse el razonamiento y autonomía en el estudiante (Villar, 1989; Gines Mora y Carrasco, 1993; Smith & Simpson, 1995; Hutchings, 1996; Hativa, 1998). Este avance sobre el paradigma tradicional supone que el profesor asume la enseñanza *como un proceso* y no *como un momento puntual de comunicación*; se interesa por la preparación-comunicación de contenidos tanto como por sus efectos (aprendizajes). Esta visión más amplia posibilita la bilateralidad en las relaciones entre profesor-estudiante y motiva la investigación y desarrollo de las TIC para mejorar la docencia (Bernstein, 1996; Gibbs, 1996; Marincovich, 1998; Sorcinelli; 1999; Murillo, 2000).

Por ello la dimensión cognitiva del aprendizaje ha sido la más estudiada como vía de conocimiento del aprendizaje para mejorar la enseñanza. Marton & Ramsden (1988) (citado por Hattie & Marsh, 1996) proponen un esquema significativo a cerca del proceso de aprendizaje considerando cinco pasos:

1. Adquisición del conocimiento
2. Memorización
3. Utilización y/o uso del conocimiento
4. Abstracción del significado
5. Aprendizaje como un proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad.

El estudiante contrasta sus juicios previos (teóricos o empíricos) con la verdad relativa propuesta por el profesor y, a partir de sucesivas reflexiones teórico-prácticas, desarrolla proposiciones y argumentaciones sobre la realidad. Ensayo la utilidad de las mismas mediante la reflexión crítica detectando así los alcances y limitaciones del conocimiento adquirido. El aprendizaje es pues una

construcción social (Piaget, 1986). Jarvinen & Kohonen (1995) añaden que esta visión exige al profesor promover en el estudiante el *pensamiento crítico* que implica...

1. Sensibilización de las construcciones/argumentaciones previas a través de una activación personal
2. Análisis conciente de esas construcciones
3. Detección de puntos ciegos y contradictorios
4. Resolución de los impases mediante nuevas y mejor informadas construcciones/argumentaciones

La visión innovadora del aprendizaje implica entender la docencia como un proceso complejo y largo no como una actividad eventual y correlativa a la actividad investigadora del profesor. Lo cual supone mayor entrega por parte del profesorado por eso quizá su aplicación es aún incipiente en la educación superior, más aún si desde el nivel político-institucional no se incentiva adecuadamente la práctica docente (Jarvinen & Kohonen, 1995; Ferraté, 1998).

En definitiva, la universidad ha atravesado importantes transformaciones condicionadas en gran parte por la propia evolución social, si bien estos cambios se pueden entender desde la sociología, economía y psicología; la pedagogía es la ciencia que cuenta con todo el respaldo disciplinar para reunir a la comunidad universitaria y reconsiderar el proceso educativo, que como tal, debería ser la base desde donde impulsar el desarrollo permanente de la educación superior.

Síntesis

El profesor es un profesional académico que tiene el trabajo de pensar libremente y combinar las funciones racionales para desarrollar el conocimiento, comunicándolo en diferentes situaciones sociales. El trabajo con la cultura da al académico la oportunidad y el deber de incrementar los productos del pensamiento humano y el sentido de su responsabilidad se ha construido a lo largo de la historia de la universidad. El sentido de la profesión académica lleva por ello la impronta del pasado remoto y reciente, combinados en una amalgama que reúne en partes desiguales a la tradición y la innovación. Luego de la segunda guerra mundial, la reconstrucción de Europa y la “guerra fría” han sido fuerzas de modernización en los países más industrializados. Que vieron posible el progreso en base de gente sólidamente formada y situaron a la universidad en el centro de la fórmula para el desarrollo económico. Las políticas progresistas indujeron la apertura de la *torre de marfil* incrementando la inversión en educación superior. Dos etapas destacan en esta retrospectiva.

- La situación de los años 60 en estos países marca el inicio de la transformación universitaria. Más universidades, más estudiantes, más profesores y mayor costo; pero la convicción política y social de que era la inversión más acertada. La cultura universitaria a su vez implosiona y las presiones estudiantiles y del mercado introducen ampliamente la formación práctica e instrumental por encima del humanismo liberal clásico. Se propagan las ingenierías y la visión de una formación profesional para el trabajo, para la vida. De la educación de una clase social reducida se pasa a la educación del pueblo; del estudiante ciudadano medio. Es una educación para la diversidad que ha diversificado considerablemente los sistemas universitarios en especial en los países más industrializados, tal como se presentan la actualidad.

- En los años 90 la educación superior recoge matices de un nuevo momento en su historia, ante la tecnologización de las sociedades más industrializadas y la notable complejidad de sus sistemas productivos; la educación vuelve a ser clave para el desarrollo de la sociedad postmoderna. En la cual la fuerza laboral se sitúa en la mente; la inteligencia y creatividad de los profesionales son la apoyatura para el siguiente salto en el desarrollo económico y social. En esta etapa el Estado interacciona con la universidad de un modo particular, pues le otorga mayor autonomía para resignificar su misión y su oferta académica, pero reduce su financiamiento; descentraliza las responsabilidades y potencia el libre mercado de los servicios educativos, no obstante, fiscaliza el uso de los recursos y establece mecanismos de evaluación de la calidad educativa, en especial, del profesorado.

La profesión académica para muchos entendidos como Teichler (1996) ha sufrido una gradual pérdida de prestigio social. Pese a que la educación superior es un tema importante en la agenda política y social (Delors, 1996); pues se atribuye a la universidad la responsabilidad de facilitar el desarrollo mediante la formación de los jóvenes, sin embargo, el profesorado en los últimos 20 años ha estado en medio de fuertes presiones políticas, sociales y administrativas. Intensa actividad evaluativa, discusiones sobre la necesidad de cambio en la vida académica, propuestas de indicadores nacionales y diversas ideas sobre el perfil del profesor universitario han sido un denominador común en los países más industrializados. Cuya coincidencia, paradójicamente, es la ausencia de consenso sobre un perfil de profesor que guarde relación teórico/operativa con la realidad actual de la educación superior. Una realidad que implica; diversidad en el alumnado, diversidad en la demanda educativa y la complejidad de una sociedad del conocimiento en vertiginoso cambio.

Si bien el paradigma político continúa siendo esencialmente el mismo que hace casi 40 años: es decir, *'la inversión en educación superior es la clave para*

asegurar la continuidad del desarrollo social'. Curiosamente la importancia de la profesión académica se diluye bajo la primacía de factores político/administrativos que han introducido recortes, cambios en las condiciones contractuales e incertidumbre sobre la conveniencia de la profesión académica y sobre rutas de innovación adecuadas (Berman, 1998; Neave, 2001c). Posiblemente los períodos críticos de los años 60-70 y los 90 se acompañan ahora de una crisis de principios de siglo donde el cambio permanente se va imponiendo como cultura.

CAPÍTULO II

El marco de la realidad actual para la educación superior

Contenidos del capítulo
Introducción
1. Contexto mundial y globalización
2. Tecnología, pensamiento y educación
3. La demanda de formación basada en competencias
4. Características del alumnado actual: una referencia para el cambio
5. Relaciones entre docencia e investigación
6. ¿Vigencia del proceso educativo?
7. Regulación normativa en la universidad. Algunas cuestiones de influencia

Introducción

Analizaremos ahora las principales coordenadas del entorno universitario en función del cual es necesario reflexionar sobre la misión de la educación superior y el rol del profesorado. En tal sentido, señalamos algunas pistas sobre los cambios estructurales del entorno, las fuentes desde donde emergen los mismos y el posible impacto en la profesión académica. Centrando la atención especialmente en la investigación-docencia y el proceso educativo indicando algunos criterios básicos para continuar la evolución de la vida académica articulada a los cambios sociales. De esta manera, este capítulo intenta hacer una lectura de la realidad que rodea a la educación superior para después señalar un camino alternativo por el cual la universidad reinserte su labor en la sociedad presente y futura.

1. Contexto mundial y globalización

El rumbo actual hacia el que se dirige la gestión humana y la evolución de las sociedades tiene entre sus referencias significativas al año 1992, en el que las Naciones Unidas (ONU) y el Banco Mundial establecen un nuevo paradigma de convivencia social: el *Desarrollo Humano Sostenible y Conservación del Medio Ambiente* (WB, 1992; OECD, 1992; UN, 1995). Que se constituye en una necesidad resultante del rápido desarrollo tecnológico y del crecimiento demográfico que ponen en riesgo el equilibrio natural del planeta, debido a que los recursos naturales han sido utilizados desmedidamente y el desarrollo no ha considerado los posibles daños ambientales consecuentes. En este marco, el proyecto global de conservar el planeta para el presente y futuro se ha venido traduciendo en una serie de políticas públicas que los estados incorporan en su agenda de gobierno. Las mismas que se orientan hacia el logro de un consenso en la conciencia del valor del planeta como fuente de vida. Lo que en esencia pone de manifiesto este paradigma es una nueva situación de la sociedad moderna, cuya transformación se debe principalmente a los avances tecnológicos y el desarrollo de las telecomunicaciones. Adelantos que a su vez, han impulsado el desarrollo económico permeabilizando fronteras, acordando intereses y generando riqueza. Tal como se explicita en uno de los informes de Naciones Unidas.

“Economies and societies of the world are becoming increasingly interdependent. Trade and capital flows, migrations, scientific and technological innovations, communications and cultural exchanges are shaping the global community”. (UN, 1995:41).

Desde esta perspectiva el Banco Mundial (WB, 1992) y la ONU (1995) indican que la tarea del Estado y de la sociedad en general debe ser apoyar el progreso humano basado en la *equidad* en las oportunidades que permitan un desarrollo gratificante para cada persona y haciendo un uso racional de los recursos del planeta pensando en las futuras generaciones. Entre el estado y la sociedad se ha fortalecido el factor económico como impulsor de cambio estructural en el *modus vivendi* de las personas. Basado en el enfoque de *Economía de Libre Mercado* (ELM) (Dornbusch & Fischer, 1994; W.B., 1996; Pindyck & Rubinfeld, 1998), el flujo de capital basa sus transacciones situando al consumidor como referencia central para la producción de bienes y servicios. Las personas además de sus demandas de acuerdo a sus necesidades básicas, es objeto de ofrecimientos permanentes de bienes/servicios más o menos necesarios y se somete al consumo. Ideológicamente la oferta y la demanda movilizan la economía para conseguir el progreso de la sociedad y alcanzar una vida más cómoda y segura (W.B., 1996); la realidad, sin embargo, cuestiona el alcance social de este principio.

La oferta y la demanda como base del comercio han generado la economía libre con una notable participación del sector privado; si bien históricamente el llamado 'Estado del Bienestar' absorbe la mayor parte de la mano de obra, actualmente la post-modernidad impulsa al Estado a constituirse principalmente en administrador/regulador de las interacciones entre los ciudadanos. El sector privado por encima del sector público comienza a ser el pivote del desarrollo económico en los países más industrializados y en los que se orientan en esa dirección. Por tanto, el bienestar social se promueve desde un Estado que asegura una regulación clara de las relaciones entre los ciudadanos y genera las condiciones adecuadas para el auto-desarrollo personal, por ello la mediada y pequeña empresa (empresas familiares) participa de modo importante en la economía. A lo cual se añade el potente crecimiento de redes transnacionales de comercio generadas por empresas multinacionales con operaciones instantáneas alrededor del mundo. Neave de manera contundente indica:

“El gobierno es un organismo mínimo necesario, que debe someterse a constante vigilancia por temor a que se expanda en detrimento de la libertad, la empresa y la independencia de los ciudadanos individuales. El Estado se entiende pues como una restricción apenas tolerable sobre la libertad del individuo para tratar de alcanzar sus intereses, cosa que hace ejerciendo la elección en un “mercado libre”. Expandir el poder del “mercado” equivale entonces a expandir la libertad individual, pues se amplían las posibilidades entre las cuales el individuo puede elegir”. (Neave, 2001d:204).

Desde esta realidad la demanda laboral en la ELM alude a la combinación de recursos humanos y tecnológicos, sin embargo, la tecnologización permanente/vertiginosa se ha convertido en una variable que llega a condicionar la gestión de los recursos humanos e impulsa la constante especialización/actualización profesional. Consecuentemente uno de los factores clave para el desarrollo económico es la gestión de los recursos humanos, cuya cualificación estratégica intenta hacer frente a la alta competitividad técnica que se propone en el mercado laboral.

2. Tecnología, pensamiento y educación

Economía y política son dos macro-estructuras sociales estrechamente relacionadas en la medida en que guían el desarrollo social y producen cambios que afectan al ciudadano quien más o menos gradualmente debe cambiar hábitos personales, sociales y profesionales. El fenómeno de la globalización esta generando múltiples intercambios técnicos/culturales, por tanto, un personal en permanente cualificación es el recurso más valioso para los empleadores. El valor agregado en el empleado es el conocimiento y la inteligencia (Echeverría, 2001). El profesional actual debe anticipar cambios y coyunturas, producir creativamente nuevo conocimiento, generar procesos de producción de bienes y servicios cada

vez más modernos, rápidos y cómodos para el cliente. Igualmente requiere estar en sintonía permanente con la tecnología; diseñando nueva tecnología, aplicándola creativamente a diversos campos, etc. Existe por ello una especie de encadenamiento de las demandas: el aparato productivo exige del trabajador ese desempeño, quien a su vez, busca en la educación esa formación.

“En el marco de estas coordenadas muchas son las voces que señalan que la educación deberá tomar el liderazgo como fuerza transformadora en la sociedad actual que algunos ya han denominado “la era de la revolución de los recursos humanos”. Esta tesis hace imprescindible una reorientación de la política educativa que incluya la intervención sobre los elementos clave del desarrollo personal. Es por este motivo que, en las agendas políticas, la educación regresa como máxima prioridad. Hoy, en los Estados Unidos y en la Unión Europea (...) la educación es la palabra más poderosa del vocabulario político”. (Figuera, 2000:13).

Se percibe así el impacto notable de la tecnología en la vida cotidiana: que facilita la comunicación y las tareas cotidianas del hogar, tanto como, se convierte en herramienta obligada para la productividad del pensamiento y ejercicio profesional. La tecnología es pues un lenguaje de *comunicación laboral*, en consecuencia, el profesional requiere demostrar un conocimiento de tipo *instrumental* en su más pleno sentido. Es decir, un conocimiento entendido como herramienta que permite conocer la tecnología, descubrir sus alcances y aprender a comprender y utilizar los adelantos de la misma (nuevos equipos, nuevos mecanismos, nuevos lenguajes informáticos, etc.). La tecnología en definitiva es el cambiante lenguaje del mundo laboral y el pensamiento analítico, creativo y prospectivo aparece en primer plano como base del conocimiento contemporáneo (Figuera, 2000; Echeverría, 2001).

Como correlato de una sociedad que se transforma velozmente el empleo está influenciado por la *reconversión tecnológica* y la *inestabilidad-incertidumbre laboral* y las personas necesitan desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y la facultad de reaprender de acuerdo a los cambios del entorno económico y profesional. Entre los desafíos de una sociedad esta el contar con mecanismos modernos de acceso a la información y con un recurso humano sólidamente formado que sepa trabajar con ella, produciendo creativamente un valor agregado competitivo que finalmente impulse el progreso equitativo. Frente a esta situación la política educativa debe potenciar la educación superior para ajustar la oferta profesional–a la demanda laboral, siendo la universidad quien tiene que facilitar una formación profesional congruente con las características de los modos de producción.

En esta dirección expertos laborales como Munduate (1997), Figuera (2000) y Valverde (2001) señalan que la formación debería generar en el profesional la facultad de...

- aprender permanentemente
- enseñar a sus compañeros
- indagar y compartir el conocimiento y la información
- anticiparse a los hechos y movimientos del mercado
- hacer un uso óptimo de los recursos
- ser gestores de progreso personal, grupal e institucional

Estos antecedentes económico/políticos evidencian la conciencia explícita sobre la valía del recurso humano en la 'sociedad del conocimiento y la información' y sitúan el núcleo en la *calidad de la formación* y en la responsabilidad que le corresponde a la universidad (Figuera, 2000; Valverde, 2001). Que como tal debe gestionar su evolución basándose en la lectura adecuada de las demandas del entorno y reflexionando sobre su rol cultural en la sociedad, para lo cual ya se cuenta con un buen punto de partida: 'la demanda de profesionales que además del conocimiento y *know how* técnicos, cuenten con competencias personales y sociales' que, en conjunto, posibiliten su estabilidad y desarrollo en un medio dominado por el dinamismo constante (C.E., 2000).

3. La demanda de una formación basada en competencias

Desde el ámbito del trabajo expertos sociolaborales han estudiado las competencias profesionales necesarias en la estructura productiva actual. Estos esfuerzos se han intensificado notablemente desde principios de los 90 (Echeverría, 2001), aunque según reporta Figuera (2000) el concepto 'competencia' aparece mucho antes con los trabajos de McClelland (1973) sobre psicometría en los que propuso un modelo de evaluación de la competencia para superar la evaluación de la inteligencia (basada en los tests de inteligencia) hasta entonces ampliamente vigente desde principios de siglo. Por el mismo periodo, Phillips-Jones y otros (1981) profundizando sus aproximaciones aportaron la siguiente definición sobre competencia articulada a su expresión en la persona que la posee.

"Individuos competentes son (...) aquellos que poseen competencias particulares motoras, intelectuales y emocionales para responder a las variadas demandas intra y/o extra personales que cada ambiente presenta, la competencia refleja su capacidad para afectar estas demandas." (Phillips-Jones y otros, 1981:11).

Esta definición inscribe el concepto en el marco de la interacción sujeto–ambiente cuyo dinamismo supone la necesidad de una respuesta integral por parte del sujeto con el objetivo de sobreponerse a las demandas del ambiente y conseguir desarrollarse en él. Esta integralidad toma en cuenta las dimensiones física, mental y afectiva como base teórica implícita en la noción de sujeto, constituyéndose en tres elementos relacionados en el momento de producir una acción o reacción del individuo frente a su medio ambiente (Ardila, 1993). Aquí se supera el intelectualismo como referente de respuestas individuales y se incluyen la emoción y la conducta manifiesta como partes integradas en el concepto de competencia. Entendida según Phillips-Jones y otros como la *capacidad integral de acción* sobre el medio ambiente.

3.1. ¿Qué nos dicen expertos del ámbito laboral?

Le Boterf (1991) citado en Figuera (2000) y Echeverría (2001), entiende la competencia como un *conjunto de saberes y aptitudes* que conforman las competencias técnicas y sociales de la cualificación profesional. Esta concepción se asienta en dos pilares principales: la parte *cognitiva* referida a conceptos-argumentos-teorías-procedimientos y, la parte *socio-personal* reflejada en las aptitudes. En este caso la aptitud se entiende como la disposición para la interacción social adecuada a las necesidades concretas del trabajo cotidiano, éste autor, atribuye al saber la dimensión técnica de la competencia y a la aptitud la dimensión social. Aquí se considera en el profesional no solamente el conocimiento teórico-procedimental, sino además, su disposición para la interacción permanente en tanto que el trabajo se plantea, generalmente, en un entorno social que requiere el diálogo y la producción conjunta. Por ello la dimensión social de la competencia se constituye en un fundamental viabilizador de la interacción técnica. La cualificación profesional según Le Boterf es el conjunto de cualidades (conocimientos y sociabilidad) que la persona debe poseer en su potencial profesional.

Por su parte, **Alex (1991)** en la misma línea divide la competencia en cualificación técnica y social. La *cualificación técnica* implica los conocimientos disciplinares y capacidades (metodologías) para la planificación y ejecución. En la *cualificación social* se consideran las actitudes y comportamientos relacionados con la comunicación con colegas, profesionales de otras áreas u otro tipo de personal del entorno de trabajo (Figuera, 2000). Alex incluye en su visión el concepto de *actitud* como la parte social de la cualificación profesional y constituye un paso más allá del concepto de *aptitud* (disposición para) mencionada por Le Boterf.

Puesto que la **actitud** es un constructo más complejo y cuenta con tres componentes; la idea, el afecto y la acción, que en conjunto, reflejan una posición subjetiva en el individuo con respecto al objeto actitudinal, posición que condiciona una forma de hacer con ese objeto. Este posicionamiento sin embargo, no necesariamente supone el despliegue de los tres componentes de la actitud pues se ha demostrado que idea y afecto son más estables y congruentes entre sí, mientras que la acción puede disociarse y no corresponder completamente con lo que se piensa y siente. La congruencia de la actitud supone pensar, sentir y actuar de cierto modo frente al objeto actitudinal (Spratt, 1975; Hernández, 1987; García y Moragues, 1992). En todo caso, lo que destacamos en el enfoque de Alex (1991) es la inclusión de las actitudes favorables para la sociabilidad interpersonal como componente de la competencia profesional.

Bunk (1994) [citado en Figuera (2000) y Echeverría (2001)] señala que la competencia profesional es el *conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes que permiten ejercer adecuadamente una profesión*. Resolver problemas y situaciones cotidianas de manera autónoma, reflexionando con flexibilidad y colaborando con los compañeros en la organización del trabajo. Aquí destacan tres constructos: *conocimientos* referidos al saber disciplinar; *destrezas (skills)* habilidades de tipo procedimental y de manejo de recursos; y *aptitudes* como disposiciones favorables para la convivencia laboral. Bunk propone las siguientes competencias:

- **Competencia técnica:** que incluye los conocimientos disciplinares conceptos-argumentaciones-teorías.
- **Competencia metodológica:** considera los conocimientos procedimentales, condición para la ejecución de acciones razonadas orientadas a la realización de tareas concretas.
- **Competencia social:** alude a la convivencia colaborativa y constructiva con los compañeros, con la visión de grupo antes que individual, en la que el diálogo es esencial.
- **Competencia participativa:** que exige el asumir el papel dentro de la organización como miembro de un cuerpo global de producción, lo que supone la responsabilidad en la gestión de las actividades que contribuyen al bien estar del cuerpo organizativo.

“Dichas competencias poseen una serie de contenidos propios y su integración da lugar a la Competencia de acción que en rigor es indivisible”. (Figuera, 2000:18).

La integración de estas competencias en el profesional le permite trabajar correctamente en aquello que le corresponde y desenvolverse en diversas funciones dentro de su área; demostrando versatilidad y adecuación a las diversas demandas que se le plantean. La competencia social y participativa para

Bunk ambas son *transversales* pues no son exclusivas de un empleo concreto, sino más bien, son útiles para el ejercicio profesional en general.

En Estados Unidos el destacado informe **SCANS (1991)** [en Figuera, 2000; Valverde, 2001; Corominas, 2001] resulta del análisis de las empresas más exitosas de ese país e identifica aquellos factores comunes que definen la excelencia profesional de sus trabajadores. Las competencias identificadas son:

Competencias transversales

- Gestión de recursos: identificar, organizar, planificar y distribuir recursos.
- Dominio tecnológico: trabajar con variedad de tecnología.
- Comprensión sistémica: comprender interpretaciones complejas.
- Gestión de la información: adquirir, evaluar, organizar, mantener, interpretar, comunicar y procesar información.
- Relaciones interpersonales: participar, enseñar, atender a clientes, liderazgo, negociación, trabajar con la diversidad.

Competencias básicas

- Cualidades personales: responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autogestión integridad/honestidad.
- Habilidades instrumentales: leer, escribir, aritméticas y matemáticas, escuchar, hablar.
- Habilidades para pensar: pensamiento creativo, toma de decisiones, solución de problemas, capacidad de abstracción, conocer como aprender, razonamiento.

Dentro de este amplio espectro los aspectos técnico/disciplinarios y los aspectos personales/sociales se reordenan de manera distinta a los anteriores planteamientos. Configurándose un conjunto complejo de requisitos esenciales para el logro de la excelencia en el desempeño profesional (*performance*) (Valverde, 2001), que de alguna manera explicita nuevamente la magnitud de la demanda profesional. No obstante aparecen en primer plano las *competencias transversales* cuyos contenidos favorecen el desempeño en general independiente del trabajo específico que se realice. Estas competencias constituyen manifestaciones concretas de la persona que le permiten trabajar con diversidad de clientes internos/externos, resolviendo de manera lógica las situaciones que se le plantean; siendo útiles también cuando se cambia de empleo.

Mertens (1997), según refiere Valverde (2001), considera a la competencia laboral como la facultad que tiene el profesional para *dinamizar sus conocimientos y experiencias* en una lógica de reflexión y resignificación permanente de su labor, enriqueciendo su pensamiento con experiencias nuevas traducidas en nuevos aprendizajes. Este autor considera la...

- **Competencia genérica:** que implica los comportamientos y actitudes favorables al trabajo en equipo
- **Competencia específica:** aspectos técnicos especializados
- **Competencia básica:** lectura, escritura, comunicación, cálculo

La concreción de Mertens, sintoniza en su esencia con la extensión de la propuesta SCANS, aunque la parte interpersonal de la profesionalidad es considerada por Mertens como **genérica** mientras que el informe SCANS la entiende como **transversal** por su valor en el acto mismo de trabajar más allá del ámbito disciplinar en que se realice la actividad. Valverde (2001) por su parte las denomina *competencias clave* al tiempo que...“**facilitan el desempeño en una amplia gama de ocupaciones y por tanto, al no concentrarse en un foco reducido de aplicación, por ejemplo en un puesto de trabajo, permiten una mayor adaptabilidad y flexibilidad al trabajador dentro de distintos contextos.**” (Valverde, 2001:30).

Echeverría (2001; 2002) propone la *Competencia de Acción Profesional* constituida por:

- **Competencia técnica;** conocimientos especializados que permiten la experticia en la realización de las tareas laborales.
- **Competencia metodológica;** saber aplicar los conocimientos a situaciones concretas, utilizar los procedimientos correctos y pertinentes en cada oportunidad.
- **Competencia participativa;** predisposición para el entendimiento interpersonal, la comunicación y cooperación con las personas pensando en el grupo.
- **Competencia personal;** autoestima realista, actuación de acuerdo con los principios propios, responsabilidad y toma de decisiones.

En este planteamiento destaca el carácter psicológico de la “competencia personal” que confirma lo expresado líneas arriba, es decir, la necesidad de que el profesional demuestre cualidades favorables para la relación interhumana. Tomando en cuenta los patrones que promueven un accionar ético en el trabajo, tema clave, si se considera la tendencia creciente a aumentar el grado de autonomía para el trabajador (descentralización en la gestión). Lo cual implica una

organización cada vez más horizontal asumiendo que el potencial profesional le permite al trabajador contar con mayor confianza y respaldo por parte de sus superiores (Echeverría, 2001; 2002). Por su parte, **Corominas (2001)** entiende que las competencias técnicas específicas de cada profesión tienen un valor relativo, en la medida en que el tiempo y los avances de la tecnología aceleran su caducidad. Siendo más bien necesario un conocimiento distinto que permita reaprender permanentemente y facilite la convivencia productiva en el trabajo. En ese sentido el autor establece tres tipos de competencias.

- **Competencia teórica;** saber cognitivo, saberes científicos específicos.
- **Competencia práctica;** el saber hacer, la técnica, el dominio de las funciones y situaciones propias del ejercicio profesional.
- **Competencia genérica;** atributos personales, cognitivos, sociales, actitudinales y valorativos que enriquecen el comportamiento profesional.

De manera similar a los anteriores planteamientos se consideran las *competencias genéricas* como transversales y transferibles a distintos empleos, constituyéndose en un valor añadido que acompaña a las competencias disciplinares. Estas cualidades adicionales hacen del profesional una persona que además de un saber técnico sólido puede relacionarse adecuadamente con los demás. Contribuyendo de manera técnica y social como agente de desarrollo, reflexionando permanentemente sobre su trabajo, sus necesidades de aprendizaje y encontrando los mejores caminos para incrementar su desempeño y el del grupo (Corominas, 2001).

A modo de recapitulación citamos algunos argumentos que desde el ámbito laboral expresan esta demanda de competencias en la formación universitaria.

- “Se requiere la formación o desarrollo del propio yo como centro de orientación y acción. Todo joven ha de aprender hoy a autogestionar su vida a partir de sí mismo, a situar en un proceso abierto su aprendizaje y experimentación dentro de un marco de responsabilidad social”. (Figuera, 2000:14).
- “Durante las dos últimas décadas las habilidades para tener éxito en un puesto de trabajo han cambiado significativamente. Siguen siendo importantes las competencias técnicas propias de cada profesión, pero los empleados reconocen cada vez mas otro tipo de competencias como: adaptarse a los cambios, saber relacionarse y trabajar en equipo, ser asertivo, etc.” (Corominas, 2001:300).
- “Ante la rápida sucesión de cambios en el modo de producir, las tecnologías, las organizaciones y los productos, se vuelve fundamental una competencia de adaptación. De ello se deriva la necesidad de insistir en el desarrollo de competencias generales de amplio espectro, llamadas también competencias clave o transversales”. (Valverde, 2001:17).
- La característica fundamental de la sociedad de la información es la: “intensa búsqueda de mayor y más amplia competencia socio-profesional, dentro de un mundo donde la movilidad se impone como cultura”. (Echeverría, 2001:37).

Estas ideas emergen de la experiencia de la formación compensatoria realizada en el empleo (mediante programas de diagnóstico, desarrollo, evaluación y certificación de competencias: ver Valverde, 2001; Echeverría, 2002) y que, en definitiva, ha desembocado la formulación del concepto **competencia profesional**. Los planteamientos revisados coinciden esencialmente en definirlo como un conjunto de cualidades personales de tipo *técnico-disciplinar* y *actitudinal-valorativo*. Que facultan al individuo para desempeñarse correctamente en las actividades específicas de su labor y para interactuar proactivamente en la comunidad de trabajo. Vistas las cosas desde el ámbito laboral es posible entender que las personas requieren demostrar una amplia competencia profesional para poder progresar y, seguramente, la inequidad socioeconómica, entre otras cosas, estará determinada por la calidad con que la educación universitaria genere dicha competencia (Rudd, 1997; Echeverría, 2001).

3.2. La visión de algunos expertos en educación

Desde el ámbito educativo el informe Delors (1996) hace una profunda reflexión sobre el entorno al cual debe articularse la educación en todos sus niveles, entendiendo que el desarrollo tecnológico es parte de los sistemas y modos de producción desactualizando el conocimiento con sorprendente rapidez. Por ello es necesario potenciar la facultad de pensamiento.

“A las tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales –como el mando de máquinas, su mantenimiento y supervisión– y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las propias máquinas se vuelven más inteligentes y que el trabajo se desmaterializa”. (Delors, 1996:100).

Este autor propone la noción de *competencia profesional* en lugar de *calificación profesional*, ubicando en la base de la competencia la facultad de adquirir permanentemente nuevos conocimientos para manejar y mejorar la tecnología. El informe Delors establece las siguientes cualidades a desarrollarse durante la formación profesional básica.

- **Aprender a conocer;** cultura general y conocimientos específicos.
- **Aprender a hacer;** competencias que capaciten al individuo para enfrentar un gran número de situaciones.
- **Aprender a vivir juntos;** comprensión del otro y establecimiento de la interdependencia en la comunidad de trabajo.
- **Aprender a ser;** autonomía, juicio y responsabilidad personal.

La formación tradicional se sostiene principalmente en las dos primeras cualidades; aprender a conocer y aprender a hacer y que debería ampliarse para potenciar en el estudiante su sociabilidad y sus valores éticos, que en definitiva, son la referencia para su accionar. Por otra parte, es interesante ver la relación existente entre el aporte de Delors y el de Bunk.

- *aprender a conocer se relaciona con la competencia técnica*
- *aprender a hacer se corresponde con la competencia metodológica*
- *aprender a vivir juntos se relaciona con la competencia participativa*
- *aprender a ser coincide en su esencia con la competencia social*

Por tanto, parece lógico tomar como referencia esta forma de razonamiento sobre cuatro áreas de desarrollo en el ser humano que podrían ir desarrollándose desde la educación primaria y consolidada en la universidad. La formación profesional podría asentarse en estos pilares y dinamizar al profesorado y la institución en general para facilitar recursos, espacios y oportunidades de aprendizaje en este sentido. En una visión anticipada, Rodríguez (1987) anunció que la institución universitaria debería realizar un tránsito evolutivo desde un esquema tradicional hacia innovaciones significativas, especialmente en cuanto al funcionamiento y a su contribución científica y social, e identificó uno de los elementos inductores de esta necesidad, a saber; la *presión social* (Rodríguez, 1987). La cual hoy se manifiesta claramente a partir del ámbito del empleo.

Tedesco (1990) apunta por su parte que la condición fundamental para la estabilidad y desarrollo profesional es la mayor y mejor cualificación técnica, debido a que el sistema productivo se ve reconfigurado permanentemente por los avances científicos y tecnológicos. Por eso advierte que el empleo logra mantenerse y desarrollarse si los recursos humanos demuestran una alta cualificación proporcional y pertinente con respecto a la situación socioeconómica (Tedesco, 1990). Bartolomé (1990) inclusive reconoce que existe **“una variación en el perfil ocupacional” (Bartolomé, 1990:36)** que prioriza la alta formación profesional debido a la transformación del sistema productivo. En este sentido para Ibáñez-Martín (1990) y Bakaikoa (1994) gran parte de la responsabilidad está en manos de la universidad y, en particular, del profesorado.

Soliman & Soliman (1997) advierten de la importancia que tiene la actitud de la universidad en términos de buscar la autocrítica sistemática ante el entorno actual procurando reconocer y atender las demandas internas de mejora, así como las demandas de la sociedad cuyos problemas cada vez más complejos y diversos requieren igualmente profesionales con cualidades más amplias. Mateo (2000) destaca que la universidad esta pues inmersa en una nueva sociedad caracterizada por la explosión informativa disponible dentro y fuera de la institución. Por tanto, al mismo tiempo, que emergen nuevas demandas, cristalizan nuevas realidades, en particular, el hecho que la universidad ya no es más fuente única de conocimiento. Por tanto su autoridad científica debe reflejarse en la innovación educativa como señal de su inserción coherente en esa nueva sociedad del conocimiento.

Miller (1999) claramente destaca la *preocupación de los empresarios por los cambios que experimentan cotidianamente en el mercado* frente a los cuales, las respuestas institucionales son producto de los recursos humanos con los que cuentan. En tal sentido, el dilema de ese sector radica en la capacidad que debe demostrar el personal para combinar conocimientos y destrezas que puedan movilizarse rápidamente en el mercado agresivo/competitivo. Según éste autor Miller el problema de los empresarios es *no encontrar en los profesionales recién graduados una formación efectivamente adecuada al entorno laboral*. Por eso, tal parece que la formación profesional no ha evolucionado al ritmo en que el

mercado laboral ha venido cambiando especialmente desde principios de los 90 y, el profesorado, se convierte en el destinatario de tal demanda.

Para otros autores la demanda de una formación distinta, se acompaña de una demanda de formación complementaria (refrescamiento/actualización) que se demuestra en la creciente diversidad de alumnado que acude a las universidades. Lo cual supone plantear una didáctica innovadora (TIC), interactiva y democrática que tenga en cuenta la variedad de estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje (Cantero y Olmeda, 1998; Dakar, 2000). Por lo cual no es suficiente una iniciativa personal sino el respaldo e innovación desde las estructuras institucionales para apoyar al profesorado en los nuevos retos de su profesión (Benedito, 1996). La diversidad de demandas y de alumnado es una realidad que se debe reconocer, estudiar y superar desde la institución en pleno (Murillo, 2000).

De Miguel sostiene el concepto de “excelencia académica” (De Miguel, 1998; 2003b) como el que refleja la calidad del profesor de manera integral donde una de sus dimensiones es la “competencia docente”. Este autor no descarta la competencia como referencia del ejercicio profesional, pero eso sí, la incluye en el marco de la excelencia. En esta visión, específicamente en cuanto a la **docencia** indica que...

“Un profesor excelente, además de ser competente en el aula, deberá demostrar su capacidad y habilidades en otra serie de funciones y tareas

- **organización de cursos,**
- **diseño de currícula,**
- **innovaciones didácticas,**
- **investigaciones pedagógicas,**
- **elaboración de materiales,**
- **desarrollo de la función tutorial,**
- **intercambio de experiencias contribuciones a la didáctica de la disciplina, procedimientos de autoevaluación, etc.**

Que hoy se consideran imprescindibles para el ejercicio de una buena docencia”
(De Miguel 2003b:25)

Lo interesante en los trabajos de este autor (De Miguel 1998; 2003b) es su apertura contundente a la **multidimensionalidad de la profesión académica**, en el intento de superar reduccionismos estableciendo un constructo (excelencia académica) como un **marco amplio de indicadores** en el cual de modo coherente se de cuenta del sentido de la profesión. De manera de generar una base conceptual de sustentación que oriente las políticas de formación y evaluación del profesorado universitario.

Sebastián Rodríguez (2003a) en un significativo trabajo aporta un esquema de competencias referidas también a la docencia del profesor, que como tal, refleja la existencia de una demanda clara y la necesidad urgente de contribuir en esta dirección.

“El buen profesor/a universitario ha de dar muestras de competencia, es decir:

- Tener el dominio pertinente del saber de su campo disciplinar
- Ser reflexivo, e investigar e indagar sobre su propia práctica docente
- Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del currículum
- Estar motivado por la innovación docente
- Saber ser ‘facilitador’ del aprendizaje (...) para generar un clima de motivación por un aprendizaje de calidad
- Trabajar en colaboración (en equipo docente)
- Ser tutor del proceso de aprendizaje
- Ser profesionalmente ético (compromiso institucional y social, cumplir las obligaciones contractuales y ser justo en la valoración de los demás)” (Rodríguez, 2003a: 82-83).

Como se puede ver el **concepto de competencia asociado al desempeño profesional académico** es parte del lenguaje de los expertos en educación superior y ha motivado diversos planteamientos que van más allá de la caracterización de aptitudes/actitudes del profesor. Se apuesta por el concepto de competencia como aquel que puede dar cuenta ampliamente del **potencial del profesor** y, que además, **puede ser evaluado de manera múltiple en el marco de la demostración/actuación en un contexto determinado**. Lo que es importante, a nuestro juicio, es vincular el concepto de competencia con las *demandas de formación externas* y con los *desafíos para el profesor del siglo XXI*.

Hemos realizado de esta manera una lectura del entorno universitario que demanda una formación superior más integral que la que se suele ofrecer actualmente. Una *competencia profesional que implique cuestiones disciplinares y sociopersonales*; es decir, principios teórico/metodológicos básicos (referencias bibliográficas de la disciplina) pero además cualidades que facilitan la gestión del aprendizaje permanente, análisis y resolución de problemas (situaciones en el empleo), compartir con colegas, actuar éticamente,... Esto supone repensar y ampliar la formación considerando cuestiones esenciales como el proceso educativo, el potencial del profesorado y el soporte y visión institucional.

4. Características del alumnado actual: una referencia para el cambio.

Las nuevas generaciones que llegan a la universidad están en mayor o menor grado familiarizadas con los cambios de la sociedad, puesto que por ejemplo, en los países más desarrollados y en vías de desarrollo las TIC constituyen una realidad cotidiana. También es evidente que muchos jóvenes desde la escuela básica y secundaria comienzan a tener contacto con la informática y generalmente han aprendido a utilizar los procesadores de información de manera autodidacta. En este sentido, se puede decir que el estudiante universitario actual está más informado (aún cuando su saber este más o menos estructurado), conoce los medios virtuales por los que buscar información y descubre que es posible el autoaprendizaje informal. Hoy el conocimiento es accesible de manera personal y directa sin necesidad de acudir necesaria y exclusivamente a la universidad; más información y mayor accesibilidad a la misma forman parte de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

En nuestra revisión documental no hemos encontrado muchas investigaciones sobre las características del estudiante actual que ingresa a la universidad, hecho que para algunos expertos resulta...“**sorprendente el relativamente escaso número de publicaciones específicas sobre el alumnado, sus problemas y sus puntos de vista**”. (Michavila y Calvo, 1998b:201). Pese a esta limitación intentamos esbozar el estado de la cuestión en base de algunos hallazgos, pues nos parece importante identificar algunas características del recurso humano con que se cuenta en las universidades en general.

4.1. El alumnado de primer ciclo (pregrado)

Un aspecto básico en los estudiantes es un cierto **dominio de algunos sistemas informáticos**, sobre todo de *softwares* que sirven para obtener y procesar información (motores de búsqueda en Internet, Office, etc.). Este *know how* se integra en el potencial del estudiante (*background*) desde una edad cada vez más temprana. Ferraté (1998) reconoce que esta característica ha tenido un enorme impacto en la universidad.

“Años atrás tal vez correspondía a las universidades la mera alfabetización informática de algunos estudiantes que necesitaban de ella para sacar partido de las entonces emergentes nuevas tecnologías. Hoy esta alfabetización ya se ha producido mucho antes de ingresar en la Universidad, ya sea gracias a las escuelas o como efecto colateral de la generalización de los juegos de ordenador entre los niños y los adolescentes”. (Ferraté, 1998:177).

A juicio de este autor la universidad debe partir de esa realidad cognitiva en el estudiante puesto que el dominio de cuestiones básicas de la informática tiende a

ser cada vez menos exclusivo de las ciencias informáticas y es transversal a diferentes disciplinas del conocimiento (p.e. el uso de las TIC). Ferraté en ésta línea reconoce que el estudiante actual es impensable sin un manejo de las tecnologías de acceso a la información y medios de comunicación (telemática) y que, al mismo tiempo, este *know how* se está convirtiendo en un requisito implícito para estudiar y facilitar el desarrollo de la formación profesional.

Breen y otros, (2001) al respecto reportan que algunas universidades en Estados Unidos actualmente piden que los estudiantes cuenten con una computadora personal, en Inglaterra inclusive se prevé que alrededor del año 2005-2006 cada estudiante va a necesitar una computadora portátil para sus estudios universitarios. Por ello las universidades inglesas procuran brindar al estudiante mecanismos modernos y rápidos para trabajar virtualmente con el conocimiento, tanto dentro de la universidad como desde cualquier otro lugar. La virtualización de la formación también cobra más fuerza, en Estados Unidos, por ejemplo, la *Phoenix University* tiene aproximadamente al 12 % de sus estudiantes (10.000) en contacto vía Internet, es decir exclusivamente *learning on line*. Por tanto, el manejo de las TIC tiene ya asidero entre los estudiantes como una *característica de base*, para el estudio y formación. Sin embargo, este aspecto puede marcar una diferencia generacional entre alumnado y profesorado, Sorcinelli (1999) reconoce que muchos profesores/as son novatos/as en el manejo de las TIC y saben menos que sus propios estudiantes.

Una segunda cuestión dentro de las características del alumnado es, naturalmente, su **madurez mental** que le permite entender e integrar el conocimiento (aprender, razonar, construir), sin embargo, no toda la realidad es únicamente cognitiva pues también se deben tener en cuenta aquellas características sociopersonales relacionadas con la transición desde la educación secundaria a la vida universitaria. Michavila y Calvo (1998b) trabajan el tema e indican que para el estudiante esta delicada etapa constituye

“...un tránsito a adquirir una mayor responsabilidad sobre su vida académica (esto debido a) el aumento de la sociedad, el aumento del nivel de vida, de la cultura y de la madurez política de los ciudadanos (por esta razón el estudiante demuestra) mayor participación e interacción con la administración y gestión”. (Michavila y Calvo, 1998b:203).

Compartiendo este argumento Bakaikoa (1994) en su tesis doctoral señala que el estudiante actual tiene una mayor conciencia de la importancia de su aprendizaje y de la oferta formativa y, en consecuencia, es más crítico con la formación que recibe. Sobre esto, cabría comentar que la **mayor responsabilidad** del estudiante está en relación con la cierta independencia/autonomía que le otorga la propia institución, pues se le atribuye el poder desenvolverse y organizarse para gestionar su formación (a diferencia de la educación primaria y secundaria). Por otra parte, la apertura-flexibilidad que existe en la selección de las asignaturas

(obligatorias-optativas) que se desean cursar hace que el estudiante, hasta cierto punto, vaya configurando su propio plan de estudios. Lo cual induce a asumir mayores responsabilidades en la gestión de su formación. Sin embargo, en relación con los valores y creencias del estudiante para Michavila y Calvo (1998b) existe otra cara no tan favorable: su **excesivo pragmatismo**.

“...un número elevado de alumnos, que llega a ser claramente representativo de una tendencia, ‘utilizan’ la universidad exclusivamente como medio de obtener el título que la sociedad les reclama, sin que accedan realmente a la cultura universitaria, ni se preocupen por otra riqueza interior que la mera consecución de dicho título. Este síndrome parece relacionarse con la poca edad, la escasez de relaciones sociales, el poco interés por la cultura, el excesivo rigor académico, la dificultad en superar cursos, etc. (por tanto, el estudiante se forma) con la única finalidad utilitaria de titularse al más bajo coste y con el menor compromiso personal por su parte”. (Michavila y Calvo, 1998b:222).

Gil Calvo (1993) [Citado en Michavila y Calvo (1998b)] explica que esta tendencia tiene su base principal en factores como la...

“incertidumbre del futuro que les aqueja, dada la actual recesión económica y la inestabilidad del orden mundial posterior al fin de la guerra fría. La caída del socialismo, el descrédito de todas las ideologías, la ola de neoliberalismo habrían hecho de nuestros jóvenes unos escépticos egoístas consumados, incapaces de abrigar otras actitudes que las derivadas de su instrumentalismo extremado”. [Gil Calvo (1993), citado en Michavila y Calvo, 1998b:223].

Existiría entonces una primacía del *‘instrumentalismo-pragmatismo-utilidad’* como principio subyacente en los valores del estudiante lo cual estaría planteando al menos dos cuestiones preocupantes. Primera, la posible disociación entre formación y vocación que supone ‘estudiar lo que conviene antes que lo que se desea realmente’, con todo lo que ello puede significar en el logro de la satisfacción/realización personal. Segunda cuestión, desde este esquema pragmático-instrumental el estudiante recorta esfuerzos, evade en lo posible mayores implicaciones con su formación y considera su paso por la universidad como circunstancial y transitorio, desaprovechando así una inmejorable oportunidad cultural.

Desde nuestro punto de vista creemos que posiblemente el alumnado actual en parte este impulsado por la utilidad del título (como es legítimo y necesario laboralmente), sin embargo, no al extremo de un pragmatismo radical, lo que si puede ser más general entre los estudiantes es la *incertidumbre de la formación profesional derivada de la incertidumbre del empleo*. Es decir, ante la dificultad de una inserción y realización profesional plena, puede ser que se cuestione la valía de una formación más allá del impacto educativo que tiene en la persona. Sin embargo hace falta más investigación para sopesar esta hipótesis, no obstante,

en esta dirección Mayor (1998) en un sensible trabajo expresa que la ELM, la globalización y el capitalismo radical empiezan a manifestar sus nefastos resultados a nivel de equidad social e inestabilidad laboral; es *'the dark face of globalization'* según apunta Slaughter (1998).

Ante este escenario de incertidumbre sobre el futuro profesional y personal los estudiantes...

- “no se sienten solidarios con la institución que los acoge;
- la aceptan por necesidad, asisten a las clases cuando no pueden evitarlo;
- cuentan los exámenes que aprueban como otras tantas liberaciones parciales de una pena impuesta;
- al final de la cual sólo ven la negra perspectiva del desempleo”.
(Michavila y Calvo 1998b:224).

Flory (1994) va más lejos y apunta que los estudiantes...

“Como autómatas, sin motivación real, están físicamente presentes pero permanecen intelectualmente extraños a esas enseñanzas en las que no llegan verdaderamente a integrarse, a esos profesores con los que no se comunican y a ese sistema cuya finalidad no perciben”. (Flory, 1994, citado en Michavila y Calvo, 1998b:224).

Frente este panorama Gil Calvo (1993) y Michavila y Calvo (1998) específicamente proponen estrategias para promover mayor implicación del estudiante en su formación profesional.

Gil Calvo (1993)	Michavila y Calvo (1998)
<ul style="list-style-type: none"> • Encarecer el costo de los estudios para que el estudiante los valore y se implique plenamente en su financiación y realización. <p>Ecuación: mayor costo—mayor valoración</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar en profundidad las motivaciones y las esperanzas de los estudiantes y buscar la forma de motivarlos, implicándolos en un nuevo ideal. <p>Ecuación: Plantear un ideal social que provoque la identificación personal</p>

Si bien por una parte existen características favorables para el proceso formativo, por otra parte, el análisis e intervención sobre los valores y expectativas debe tener en cuenta a las variables *formación-vocación-realización-satisfacción* como influyentes en la implicación real con la formación. Pues esta dimensión personal del estudiante es compleja y quizá escapa en parte al ámbito de incidencia del profesorado, por tanto, su abordaje pasa por la implicación de la comunidad universitaria, además de la familia y el estado mediante políticas socioeducativas y laborales que promuevan un horizonte laboral más claro.

4.2. El alumnado de segundo y tercer ciclo. Una realidad diversa

Su presencia es cada vez más importante en la universidad debido a la demanda de *formación permanente* (actualización/refrescamiento) que exige el mercado laboral. También forman parte de este grupo estudiantes que enlazan el *primer ciclo (pregrado) con un postgrado* sin ejercicio/experiencia laboral previa. Finalmente, la *reconversión laboral* (que supone volver a estudiar algo distinto de la formación inicial) aporta estudiantes a este nivel. Por ello el segundo y tercer ciclo son espacios de formación en los que coinciden estudiantes recién graduados y aquellos que luego de un tiempo retornan a la universidad (reciclaje). Se trata de una realidad educativa heterogénea y diversa que implica diferentes experiencias previas, estilos y ritmos de aprendizaje, lo cual requiere apoyar decididamente al profesor para fortalecer su docencia (Delors, 1996; Gimeno, 1996; Cantero y Olmeda, 1998. La variedad del alumnado se manifiesta también en sus referentes culturales distintos, pues la internacionalización¹² de la educación ha hecho posible una movilidad significativa de estudiantes de diferentes partes del globo realizando masters, doctorados, etc. Esto incorpora en el aula la dimensión *intercultural* a tener en cuenta no tan solo por el profesor, sino igualmente, por la institución (Neave, 2001b). Un intercambio intercultural que enriquece el proceso educativo antes que limitarlo.

Michavila y Calvo (1998b) señalan algunas de sus características relevantes de este colectivo:

- **“Cuentan con más de 23 o 24 años de edad**
 - **Su motivación es inmediata relacionada con razones definidas**
 - **Tienen capacidad crítica porque ya conocen la institución universitaria**
 - **Tienen objetivos vitales específicos**
 - **Precisan adquirir habilidades concretas**
 - **Demandan información extensa y actualizada de sus materias de estudio”.**
- Michavila y Calvo (1998b:104)**

En definitiva el alumnado de segundo y tercer ciclo está especialmente motivado, tanto en sentido vocacional, como pragmático y constituye una oportunidad interesante para desarrollar una formación integral (conocimientos y habilidades personales). Aunque sin olvidar que muchos de estos alumnos tienen otras responsabilidades (familia, trabajo) que reducen su tiempo y energías para el estudio. Para concluir lo expuesto hasta aquí apuntamos algunos rasgos generales del alumnado de pre y postgrado:

- ⇒ Manejo suficiente de las TIC
- ⇒ Sentido pragmático en el significado de su formación básica

¹² La diversidad cultural también constituye una variable en el *pregrado* por el intercambio de estudiantes de diferentes países de Europa mediante programas como el ERASMUS o SOCRATES. A lo que se suma la inminente creación del Espacio Europeo de Educación Superior que impulsará la movilidad de estudiantes y profesorado.

- ⇒ Expectativa concreta para el ejercicio profesional
- ⇒ Incertidumbre sobre la realización profesional
- ⇒ Apertura a la formación permanente
- ⇒ Alternancia entre el estudio y el trabajo

Evidentemente el estudiante tiene un potencial distinto y en el futuro tendrá aún más información, sabrá donde y como obtenerla y su propia proactividad le impulsará a procesar/generar productos realmente novedosos. Estará conectado mucho más con el medio externo que con lo que sucede dentro de la universidad, desarrollando intereses y nuevas inquietudes que influirán en sus ritmos de trabajo. Esta realidad educativa demanda una planificación estratégica de la formación que afectará al propio rol de la universidad: *deep changes to big challenges*.

5. Relaciones entre docencia e investigación

Siendo ambas dos actividades importantes en la universidad; la investigación ha sido tradicionalmente la labor primaria en el contexto de la mayoría de las instituciones occidentales (Brown, 1996; Pratt, 1997). La investigación básica y aplicada se ha intensificado especialmente en los países más industrializados como antes se indicó, llega a ser la principal referencia en la evaluación del profesor (Williams, 1993). Centra (1977) [En Mateo (1989)] destaca que la 'calidad de las publicaciones' ha sido históricamente uno de los criterios comúnmente considerados en la evaluación del profesor, tal como recientemente confirma Glassick y otros, (1997) (En Rodríguez, 2003a). Lo que intentaremos revisar en este apartado es el vínculo histórico establecido entre docencia e investigación y su relación con el desempeño del profesorado.

La investigación se ha considerado como la actividad de creación de conocimiento que contribuye a la ciencia y al desarrollo de la sociedad (cambiando hábitos, reordenando el empleo, generando riqueza, interrelacionando y diferenciando a los pueblos) (Silvio, 1993; Blaxter y otros, 1998). El impacto científico y social que suele tener la investigación la ha situado como una prioridad en el análisis de los méritos del profesorado universitario, sin embargo, si bien la docencia no fue en principio una fuente de méritos mayor a la investigación, bajo la influencia de la masificación de la educación superior, la preocupación por la calidad llevó a las universidades a potenciar la enseñanza (Solimnan & Soliman, 1997). Más recientemente, a fines de los 90, se plantea la investigación como estrategia de mejora e innovación de la enseñanza (Smith & Simpson, 1995; Elton, 1996; Brown, 1996; Marincovich, 1998).

En este sentido la relación docencia-investigación en la mayoría de las universidades occidentales revela tres momentos históricos:

1. La primacía de la investigación en la institución clásica
2. La importancia creciente de la docencia derivada de la democratización/masificación de la educación superior
3. La aplicación de la investigación en la mejora de la enseñanza

En el marco de la evaluación del profesorado cabe apuntar que cuando se trata de una evaluación sumativa generalmente se tiende a **priorizar la investigación sobre la docencia** (Genovard y otros, s/f; Gellert, 1990, en Rodríguez, 2003a; Gibbs, 1996). Por tanto, los esquemas de evaluación e incentivo **asignan mayores recursos-soporte a la investigación** que supone mayor prestigio académico-social para el profesor y la institución y, por otra parte, genera recursos adicionales por concepto de contratos, proyectos, etc. (Escudero, 1991; De Miguel, 1998). Esta menor valoración y disminución del apoyo institucional se traduce en...

“una nula motivación por la mejora de la propia docencia (lo cual resulta paradójico pues) se ha repetido hasta la saciedad que los recursos humanos del conjunto de universidades de un país constituyen un capital de primera magnitud para el futuro del mismo (Rodríguez, 2003a:70).

Finalmente, otro aspecto no menos preocupante es el **poco apoyo que recibe el profesor para desarrollar su formación/capacitación en docencia** (Rotger y otros, 1996); se trata en definitiva de una relación desigual a favor de la investigación sobre la docencia: mayor retribución, apoyo político/institucional y mayor prestigio académico/social. No obstante, muchos analistas insisten en la necesidad de integrarlas lo cual exige un cambio desde niveles político/administrativos (esquemas de evaluación, promoción e incentivos, formación) hasta la propia cultura académica del profesorado (reconcepción de su profesión académica).

“Lógicamente, para que el profesor preste más atención y dedicación a la mejora de su función docente, es preciso que las instituciones consideren este objetivo como uno de los criterios esenciales que determinan su cualificación y promoción. Mientras que esto no sea así la mejora de la función docente siempre estará condicionada al criterio del profesor y los refuerzos que le ofrece el contexto donde desempeña su tarea”. (De Miguel, 2003a).

El profesor docente–investigador

Conviene reflexionar ahora en qué medida es posible realmente que el profesor/a logre realizar con similar eficiencia ambas actividades. La investigación es un proceso que requiere tareas intelectuales, logísticas, individuales y de equipo, cuya realización demanda un tiempo considerable dentro de la agenda del profesor. La docencia implica igualmente actividades múltiples; intelectuales y logísticas antes, durante y después de los horarios de clase. Hattie & Marsh (1996) en un trabajo notable abordan en detalle la posible compatibilidad o desencuentro de la investigación y la docencia dentro de las responsabilidades del profesorado.

Según estos autores existen tres puntos de vista en esta relación: a) la *no* compatibilidad de ambas actividades; b) la relación *positiva* entre enseñanza e investigación y c) la *independencia* de docencia e investigación.

A. La no compatibilidad de ambas actividades. Propone que no es posible investigar y enseñar con eficiencia debido a la complejidad inherente a cada actividad, tres modelos argumentan esta posición (cuadro 2.1).

Cuadro 2.1

<p>1. Modelo de la Escasez (<i>Scarcity Model</i>). Se apoya en tres factores de tipo cuantitativo y cualitativo que hacen incompatibles investigación y docencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El tiempo cotidiano que exige cada una de ellas es disonante en una relación inversa, a mayor tiempo enseñando, menor tiempo investigando. ➤ La energía personal que exigen cada una de ellas no permite enseñar e investigar a la vez. ➤ El compromiso personal por parte del profesor no puede ser equitativo en ambas actividades. <p>Se concluye que el profesorado en general prefiere una u otra actividad, discrimina su entusiasmo y esfuerzo y su productividad docente no es equivalente a su productividad investigadora (Villar, 1989). En este caso, es la actividad que desborda a la persona condicionando sus inclinaciones profesionales y rendimiento global.</p>
<p>2. Modelo de las Diferencias Personales (<i>The Differential Personality Model</i>). Subraya el carácter vocacional del profesor que lo predispone a la investigación o a la enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor/a que se inclina por la investigación tiene una disposición para el trabajo personal y aislado; distante de la interacción con los estudiantes; se inclina por la reflexión y manipulación de las ideas orientada a la producción de conocimiento antes que a la transmisión o socialización. <p>En este modelo el rol del investigador evidentemente se desprende del prototipo vigente durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX: considerando al investigador como una persona poco sociable y centrada en sus pensamientos, produciendo teorías y comunicándolas a la comunidad despreocupado por cerciorarse de que sus ideas son correctamente asimiladas. Al respecto, debemos observar que en la actualidad es innegable que la investigación individual tiene poca repercusión científica. Considerando el caudal de nuevos conocimientos es necesario <i>investigar en equipo</i> si se espera generar alguna contribución relevante.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Por otro lado, el profesor/a que se inclina por la docencia posee una disposición personal para la interacción social, soporta mejor las presiones del medio y los aspectos colaterales que pudieran distraer al investigador. Por otra parte, prefiere compartir con los estudiantes espacios de aprendizaje en los que se manipulan ideas para asimilar su significado. <p>Este modelo pone el énfasis no en la magnitud de la tarea, como el anterior, sino en factores personales del profesor que operan como variables determinantes para decantarse por la docencia o investigación, existen por tanto, personas “más adecuadas” para enseñar o para investigar. En este caso, la disposición personal puede ser una potencialidad o una limitación según el punto de mira.</p>
<p>3. Modelo del Sistema de Remuneración Divergente (<i>The Divergent Reward System Model</i>).</p> <p>Atribuye al factor económico (remuneración) la razón de la preferencia por la investigación o docencia, donde ésta última al parecer no puede competir.</p>

B. La relación *positiva* entre enseñanza e investigación. Sostiene que es posible armonizar la investigación y la enseñanza de manera productiva, se basa en dos modelos (cuadro 2.2).

Cuadro 2.2

<p>1. Modelo del Criterio Racional Convencional (<i>Conventional Wisdom Model</i>).</p> <p>Basado en la necesidad racional de enriquecer/renovar la docencia con la investigación, de lo contrario el profesor se encontraría prontamente con la repetición de su discurso y con la desconexión progresiva de la realidad y los avances científicos. Este modelo señala que el investigador no necesariamente necesita de la docencia para enriquecer su labor de investigación. Es más importante, por lo tanto, el efecto que le produce al docente el hecho de investigar (renovación-actualización) que al investigador el acto cotidiano de enseñar.</p>
<p>2. Modelo G (<i>The G Model</i>).</p> <p>El profesor está inmerso en el mundo de las ideas y su disposición vocacional académica lo lleva a ser un trabajador del conocimiento y productor de ciencia. En este sentido, aspectos como: aprendizaje, lectura reflexiva, organización y reconfiguración de estructuras teóricas, búsqueda de un significado más preciso de la realidad, tentativas de predecir caminos y curso de la humanidad en sus diferentes dimensiones, etc. son parte esencial de la profesión académica. En consecuencia, docencia e investigación son medios rigurosos y complementarios por los que realizarla efectivamente.</p>

C. La independencia de la docencia respecto de la investigación. Se aborda desde cuatro modelos distintos (cuadro 2.3).

Cuadro 2.3

<p>1. Modelo de las Actividades Diferentes (<i>The Different Enterprises Model</i>). Propone que las actividades son diferentes en su naturaleza y, por ello, independientes.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ La investigación trabaja con el conocimiento en la línea de su <i>descubrimiento y reconstrucción</i>. Produce conocimiento y su comunicación al contexto es una actividad secundaria.➤ La docencia trabaja con el conocimiento en la línea de la <i>transmisión y socialización</i>. Siendo lo principal para el docente motivar al estudiante para que piense, descubra, entienda y aplique el conocimiento. <p>Desde este modelo, la investigación se valora por el material que produce mientras la docencia se valora por el aprendizaje que produce. De Miguel (2003b:24) sostiene que “las habilidades docentes son distintas que las investigadoras y, por tanto, es absurdo pensar que la calidad de la enseñanza fluye directamente del trabajo como investigador”. “Para ser buen docente se necesita investigar”, indica, pero es incorrecto sostener el principio de que <i>‘el buen investigador es buen docente’</i>.</p>
<p>2. Modelo de las Personalidades No Relacionadas (<i>The Unrelated Personality Model</i>). Resalta cualidades subjetivas propias del investigador y del docente.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ El investigador demuestra: ambición, búsqueda de entendimiento, carácter dominante, agresividad, independencia, liderazgo, aislamiento y poca tolerancia.➤ El docente demuestra: liberalidad, sociabilidad, extroversión, baja ansiedad, tolerancia, sensibilidad. <p>En este modelo, muy similar a uno de los anteriores, el tipo de actividad sintoniza con el carácter de la persona que la realiza. Insistimos en que el aislamiento en el ejercicio profesional actualmente ha sido superado en la medida en que son equipos técnicos los que investigan y no solamente los estudiosos en su encierro individual. El conocimiento relevante es producto de un trabajo que muy difícilmente puede ser cubierto por el esfuerzo de una sola persona.</p>
<p>3. Modelo de la Burocracia en el Financiamiento (<i>Bureocratic Funding Model</i>). El criterio del financiamiento asume la necesidad de separar el desarrollo de la docencia del de la investigación, se asignan recursos/medios a cada actividad para que el profesor se concentre en enseñar o investigar. Evitando así que ambas actividades se mezclen o interpongan en perjuicio del logro de sus objetivos particulares. Desde esta visión, el financiamiento preestablece/separa las acciones-dotaciones sin articular coherentemente el plan docente con el plan investigador. Gestionando la ejecución de cada actividad de modo tal que su encuentro no es posible en la realidad.</p>
<p>4. Modelo de las Variables Mediacionales (<i>Mediating Variables Model</i>). Contrariamente a los anteriores, éste apuesta por la integración pues el profesor puede gestionar su tiempo con la intención real de hacer bien su trabajo docente e investigador. Él es una variable de mediación que integra ambas actividades y, cuando no es posible, delega responsabilidades antes que no rendir adecuadamente en ambas.</p> <p>Desde esta visión el profesor reflexiona y define su labor en base de un criterio de responsabilidad profesional. Blaxter y otros, (1998) en esta línea señalan que el profesor debe intentar hacer compatibles no solamente dos, sino todos los roles propios de su trabajo: <i>enseñanza, investigación, gestión, publicaciones y extensión</i>. Soliman & Soliman (1997) añaden que de acuerdo con el potencial y posibilidad real el profesor define su intervención en estas actividades según la ‘carga de trabajo académico’ que implique su cumplimiento (<i>academic workload</i>).</p>

Sobre la base de estas referencias conceptuales Hattie & Marsh, (1996) realizan un metaanálisis de todos los estudios sobre la relación investigación-docencia realizados desde la década del 50 hasta mediados de los 90. Concluyen que la relación entre ambas actividades es cero; por tanto, *investigar y enseñar son actividades independientes entre si*, no se afectan ni positiva ni negativamente. A partir de este hallazgo, estos autores recomiendan promover oportunidades para que la investigación y la docencia se encuentren en la práctica; de ser posible, lograr su vinculación planificada en base de proyectos académicos e incrementar los reconocimientos e incentivos por el logro efectivo de los mismos.

Otros autores como Rodríguez (1987; 2003a), Ibáñez-Martín (1990), De Miguel (1998), A.Q.U. (2001) coinciden en señalar que **el binomio investigación-enseñanza no muestra una articulación estructural dentro de la labor profesional del profesorado**. Su vinculación real en la práctica está condicionada por factores personales (disposiciones e intereses) e institucionales (gestión de recursos, planificación e incentivos, etc.). Por otro lado, la investigación acerca de la enseñanza es aún incipiente (Marincovich, 1998) y la tendencia general es que los temas de investigación no revierten de modo significativo en la mejora docente (Rodríguez, 2003a). Este autor señala que la reestructuración de la relación positiva docencia-investigación debe pasar por...

“establecer un modelo de evaluación del profesorado comprensivo y válido; para, en segundo término, incorporar dicha evaluación al sistema de incentivos de la institución” (Rodríguez, 2003a:75).

En síntesis, a partir de lo expuesto, podemos extraer algunos criterios básicos sobre de la relación investigación-docencia.

1. La productividad investigadora es una dimensión esencial en la evaluación del rendimiento del profesorado, con primacía sobre la productividad docente especialmente en la evaluación sumativa.
2. Para un profesor dedicado a la docencia es muy importante participar en proyectos de investigación como retroalimentación de su docencia. Pero no se cree igualmente relevante que un profesor consagrado a la investigación, deba ejercer la docencia como mecanismo de mejora de su actividad investigadora.
3. Existe, sin embargo, la tendencia creciente a pensar en que es necesario concebir la investigación como herramienta de revitalización del profesor. De manera que permita enriquecer su labor docente mediante la realización de proyectos de investigación acerca de los procesos de aprendizaje del estudiante.

4. Se considera igualmente necesario vincular docencia e investigación mediante el abordaje de temáticas comunes. Investigando contenidos que emerjan de la actividad docente e incorporando en la enseñanza temas de investigación que se consideren relevantes-pertinentes para el estudiante. De esta manera la investigación se convierte en una ventana al entorno de la universidad que a su vez refresca la enseñanza (mutua retroalimentación).

En nuestro criterio y teniendo en cuenta la realidad del entorno en que se inscribe la universidad, la formación basada en competencias profesionales requiere que la investigación y la docencia se encuentren con una intensidad quizá aún no pensada. Puesto que será necesario **investigar para enseñar y se enseñará investigando**. El proceso educativo tendrá los efectos pertinentes si es que la enseñanza se desenvuelve en el marco de un proceso de investigación permanente. Con lo cual deberemos considerar el proceso educativo ya no como bidimensional, sino, en tres dimensiones: *enseñanza-investigación-aprendizaje*. A detallar las implicaciones pedagógicas de esta proposición dedicamos el capítulo siguiente.

6. ¿Vigencia del proceso educativo?

La bibliografía consultada ha mostrado que existen dos formas en que el profesor se sitúa respecto del saber, posición desde donde establece la enseñanza-aprendizaje.

- **1ª. El profesor se atribuye para sí la propiedad del conocimiento** y para el estudiante la necesidad de formación. En esta *posición tradicional* el estudiante es un aprendiz sujeto a la receptividad antes que ser interactivo o propositivo; **“los estudiantes son vistos como neófitos, aprendices aprendiendo su materia de un profesorado que son maestros de ella.”** (Williams, 1993:235).
- **2ª. Se reconoce en el estudiante unas capacidades intelectuales y motivación** que le permiten participar activamente en el desarrollo de su formación y el profesor, además de comunicar el conocimiento, se preocupa por el aprendizaje del estudiante. En esta *posición innovadora* el profesor demuestra sensibilidad social en su trabajo, pues se interesa por el efecto que produce su docencia en el estudiante, se plantea entonces: facilitar el aprendizaje y orientar al estudiante para estimular el razonamiento, generar espacios interactivos de aprendizaje y atender a las características particulares del alumnado (Williams, 1993; Hativa, 1998; Blaxter y otros, 1998; A.Q.U., 2001).

Esta visión innovadora del proceso enseñanza-aprendizaje ha sido en gran parte influenciada por los cambios tecnológicos producidos en el entorno universitario. El término “*TEACHnology*” (*teaching-technology*) (Sorcinelli, 1999:66) propone el uso pedagógico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC: *Power Point, E-mail, Web pages, Internet...*) para el intercambio de información/conocimiento, pues permiten mayor claridad en la transmisión y estimulan la reflexión en el estudiante. En este sentido, la *multimedia* abre la posibilidad para nuevas formas de enseñanza y nuevos roles que el profesor puede ejercer dentro y fuera del aula. Dicho de otro modo ‘*the oportunity of change in Teaching lies in the new technology*’, consecuentemente, el profesor debe ampliar su visión pedagógica y formarse/renovarse desarrollando habilidades (*new skills*) para aprovechar el potencial didáctico de estos recursos (Williams, 1993; Sorcinelli, 1999). Esta visión aún cuando le atribuye al estudiante unas cualidades propias, al parecer la posición del profesor no ha cambiado esencialmente pues la propiedad del conocimiento vuelve a pivotar sobre él. Se trata en suma de una modernización/actualización didáctica pero los roles siguen siendo de *profesor-maestro* y *estudiante-aprendiz*.

Hacia un cambio estructural del proceso educativo

En nuestro recorrido documental encontramos muy pocas pero claras opiniones que van más allá en su intento de redimensionar esencialmente el proceso educativo. Si se acepta que ‘el aprendizaje es lo que da sentido a la enseñanza’ es importante, en principio, entender adecuadamente lo que implica el acto de aprender. En esta línea de reflexión Jarvinen & Kohonen (1995) conciben el aprendizaje como...

“una experiencia que necesita ser procesada concientemente mediante la reflexión sobre ella. El aprendizaje es además visto como un proceso cíclico integrando la experiencia inmediata, la reflexión, la conceptualización abstracta y la acción” (Jarvinen & Kohonen, 1995:28) (cita original en inglés).

Esta idea abre la **dimensión psicológica del aprendizaje** y requiere considerar un amplio rango de subprocesos mentales; que van desde la *aprehensión razonada y gradual de información—hasta la metacognición* (reflexión sobre el conocimiento desarrollado). Este amplio espectro da cuenta de la complejidad mental del aprendizaje, por tal razón, pensamos que su entendimiento preciso por parte del profesorado debe ser el punto de partida para diseñar la enseñanza. Si en verdad se pretende mucho más que una *transmisión unidireccional* de conocimiento el análisis debe situarse en el estudiante e identificar lo que necesita para asimilar la información y estructurarla en nuevos conocimientos. Entendiendo el aprendizaje como un *proceso cíclico subjetivo* de comprensión, interpretación y aplicación del saber, la enseñanza deberá ser un *proceso cíclico objetivo* de

presentación, interacción y evaluación crítica de los cambios producidos en ambos actores: profesor y estudiante. Sheppard y otros (1996) argumentan la necesidad de revisar y dinamizar la docencia de manera permanente.

“Continuous Development: Relates to continuing evolution of the curriculum content and process, reflects continuous challenge and revision of the course and process” (Sheppard & others, 1996:272).

La sociedad postmoderna obliga al profesorado a estudiar un mecanismo que permita reformar periódicamente los contenidos de su asignatura y, en su caso, de la titulación o carrera, según la velocidad-magnitud de los cambios especialmente tecnológicos y económicos. Por otra parte, la didáctica no puede ser la misma tanto por la renovación de los contenidos de formación, como por los nuevos recursos tecnológicos adaptables a la enseñanza (TIC). Los cuales siempre permiten nuevas formas de estructurar la presentación de la información y nuevas formas de trabajar con ella de cara a lograr su asimilación y aplicación por parte del alumnado. Varios analistas ya han planteado que la innovación de la docencia debe inscribirse en un tercer paradigma que supere la, valiosa pero insuficiente, innovación pedagógica basada en la modernización de la didáctica. Entre esos argumentos destacamos el siguiente:

“The goal of collage and university teaching in the 21st century must be the understanding the reigning emphasis on facts, and of mastering information, should give way to more active forms of learning-forms that brings students to deep understanding and engage them in making meaning”. (Hutchings, 1996:231)

Elton y otros, (1994) por su parte advierten. “The changes which universities will have to make are so profound that future practice can no longer be based on past experience”. (Elton & others, 1994, P.8)”. (En Breen y otros, 2001:95)

En criterio nuestro el cambio de paradigma requiere un cambio de categoría (no solamente de grado) basado en asumir primero **el aprendizaje permanente** como una necesidad actual, por ello, los aspectos básicos a considerar en el análisis son:

1. Los roles del profesor y del estudiante
2. El escenario/ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje
3. Los contenidos de enseñanza
4. Los recursos utilizados por el profesor y por el estudiante
5. El/los mecanismos/estrategias de evaluación de los aprendizajes

Un segundo aspecto clave es **plantear la interacción educativa con un carácter amplio e innovador**, en la cual el estudiante asuma su protagonismo en el desarrollo de sus aprendizajes (construcción del conocimiento). Impulsando a que el profesor se *interese* por estudiar el aprendizaje para potenciar la enseñanza y *facilite* la construcción del conocimiento entre profesor y estudiante. Un ejemplo interesante de esto son los laboratorios del aprendizaje de la *University of Stanford* en los que profesores y estudiantes -mediante diversas actividades y materiales- analizan los mecanismos y calidad de los aprendizajes, para retroalimentar las estrategias de enseñanza y mejorar el trabajo que realiza el estudiante en la gestión de su propia formación (Marincovich, 1998).

En esta línea de avanzada en la innovación de la enseñanza Mignon y Langsam (1999) destacan un tercer aspecto; la **madurez reflexiva** como condición básica en los actores educativos. Para reconocer la magnitud de los cambios actuales e identificar sus implicaciones pedagógicas promoviendo, especialmente, ejercitar la introspección del profesor como persona y como profesional (interrogarse sobre las propias creencias, hábitos y costumbres relacionadas con la profesión):

“...those who do not adapt intellectually do not survive intellectually. If change in the environment is an ineluctable feature of human experience of it, then an intellectual adaptation to it is necessary. Growth intellectually, or die intellectually”. (Mignon y Langsam, 1999:54).

Queda claro que el proceso educativo tiene que ajustarse más a la realidad, pero es fundamental entender que el tema no se agota en la renovación de la didáctica pues la articulación universidad-contexto exige situar **el proceso educativo como un espacio de aprendizaje social** (Hutchinson, 1995). Admitiendo que el conocimiento no es propiedad de la persona sino que es accesible a todo aquel interesado en aprender, por tanto, ante un mundo donde el conocimiento fluye y se renueva con asombrosa velocidad, la reflexividad y la versatilidad deben estar en la base del pensamiento formado desde la universidad.

Por otra parte, hay que reconocer que la universidad ya no es una instancia preferencial desde la cual se proponen directrices para la evolución de la sociedad, hoy son otras ‘corrientes más fuertes que agitan la mar’ y, pese a que la universidad tiene capacidad propositiva, se ve rebasada por la tecnología, la economía, la política. La demanda de *profesionales habilitados con competencias técnico-personales* refleja la influencia de esos factores y surge la necesidad de plantear una visión institucional que permita rearticular sólidamente la universidad a la sociedad actual. Esta visión debe organizar la estructura y funcionalidad de la institución sobre la base de la flexibilidad y versatilidad para permitir que esa articulación con la sociedad no se fracture en el tiempo, sino que avance en ritmo y direcciones similares.

“...it is not just the situation in which the universities operates is changing; the most difficult thing to cope with adequately is, so to speak, the ‘metachange’ – the change in the fashion in which the situation is changing” (Zygmunt Bauman, 1997:24).

En este marco de grandes necesidades y retos el profesorado tiene la responsabilidad y, al mismo tiempo, el privilegio de generar el cambio, eso sí, a condición de emprender francamente un cambio personal. Renovando sus esquemas de concepción del trabajo académico, la enseñanza y, en definitiva, la relación interna que el profesor establece con el saber desconectando, por tanto, el vínculo *saber-propiedad* y estableciendo en su lugar la conexión *saber-aprender*.

7. Regulación normativa en la universidad. Algunas cuestiones de influencia

El HEFCE (*The Higher Education Funding Council for England*) (1992); el AAHE (*American Asociation for Higher Education*) (1994), además del *National Board for Professional Teaching Standards* (1992) en Estados Unidos, son algunos ejemplos de las fuentes de influencia reguladora en el funcionamiento de la institución universitaria. En la región occidental más desarrollada la presencia normativa del gobierno es importante por cuanto define las políticas nacionales de educación superior. Sus acciones se han apoyado en los ministerios o consejos educativos para ejercer un control sobre la calidad de la educación y plantear las políticas de evaluación institucional. Especialmente en la década de los años noventa se crean agencias y/o sistemas de análisis, evaluación de la calidad como una forma de fortalecer la presencia reguladora en la universidad. Las agencias de evaluación, especialmente en Europa, se han difundido notablemente desde la década de los 80 (Ibáñez-Martín, 1990), mientras que en Estados Unidos existen las comisiones/consejos (*boards/committees*) de cada estado y nacionales que regulan el sistema universitario.

Por otro lado, como se sabe, los estatutos de cada universidad regulan la estructura y funcionalidad institucional en torno a su ideología y visión propia, guardando relación con el marco normativo nacional/regional. La *autonomía universitaria* está en el centro de este panorama y se entiende como la libertad de pensamiento y de enseñanza, una libertad racional para trabajar con el conocimiento y la ciencia, así como, para su enseñanza mediante diferentes titulaciones que forman la oferta académica.

Se ha pasado de esta manera desde la *autonomía completa* (universidad clásica) hacia una *autonomía razonable*, lo cual constituye un paso decisivo a favor de la modernización política, administrativa y técnica de la universidad puesta al *servicio de la sociedad* pero a la vista del *control social*. Se trata pues de la autonomía responsable que favorece la realización de procesos internos/externos/mixtos de análisis crítico como medida de mejora permanente. Como expresan los expertos este avance ha generado tensiones

La evaluación docente: "...supone la confrontación no beligerante de dos aspectos de la vida universitaria que deben respetarse en su integridad: la universidad como centro de intelectuales y científicos, impulsor de iniciativas desde el libre pensamiento y, la universidad como ente administrador de los bienes que la sociedad invierte en asegurar la formación de profesionales y la transmisión de conocimientos en cualquier ámbito de la cultura o el saber". (Meliá y otros, 1989:236-237).

"...la libertad dentro de la universidad debe ser compensada por la responsabilidad, no ante el gobierno, sino ante entidades externas y grupos de presión. Por lo tanto, la autonomía, debe equilibrarse mediante la responsabilidad, de modo tal que la libertad de elección que debería tener el consumidor no resulte arbitrariamente restringida por intereses corporativos". (Neave, 2001d:205-206).

La relación libertad-regulación encuentra un cierto equilibrio mediante las agencias de evaluación Neave (2001c) que generalmente trabajan desde la perspectiva de la auditoria institucional. Algunos ejemplos en Europa son: Comité Nacional de Evaluación, Francia (1986); Libro Blanco de Enseñanza Superior, Autonomía y Calidad, Holanda (1986); Agentes de control de calidad, Inglaterra (1988); Centro Independiente de Evaluación de la Calidad, Dinamarca (1992); Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, España (2001). La **autonomía responsable** constituye una fórmula de interacción entre Estado, Sociedad y Universidad bajo la premisa del servicio educativo pertinente y adecuado a las necesidades y problemas sociales. Se supera así la institución- 'torre de marfil' puesto que la libertad de pensamiento, investigación y formación inherentes al espíritu de la universidad se complementan con la evaluación educativa.

En sentido positivo, más allá de las conocidas debilidades-dificultades de esta visión, la concepción de la autonomía y su articulación con la evaluación es fundamental en la actualidad para avanzar en la evolución de la universidad (Villa, 1993). No obstante, conviene insistir en que **la autonomía responsable como base de la apertura a la evaluación permanente** exige la implicación sincera de toda la comunidad educativa (gestores, profesorado y estudiantes) para aprovechar el enorme potencial de cambio que tiene la evaluación como método. Y articular de esta manera **la evaluación permanente con la innovación permanente** como vía para posibilitar el desarrollo y adecuación de la universidad del siglo XXI.

El presente capítulo ha intentado situar algunos aspectos importantes del entorno universitario como la tecnología, economía y modos de producción-empleo y algunas cuestiones normativas. Esta lectura crítica de la realidad en la que está inmersa la educación superior pretende motivar la reflexión sobre el posible camino a seguir en la formación y rol del profesorado. Se ha visto que expertos en educación dan pistas sobre la necesidad de avanzar en el paradigma educativo, repensar el rol del profesor y considerar la realidad humana diversa-compleja que hoy asiste a las universidades. Por todo ello, es necesario apoyarse en varios de los argumentos expuestos hasta aquí y asumir el desafío de contribuir con una visión del profesor basada en competencias que le corresponden como profesional académico. Nuestra contribución se expone en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO III

Una visión de la profesión académica basada en competencias

Contenidos del capítulo
Introducción
1. La Universidad y la enseñanza en el siglo XXI
2. “Sólo sé, que nada se”: repensando el discurso académico
3. La búsqueda del conocimiento
4. La enseñanza como un espacio de investigación
5. El circuito y la circulación del saber
6. La educación como proceso interhumano
7. La competencia profesional del profesor
8. Competencias específicas y transversales
9. A modo de conclusión: el profesorado desde una visión pedagógica

Introducción

Este capítulo aborda la perspectiva del futuro profesor y se exponen los argumentos para resignificar la actividad académica de cara al siglo XXI, teniendo en cuenta un aspecto nuclear como es el proceso enseñanza–aprendizaje en el cual insertamos la dimensión de la investigación. Posteriormente se desarrolla el concepto de *competencia profesional del profesor* como la referencia de la profesión académica que, a nuestro juicio, es una alternativa útil para facilitar la renovación del rol del profesor y contribuir a una mejor articulación entre universidad-sociedad. En consecuencia, se presenta el *Modelo Estructural de Competencias del Profesor Universitario (MECPU)* que contiene 9 dimensiones y 50 indicadores debidamente conceptualizados que pueden orientar procesos de formación, evaluación y desarrollo profesional permanente del profesorado. Este modelo surge como un intento de responder con una propuesta global sobre el perfil del profesor ante los profundos cambios sociales y enormes retos que tiene su labor y la universidad en general.

1. La universidad y la enseñanza en el siglo XXI

El material analizado y expuesto en capítulos anteriores creemos constituye una base de sustentación consistente para dar razón a la necesidad de analizar en profundidad el papel técnico, político, social y cultural de la universidad en este siglo. Institución que la entendemos como *centro cultural* inmerso en un entorno complejo con sustanciales cambios en el modo de organización social y desarrollo económico vigentes en occidente. 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 (Rodríguez, 2003a). 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. **“Las universidades tienen una oportunidad única de liderar un nuevo capítulo en la educación. Es cuestión de que muestren su capacidad de renovarse y aprender”.** (Ojala, 1996; en Michavila y Calvo, 1998:108). Mignon & Langsam (1999) con gran visión consideran que el cambio en el profesor es posible mediante el...

“conocimiento de los nuevos cánones; adoptando una teoría de cómo los estudiantes aprenden; entendiendo la naturaleza cambiante de los colectivos de estudiantes; revisando nuevas investigaciones en pedagogía; apoyándose en colegas para un consejo experto; conociendo las misiones del departamento, instituto o universidad”. (Mignon & Langsam, 1999:54).

El profesor requiere entonces transformar sus esquemas de pensamiento previos (*Chip-Change*) y establecer 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 un alcance institucional. El cuadro resumen (3.1) pone en perspectiva las cuestiones básicas relacionadas con el profesor, la evaluación de su labor y las demandas de formación que piden sectores sociales. Aspectos todos tratados en capítulos anteriores y que constituyen nuestro marco de referencia para las propuestas que se exponen a lo largo de este capítulo.

Cuadro 3.1

Algunos aspectos relacionados con el rol 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
<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 el empleo
<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 style="text-align: right;">(Bunk, 1994; Informe SCANS, 1991; Mertens, 1997; Echeverría, 2001 ; 2002)</p>
El dilema central
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué implica "ser profesor universitario" en este contexto?

3. “Sólo sé, que nada se”: repensando el discurso académico

Al profesor se le atribuye un cierto saber acumulado a lo largo de su carrera donde su formación académica (títulos obtenidos), productos (contribuciones) y reconocimientos constituyen el aval de ese saber, que al mismo tiempo, es legitimado por la institución universitaria. Igualmente la sociedad y el Estado reafirman ese saber por el cual la persona es profesor. Esta legitimación del saber del profesor y su reconocimiento como actor académico, demuestra en realidad, el acto simbólico por el cual la cultura asigna a la persona un determinado rol. En este nivel ‘el profesor es tal en cuanto que sabe’, por tanto, se entiende que él asiente su profesionalidad en el saber que es capaz de sostener. Desde esta idea, la profesión académica se basa en un saber que para el profesor tiene un valor doble: 1. *El saber como conocimiento científico* y 2. *El saber como soporte interno de su ‘ser profesional’*.

Parece evidente entonces que el **saber como soporte de la profesión** sea apropiado por la persona al nivel de llegar a plantearse a si misma como autoridad académica-epistemológica, en sentido de que el saber aparece como propiedad personal pues sustenta la profesión. Entendiendo que la profesión corresponde a un rol integrado en la personalidad y asumido en una comunidad social el saber, como base de ese rol, deviene una parte de la personalidad. Esta ecuación se completa si aceptamos que ese saber, lógicamente, tiene un grado de verdad y por lo tanto, el profesor se reconoce como poseedor de un saber verdadero, **poseedor de la verdad**. En este sentido, la relación entre *saber* y *profesión académica* se ubica a nivel subjetivo como soporte del rol de profesor. Esta ecuación: **saber-verdad-profesión-profesor** juega su papel en el momento en que, por alguna razón, ese saber se muestra como insuficiente. Por ejemplo, el hecho de la actualización profesional supone ya una crisis de ese potencial y puede generar resistencias en la persona, más crítico será el panorama, en caso de que la persona tenga que ‘reaprender un cierto saber’. Pues esto implica reconfigurar esquemas de pensamiento y asimilar nuevos contenidos emergentes del desarrollo e incremento de la información. El re-aprender para el profesor significa poner en cuestión la consistencia de esa relación saber-verdad en la que apoya su profesión.

Por todo esto, la atribución de la autoridad sobre el saber se convierte en un impase subjetivo ante la necesidad de aprender y es, en nuestro criterio, incluso opuesta al aprendizaje pues genera cierta resistencia. Que debe entenderse como la *resistencia interna a reconocer que no se tiene el saber pleno* y que la autoridad sobre el mismo es, en verdad, una ilusión. El camino para resignificar el rol del profesor está entonces en desarticular la fórmula ‘autoridad sobre el saber’ y establecer en su lugar el ‘aprendizaje permanente’ como principio básico de la profesión académica; se trata de pensar en un **profesor/estudiante**.

En consecuencia, la magnitud y velocidad del cambio en gran parte dependerá de la propia persona, de su resignación y fuerza para asumir la fragmentación e

insuficiencia de su ser como profesional académico. Dicho de otro modo, el principal obstáculo para el cambio es:

“...nuestra incapacidad de aceptar que las reglas del juego son, de hecho, otras bien distintas a las que acompañaron el nacimiento de las universidades en la Edad Media. Es indudable que el nuevo milenio traerá un nuevo concepto de Universidad y es responsabilidad ante todo de los universitarios hacer posible su advenimiento”. (Ferraté, 1998:190).

Esta dimensión subjetiva del profesor se hace más resistente debido al tipo de institución a la que él sirve, nada menos que la academia del conocimiento y la cultura, lo que conlleva una densa carga de significación asociada a la noción de razón y verdad. Que se reafirma permanentemente por parte de los usuarios del servicio educativo, en su mayoría compuesto por estudiantes que ‘demandan conocimiento’. Desde esta visión, la institución que presenta-sostiene al profesor y la demanda del estudiante son dos aspectos que consolidan en el profesor el situarse como propietario del saber y, paradójicamente, es en verdad lo que el profesor no es. El saber, en estricto sentido, no pertenece al ser humano sino a la cultura.

El saber académico, material de trabajo de la universidad, nace en el *universo simbólico* que contiene significantes y significados cuyo resultado básico se traduce en la constitución del lenguaje (estructurado para dar origen al ser humano como tal). El *saber, entonces, es lenguaje técnico que nace y cobra su sentido en el mundo simbólico*. Podemos fácilmente convenir que la cultura entendida como universo simbólico, es producto del ser humano, es la huella de su existencia desde hace milenios. Todo ‘viviente’ al nacer debe inscribirse en la cultura y gradualmente asumir una serie de elementos simbólicos que le permiten estructurar una personalidad y constituirse en un ‘ser humano’. Los estudios en la disciplina psicoanalítica han demostrado ampliamente esta relación inherente al ser humano respecto de su inscripción en la sociedad, que resulta, en la *humanización del viviente* (Freud, 1973a, 1973b, 1973c; Lacan, 1985a, 1985b, 1985c).

Ahora bien, todo aquello que tenga un carácter simbólico está en la cultura y el saber es un buen ejemplo de esto, pues se estructura en base de significantes-significados que intentan dar sentido a una parte de la realidad. Desde este enfoque, el pensador no es dueño de su pensamiento, lo es la cultura, él quizá sea un operario de algunas combinaciones de significantes que generan algunos significados pero sin el lenguaje nada podría combinar ni producir. Esta visión de lo que implica el saber como combinación simbólica es necesaria para entender que la propiedad personal del conocimiento no existe en realidad, el conocimiento es una combinación de significantes y significados que fuera de la cultura es impensable. Este realismo simbólico sitúa al pensador como paralelo a su

pensamiento, en tanto que, ambos pensador y pensamiento son producto de la cultura y existen sólo en ella.

Cabe concluir que el profesor no es dueño del pensamiento que produce pues trabaja con elementos simbólicos dados inclusive antes de su nacimiento. Es un usuario del universo simbólico en el que puede atribuirse la *acción intencional de generar* algunas ‘combinaciones originales’ de significantes que, no obstante, son elementos ajenos y preexistentes a él. Consecuentemente, el acto de aprender-reaprender es tan sólo un ciclo periódico de vinculación con el universo simbólico específico (campo disciplinar). El conflicto y resistencia surge cuando el profesor se apropia de un saber particular, mientras que, debería situarse como un usuario transitorio de la cultura. Esta realidad introduce en el análisis educativo un factor simbólico *la cultura y el conocimiento*, no considerar este nivel produce un cierto espejismo imaginario en el que destaca la autoestima del profesor basada en atribuirse la propiedad del saber que demuestra. Sin embargo, el despertar a esta realidad se produce con cotidiana frecuencia cada vez que el profesor investiga, reflexiona sobre sus contradicciones, en suma; cuando debe aprender algo que ignoraba. En esos momentos en los que se encuentra con puntos ciegos en su formación la ‘autoridad sobre el saber’ se pone en duda.

Lo interesante aquí es reconocer la dependencia que existe del ser humano respecto de la cultura y no así el conocimiento dependiente del que piensa. La habilidad de pensamiento es posible porque antes la cultura ha hecho del viviente un ser pensante; la cultura está al inicio del ser humano y de su pensamiento. Por eso periódicamente suceden crisis en las que *el humano es rebasado y su saber se hace insuficiente*, he ahí la dependencia. El profesor por su proximidad a la ciencia puede ser testigo de esto especialmente en tiempos en los que la universidad debe repensarse a si misma. Lo cual establece un escenario en el que la vulnerabilidad reaparece en el potencial profesional del profesorado y las resistencias personales son una reacción defensiva ante la angustia que genera la incertidumbre sobre una nueva realidad educativa inevitable. Por otra parte, estas crisis evolutivas no son una novedad, al contrario, son parte de la historia riquísima de la universidad, basta con recordar la amplia transformación sucedida desde la universidad medieval hasta el siglo XX (Ferraté, 1998).

Comentaremos ahora dos referencias ilustrativas de la relación profesor-saber.

- **La primera referencia.** Aparece en Tejedor (1991) quien comentando a Yinger (1986) indica que para el desarrollo de la enseñanza “...**la habilidad requerida será la integración inteligente y creadora del conocimiento y la técnica**” (Tejedor, 1991:102).

Este enunciado pone en evidencia la concepción tradicional de la enseñanza, con el profesor como quien articula unilateralmente el **conocimiento que posee** con las **estrategias de transmisión** que conoce. El saber y la técnica de transmisión

al estudiante son atributos del profesor y, por ello, su calidad docente se inferirá a partir de su habilidad para integrar ambos componentes en el proceso educativo. El estudiante queda fuera de todo posible aporte en este plano. Esta perspectiva tradicional pide al profesor el conocimiento y hace girar todo el proceso educativo sobre su capacidad.

Según Hativa (1998) existen tres enfoques del proceso educativo y, en ellos, se puede notar claramente la posición del profesor respecto del saber.

- ⇒ **Modelo centrado en el profesor y orientado al contenido;** posición tradicional de la enseñanza.
- ⇒ **Modelo centrado en el estudiante y orientado al aprendizaje;** posición innovadora que se ha intentado establecer en la década de los años noventa (ver capítulo II).
- ⇒ **Modelo del aprendizaje interactivo del profesor-estudiante;** revela el cambio de posición en el profesor pues hay apertura al aprendizaje común. El profesor acepta la necesidad de aprender no solamente a partir de su trabajo individual, sino durante el proceso educativo.

Comparativa de los tres modelos

Visión Tradicional: Modelo Centrado en el Profesor y orientado al contenido	coincidente con Yinger (1986)	{ El conocimiento La técnica de transmisión
Visión Innovadora: Modelo Centrado en el Estudiante y orientado al aprendizaje	prioriza	{ La innovación didáctica La supervisión personalizada
Visión de Cambio Estructural: Modelo del Aprendizaje interactivo del profesor y el estudiante	resalta	{ La mutua necesidad de aprender Horizontalidad profesor-estudiante

Este es el punto neural que queremos amplificar y sistematizar en la idea del **aprendizaje del profesor mientras enseña**. Abordando el tema por esta arista (por la del proceso educativo) situamos la noción de aprendizaje del profesor como reflejo de su saber no absoluto sino siempre relativo. Lo interesante del tercer modelo identificado por Hativa está en plantear la enseñanza-aprendizaje como ciclo generativo para ambos actores (respetando las diferencias en su *background* particular) y teniendo en cuenta la autoridad y responsabilidad que descansa en el profesor durante el proceso educativo. El cual orienta, aporta y acompaña en base de su experiencia (Rodríguez, 2003a), se trata en síntesis, de cambiar la idea *de que ser profesor es el final del aprendizaje* y abrirse a un *permanente aprender de nuevo*.

- **La segunda referencia** ilustrativa de esta discusión viene de una experiencia personal. En una ocasión tuve la oportunidad de escuchar una elocuente expresión de un profesor durante una clase de doctorado. La

exponemos aquí textualmente por su valor ejemplar de significación. **“El profesor se cree poseedor de la verdad, no hay Dios que nos cambie”**.

No fue recogida en el marco formal de la investigación, sin embargo, esta idea salió a nuestro paso y posiblemente refleja lo que a más de un profesor/a se le ha pasado alguna vez por la mente. Tal vez como herencia de sus otrora propios profesores. La frase está cargada de significado que influye en la orientación del trabajo académico y sintoniza de alguna manera con lo que Rodríguez y otros, (1987, 1989) identificaron como el miedo del profesorado a su propia evaluación; en cuanto que implica una medición que, según Villa (1993), desencadena la manifestación de ansiedad y resistencias en los evaluados.

En la expresión textual anterior se alude a “La Verdad” como certeza sobre el alcance del conocimiento que se demuestra. Anulando con ello la posibilidad de argumentos de contraste porque se asume que toda la verdad sobre su campo disciplinar la tiene el profesor. Curiosa posición en tanto que la ‘Cultura’ como tal no se plantea a si misma como un saber pleno, pues sus propios puntos ciegos establecen la condición de “Verdad” como un conjunto de “verdades relativas”. Lo cual parece más coherente con la realidad y sus propias sorpresas/caprichos que producen sobresaltos en el discurso científico. Esta representación plástica (la frase del profesor) permite pensar en que el cambio en el profesor tradicional se traba en cierta medida por su relación personal con el saber. Así como existe en inglés la expresión *The Ivory Tower Myth* (el mito de la universidad aislada: torre de marfil) *we either must change The Academic Authority Myth*, es decir, debemos cambiar también el mito del profesor-autoridad académica.

Rodríguez (2003a) inicia uno de sus últimos escritos con la siguiente rotundidad: **“Algunos *analistas* auguran no ya cambios, sino *mutaciones* que harán irreconocible la universidad del siglo XXI” (Rodríguez, 2003:67)**. Que bien traduce la revelación de un nuevo escenario social para la educación superior, entonces: ¿en qué medida somos capaces de hacerla posible con la efectividad que le corresponde como principal referencia de la cultura humana? ¿Cuánto somos capaces de cambiar para seguir siendo como profesorado agentes de construcción efectiva en la vida de la universidad?

Para finalizar esta reflexión destacar que la máxima socrática que da el título al presente acápite manifiesta el realismo que caracteriza a un pensador en general, al estudioso, a aquel que trabaja con la cultura. “Sólo se que nada sé” es una frase tan antigua pero capaz de ilustrar adecuadamente lo que hoy vivimos en la educación superior; esta frase autocrítica de Sócrates además de conllevar sinceridad, alude a un atributo esencial del conocimiento como tal: su propia naturaleza dinámica. Pues a lo largo de la historia el conocimiento en sus diferentes áreas ha cambiado y siempre lo sabido ha resultado insuficiente (desactualización) dando lugar cada vez más a procesos de refrescamiento intelectual (actualización). Según varios expertos el profesor debería hacer plenamente suya la autocrítica desarrollando una disposición para el aprendizaje

a lo largo de su carrera (Jarvinen & Kohonen, 1995; Ferraté, 1998; Michavila y Calvo, 1998a; Miller, 1999).

De esta manera y valorando su propia experiencia el profesor debe proponerse aprender permanentemente como cualquier otro profesional que sufre los embates de la innovación del conocimiento. Si coincidimos en que la investigación es una estrategia sistemática de aprendizaje que facilita la actualización conviene insertarla igualmente en el corazón mismo de la docencia (Mignon & Langsam, 1999), para convertirla en un camino no solamente de enseñanza sino, ante todo, de aprendizaje (Rodríguez, 2003a). Sorcinelli (1999) confirma estos argumentos cuando expresa en retrospectiva lo que ha sucedido en la educación superior durante los últimos diez años especialmente en la enseñanza.

“...la enseñanza en los 90’s ha presentado modificaciones únicas que no estaban presentes en el pasado. El alumnado, el ambiente universitario para la enseñanza y los métodos pedagógicos en si mismos han cambiado significativamente”. (Sorcinelli, 1999:65) (cita original en inglés).

En un ambiente tan distinto en que se tienen rasgos diferentes en el alumnado y en las demandas de formación, el profesorado debe cambiar sus esquemas mentales acerca de la profesión académica y su manera de ejercerla.

3. La búsqueda del conocimiento

Hemos intentado plantear una descripción de la relación que pensamos se establece entre el profesor y el saber, proponiendo la necesidad de reconocer la fluidez del conocimiento y la insuficiencia del saber. En consecuencia, el profesor debe situarse en la perspectiva de búsqueda y análisis permanente del conocimiento, no únicamente en el sentido de la actualización periódica, sino de tomar conciencia de que posee una verdad relativa. La búsqueda del conocimiento será entendida entonces como un correlato lógico a la falta de saber, a la insuficiencia profesional respecto de la realidad. MacFarlane (1999) en un sugerente trabajo plantea que en la actual sociedad del conocimiento prima cada vez más una economía basada en el conocimiento. Esto lleva a pensar, según el autor, en la *economía del conocimiento*. Es decir, en la forma en que el conocimiento se produce, se distribuye y el grado de contribución que representa en la solución de problemas y en la generación de adelantos en distintas áreas. Existe por todo ello una producción abundante y multiplicativa de información en todo el mundo debido a la rapidez de transmisión y transformación de la información y, por otro lado al cada vez mayor número de profesionales que escriben y comunican sus ideas a través de la red. Dando como resultado el *conocimiento instantáneo*.

Sobre un cambio personal el profesor podrá resignificar el sentido y naturaleza de su labor y seguir la búsqueda de conocimiento mediante la investigación pura (básica y aplicada) y la enseñanza. Entendemos que la investigación se traduce en un cierto aprendizaje, sin embargo, ¿es posible enfocar la enseñanza como una oportunidad de aprendizaje para el profesor y el estudiante? Un aspecto clave para esto es concebir el *programa de curso* como una oportunidad de desarrollo de conocimiento y no tan solo como una guía de transmisión de contenidos. El programa debe enfatizar el manejo de las *herramientas técnicas necesarias para investigar* que constituyen una base instrumental que debe aparecer en primer plano dentro de la docencia. En este escenario, la tecnología y la enseñanza tienen un rol vital:

- **The cognitive economy will be transformed by the role of machine agents;**
- **The learning economy will be transformed by the development of new ways of structuring and accessing instantiated knowledge;**
- **Interactions between the creators and suppliers of knowledge will create a trading economy in learning support which is based on wideband communications and internet technologies. (MacFarlane, 1999:138).**

Esta elocuente declaración abre la mente a una realidad quizá algo sorprendente pues no está en juego tan solo la novedad de su naturaleza, sino que implica una modificación del escenario en que tiene lugar el trabajo del profesor. Su formación profesional y desarrollo, tanto como su conexión con los estudiantes, sufrirán la influencia de los *medios informativos* y de las *ofertas externas de formación permanente*. Ambos confluyendo finalmente en el *autoaprendizaje*, que definitivamente es una variable a tener en cuenta en la enseñanza, en tanto que, el aprendizaje universitario es también posible a partir de profesores virtuales (páginas *web* interactivas, *softwares* de autoapredizaje). Esto supone acentuar la enseñanza de estrategias de autoaprendizaje antes que de contenidos disciplinares completos.

Se trata en suma, de poner el énfasis en desarrollar en el estudiante la facultad de investigar e interactuar con la información para poder gestionar su aprendizaje permanente a lo largo de su vida (*Life-long Learning*) (Delors, 1996; Ferraté, 1998; Michavila y Calvo, 1998). Bajo esta lente, el resultado del desarrollo del curso será un conocimiento actualizado generado interactivamente entre profesor y estudiante en base de actividades que les permitan encontrarse, formar equipos de trabajo, aprender-ejercitar la investigación. Por nuestra parte, proponemos que una de esas actividades sea lo que hemos denominado *Proyecto Investigativo de Estudio (PIE)* desarrollado más adelante.

Nuestra visión de renovación estructural de la educación superior intenta comunicar racionalmente que el profesor del presente siglo debe ser capaz de buscar el conocimiento estudiando, formando equipos con colegas y estudiantes, realizando procesos de investigación con diversos grados de complejidad de

acuerdo con la tipología de grupos con los que trabaje. Idea que no resulta significativamente nueva pues en nuestra exploración documental encontramos algunos autores que plantean una visión similar, por ejemplo, Michavila y Calvo (1998) sugieren el “**desarrollo de prácticas de estudiantes en empresas, de proyectos de investigación y desarrollo conjuntos**”. (Michavila y Calvo, 1998:94). Por su parte, MacFarlane (1999:138) prevé que la tecnología interconectará con la información, el aprendizaje y el conocimiento, donde el profesor será a su vez, un agente vital en el proceso educativo basado en el *autoaprendizaje*, el *aprendizaje individual* y el *aprendizaje en equipo*.

Una nueva identidad profesional del profesor

A esta altura de la exposición de un modo u otro se alude a la *Identidad Profesional* del profesor (Ferraté, 1998; Rodríguez, 2003a) esto supone dos importantes apuntes.

- *Primero*; la identidad profesional ciertamente nos da pie a hablar de un ámbito subjetivo en el profesor, en cuanto que, la asunción de una identidad es un proceso de construcción realizado mediante la identificación con ciertos patrones predefinidos de pensamiento, sentimiento y acción. La identidad se halla integrada en la personalidad y permanece asociada con varios niveles de referencia externos: identidad colectiva del profesorado, identidad institucional particular de la universidad a la cual se sirve, llegando inclusive al nivel nacional como el referente más amplio. Dicho de otro modo, la identidad profesional es un conjunto de elementos simbólicos que orientan el ejercicio profesional.
- *Segundo*; el análisis crítico del profesor que venimos desarrollando ante la situación del entorno y sus demandas implica una reconcepción estructural del *ser profesor, de la identidad profesional* en definitiva. Esto puede generar ciertas resistencias, sin embargo, estamos convencidos que la reflexión debe ser de profundo calado para evitar que la percepción de cierta crisis que pudiera estar circulando entre los académicos sea un momento de generación de correctivos superficiales y de corto alcance.

Para abordar la posibilidad de reconfigurar la identidad profesional es necesario previamente estudiar los momentos sincrónicos que apuntalan esta construcción subjetiva en el profesor a lo largo de su carrera. Mignon & Langsam (1999) proponen una trayectoria académica que constituye un *hacerse profesor* en el tiempo y con tres momentos destacables (cuadro 3.2):

“For most faculty, this translates to the gradual discovery of a professional identity, the scholarly work in teaching and research that can lead to competence during an

apprenticeship, the extension and refinement of this competence that can lead to autonomy in a probationary period, and the innovation and experimentation that can lead to sophistication in a full professorship” (Mignon & Langsam, 1999:50).

Cuadro 3.2

Tres momentos en la carrera profesional del profesor universitario Mignon & Langsam (1999)
<p>Un primer momento en que el aprendiz o profesor novato sitúa su práctica en aprender la profesión de profesor con el soporte de colegas (<i>mentoring</i>) que le muestran reflejado en sí mismos el horizonte–referente aproximado a alcanzar. Lo cual se constituye en fuente de identificaciones sucesivas que experimenta el joven profesor como un proceso psicosocial (Berger & Luckman, 1979). La competencia del profesor se comienza a establecer en este periodo inicial mediante la enseñanza y la investigación en el contexto del grupo-comunidad-colectividad de profesores.</p>
<p>El segundo momento señalado por los autores refiere a una cierta independencia respecto del grupo que favorece una mayor autonomía en el ejercicio de la profesión. Fortaleciendo la manifestación de la competencia profesional coincidente con un asentamiento en la labor y en camino hacia la consolidación de la identidad profesional.</p>
<p>El tercer momento supone una acumulación de experiencia académica de varios años que manifiesta su potencial en la innovación, la generación y producción intelectual. Tanto en la enseñanza como la investigación y gestión (Sinnott & Johnson, 1996; Slaughter, 1998). Redundando en el logro de la competencia plena del profesor al haber alcanzado el mayor desarrollo posible de su potencial profesional.</p>

Estos tres momentos en la carrera profesional indican igualmente las implicaciones que puede suponer para el profesor una crisis estructural en el proceso de construcción de su identidad profesional. Sus múltiples respuestas personales frente a ello hacen compleja la perspectiva de un cambio innovador, si adicionalmente se tiene en cuenta que los procesos de evaluación generan a su turno resistencias, tanto como los cambios en la regulación normativa. Sin embargo, existe un elemento potencial de desarrollo en la identidad profesional, pues su construcción si bien es sensible subjetivamente, *es al mismo tiempo dinámica por su propia naturaleza evolutiva* posibilitando introducir cambios en su contenido.

Uno de los caminos adecuados para aprovechar este potencial está en promover espacios de reflexión y diálogo en el profesorado a nivel de departamento/carrera/facultad (ampliable al nivel institucional) en base de documentos e investigaciones sobre temas académicos. Para contar así con mayores referentes y evidencias actuales para desarrollar cambios fundamentados en el consenso, en el convencimiento grupal antes que solamente individual. Porque el profesor es tanto un individuo como miembro de un grupo y

las interacciones ocurridas en este plano social son la fuente de desarrollo de su identidad profesional, por tanto, son igualmente fuente potencial para lograr su resignificación. La interacción socio-académica del profesorado es un aspecto que quizá se ha ido perdiendo merced a las múltiples actividades del profesor actualmente. Siendo que el tiempo no se alarga de manera proporcional, poco queda para conversar, reflexionar, madurar las ideas en torno a crecer como grupo en el sentido humano y profesional.

Otro aspecto importante es entender la cultura profesional como estrechamente vinculada a la misión cultural de la propia universidad, que como tal, es una institución cargada de significación en la medida en que resguarda...

“La cultura y la naturaleza, lo mismo que las formas intangibles del patrimonio – tradiciones, ritos, fiestas y costumbres-; pero también el patrimonio genético y sobre todo el patrimonio ético. (...) Esta exigencia de conservar el legado del pasado y aumentarlo es una de las formas de inventar, de reinventar, de construir cada día el futuro”. (Mayor, 1998:318).

Frente a esta indiscutible labor debemos resaltar la relación deontológica que aquí trasluce a la superficie, pues, el dar cuenta de la ética humana mediante el trabajo académico exige una integración de tales principios en el propio profesor. Así la ética profesional es la base para el desarrollo cotidiano de su labor y la sustancia que da sentido y magnitud a sus expectativas. Esta dimensión ética es una doble bisagra que articula al profesor por un lado con la institución que lo acoge en su momento y, por otro, con su misión como profesional académico. Esto es especialmente importante debido a que el profesor trabaja con el conocimiento y con la formación de recursos humanos, por esa razón, sus acciones deben estar orientadas por un criterio primario: el compromiso con la verdad. A modo de prisma desde el cual visualice todas sus actividades: ***manejo de la información, la reflexión que la transforma en conocimiento, el espacio que se genera para su comunicación, la interacción que se establece con la comunidad universitaria y con su entorno.*** De esta manera el profesor teñirá sus actos de rectitud, responsabilidad, coherencia, honestidad y sentido de servicio; y podrá establecer una congruencia entre *ética institucional, ética profesional* y la *formación ética* que desarrolle en los estudiantes con quienes trabaja.

La posibilidad de hacer de un grupo humano una instancia pacífica y de aporte positivo a su medio se define estableciendo una base de principios intelectuales orientados a promover el desarrollo de las ideas más nobles del espíritu. Ahí radica la posibilidad del humano que –una vez en tierra– puede desarrollarse hasta lo más alto de su propia naturaleza. La universidad es una instancia capaz de actualizar permanentemente tales principios para mostrar a la sociedad el rumbo al que se deben orientar los esfuerzos de las nuevas generaciones. Por esa razón dentro de su misión está la *formación de personas para un recto andar*

y para ello los formadores primero necesariamente reflejarán estos principios en sus propias acciones. Y con ese respaldo moral y técnico desarrollar una formación profesional basada en competencias técnicas (saber, saber hacer) como personales (saber estar, saber ser) éstas últimas escasamente consideradas en la formación tradicional (Smith, 1999).

Es necesario por lo tanto, desarrollar una *formación cultural* del estudiante que implique conocimientos teórico/procedimentales, pero igualmente, competencias que le permitan trabajar en equipo, comunicarse, anticiparse a los problemas, gestionar su propio aprendizaje, ser éticamente correcto, etc. Ante semejante reto el profesor debe convertirse en un formador cultural, lo cual le plantea revisar su rol y sus potencialidades, en suma, reconsiderar su identidad profesional académica.

4. La enseñanza como un espacio de investigación

El aprendizaje deseado define la orientación de la enseñanza y la necesidad de desarrollar competencias profesionales en los estudiantes propone el desafío de generar escenarios adecuados y efectivos para ese fin. El estudiante requiere establecer y desarrollar cuatro líneas en las que asentar su formación profesional de acuerdo con la demanda laboral actual:

1. Conocimientos sobre la disciplina elegida (*saber*)
2. Estrategias procedimentales para el desarrollo de las tareas correspondientes (*saber hacer*)
3. Disposición para la interacción en la comunidad de trabajo a favor del progreso común (*saber estar*)
4. Valores de honestidad y proactividad para la formación permanente (*saber ser*)

Los aspectos 3 y 4 de la formación profesional básica son fundamentales para la renovación y desarrollo profesional permanente. Delors (1996) de manera muy clara nos recuerda el perfil de profesional necesario actualmente:

“El desarrollo de los servicios obliga, pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas. (...) Se pone el acento en el acopio y elaboración personalizados de informaciones específicas, destinadas a un proyecto preciso”. (Delors, 1996:101).

Desde una perspectiva pedagógica el eje en la concepción y diseño de la formación profesional debe apoyarse en la noción de *proyecto*, entendido como *esquema de razonamiento* para el estudiante que le ayuda a considerar siempre una secuencia sistemática de trabajo. Así él podrá reflexionar cuidadosamente sobre las actividades que debe desarrollar en su formación y en cada asignatura correspondiente. Si conseguimos generar esta forma de plantearse cotidianamente las actividades ‘como proyectos concretos’ el estudiante se situará en la perspectiva de establecer su trabajo bajo los siguientes criterios:

- aclarar los objetivos
- seleccionar procedimientos adecuados
- identificar los recursos y materiales necesarios
- gestión del tiempo
- desarrollo y evaluación permanente

El producto de los años de formación básica constituye un instrumento de acción sobre la realidad, en consecuencia, la seriedad de ese proceso exige al estudiante plantearse rigurosamente una forma de trabajar su formación a la altura de la institución educativa que lo acoge; es decir, la universidad como el mayor centro de formación cultural. Con esta premisa pensamos que considerar las actividades académicas del estudiante como proyectos concretos con un inicio y final claros contribuye al ejercicio de la organización, la claridad y sentido del quehacer del estudiante en el marco global de la profesión que estudia. En otras palabras, se trata de hacer del aprendizaje una experiencia significativa que al mismo tiempo permita ejercitar el razonamiento y organización desde la perspectiva de un proyecto. El proyecto como estrategia pedagógica para organizar y realizar efectivamente sus tareas de formación.

Planteamos esta alternativa pedagógica pensando en la realidad profesional a la cual se insertará el estudiante. Teniendo en cuenta que el marco laboral actual y futuro considera al profesional como un *agente productivo* que recibe un requerimiento concibiéndolo como un *proyecto concreto de trabajo*, haciéndose cargo personalmente de la planificación y desarrollo hasta conseguir el resultado mínimo previsto. El profesional debe ser básicamente un *gestor de proyectos* cotidianos de trabajo constituyéndose, por tanto, en una *unidad humana productiva*. Este tema más ampliamente puede ser visto con claridad teórica y empírica en el *best seller* “*Reingeniería*” de Hammer y Champy (1993). Ahora deseamos tan solo acentuar la importancia de establecer la conexión lógica entre formación-empleo en términos de oferta-demanda. Autores como Smith & Webster (1997) insisten en la pertinencia de reconfigurar el nexo formación-empleo debido a la acelerada evolución de éste último que, simultáneamente, es un indicador de los cambios sociales presentes.

“...there must be a link between success in higher education and achievement within the world of work (...) a noticeable shift here from the bureaucratic career (where an employee works his or her way up through a hierarchy while demonstrating technical and conforming competencies) towards ‘charismatic employment’ (where employees are expected to be a team players, leaders, critical self starters so forth)” (Smith & Webster, 1997:10).

Es evidente que la organización de tipo horizontal es la que se va incrementando en el sector productivo y muy especialmente en el ámbito de los servicios. Esta lógica interactiva y proactiva entre los empleados también ingresa en la

planificación-gestión de las industrias que generan bienes (a partir de los efectos positivos que se van demostrando en el sector privado nipón por ejemplo). Esta situación propone, necesariamente, conectar el enfoque y contenido de la formación con la realidad laboral. Para profundizar esta reflexión y, a modo de recordatorio, se presenta a continuación una síntesis con varios aspectos del quehacer profesional característicos de la demanda laboral (cuadro 3.3).

Cuadro 3.3

Principales requerimientos para el empleo actual	
➤	Énfasis en ejercer como un técnico en proyectos de trabajo
➤	Recibe las demandas y las traduce en proyectos concretos
➤	Asume total responsabilidad por el desarrollo del mismo
➤	Establece un plan de realización del proyecto
➤	Obtiene insumos
➤	Utiliza recursos
➤	Interacciona con tecnología, clientes internos y externos
➤	Razona, enfrenta y resuelve contingencias
➤	Produce y genera resultados concretos
➤	Evalúa su calidad en la gestión del proyecto

Como se puede percibir la vida laboral cotidiana es en verdad un conjunto de proyectos técnicos concretos. En los cuales entran en juego (subyacen) las cuatro líneas formativas expuestas antes y, es a partir de ellas, que el profesional puede producir lo que se le demanda e inclusive generar un producto que vaya más allá del requerimiento. Esa es la calidad de rendimiento que el empleador reconoce, valora y demanda. Este es pues el núcleo que desencadena la alta competitividad laboral, marca la diferencia entre los profesionales y, al mismo tiempo, explica la inestabilidad en el empleo y el incremento de contratos de corto plazo (Echeverría, 2001; 2002).

Una estrategia de formación por competencias: el *Proyecto Investigativo de Estudio (PIE)*

Frente a la magnitud del perfil profesional deseado debemos girar la mirada hacia la enseñanza en busca de una pedagogía estratégica que permita potenciar el aprendizaje en esta dirección. Creemos que el camino es la *investigación entendida como un proceso dinamizador del aprendizaje de ambos: profesor y estudiante*. En tanto que, además de permitir el ejercicio de la sistematicidad y reflexión, es capaz de generar conocimiento significativo. El estudiante

recorriendo este camino de modo individual y grupal puede entrar en contacto con la situación real de búsqueda de conocimiento. Aprendiendo a reflexionar con sistematicidad sobre un problema:

- Análisis de los alcances y limitaciones del problema
- Utilización de estrategias de búsqueda de información y recursos
- Procesar la información y establecer una posible solución del problema
- Evaluar los alcances y limitaciones de la solución propuesta
- Reencaminar el proceso hasta lograr la solución adecuada

Este ciclo permite interacciones permanentes entre el estudiante y la realidad en la que figuran profesor, compañeros y el problema a investigar, todo ello en el marco de un proyecto. Reproduciendo así estructuralmente la realidad del mundo del trabajo en la que interactúan *personas, recursos y situaciones problema*. Por lo tanto, el aprendizaje por proyectos investigativos de estudio permitiría al estudiante desarrollar sus potencialidades y orientarlas hacia la consolidación de competencias que después utilizará en el empleo. El PIE en ese sentido, constituye una oportunidad en la que el estudiante puede desarrollar...

- ⇒ Conocimientos disciplinares
- ⇒ Procedimientos técnicos pertinentes
- ⇒ Sociabilidad con sus compañeros
- ⇒ Responsabilidad-honestidad en sus acciones en beneficio del éxito del proyecto y del grupo

Esto como resultado del ejercicio de abordar una idea y extraer su sentido, buscar conexiones, reorganizarla y establecer su utilidad; que son tareas de reflexión que estimulan el pensamiento, la creatividad y ayudan a encontrar el sentido teórico y práctico del conocimiento (Hattie & Marsh, 1996). Los pases y giros necesarios para desenvolverse en esta situación práctica constituyen una oportunidad para que el estudiante se forme con una mentalidad ágil, versátil y proactiva, impulsando con ello la reflexión crítica y autónoma en el manejo y producción de conocimiento. No planteamos que los estudiantes de pregrado devengan necesariamente estudiantes de doctorado, pretendiendo que sus trabajos tengan la meta de aportar a la comunidad científica. Sino que el profesor valore los procesos de investigación bajo el criterio de que representan la **dinámica de aprender-haciendo** (*learning by doing*); y que el conocimiento producido tiene el valor de verdad y coherencia de acuerdo con el nivel académico que cursan los estudiantes. Cada proyecto debe ser ante todo un ejercicio real de aprendizaje investigativo, sin perjuicio de que pueda dejar como saldo algunas ideas potenciales para desarrollos posteriores en cursos de doctorado, si el estudiante se lo propone. Sin embargo, su utilidad debe ser para el presente mismo de la formación profesional básica independiente de su explotación futura.

Es cierto que reinsertar la investigación como camino para el desarrollo de una enseñanza de mayor calidad redundaría en el crecimiento profesional del profesor. Pero igualmente, es necesario reinsertarla de una manera práctica y dinámica dentro de las aulas ejecutando un *classroom research to improve teacher/student learning*; aprendiendo mutuamente algunos aspectos/temas específicos del programa del curso. Este aprendizaje para el estudiante posiblemente será de carácter inicial-básico y para el profesor podrá ser una oportunidad de exploración/profundización de conocimientos sobre su disciplina. Por otra parte, además del aprendizaje de aspectos disciplinares, se posibilita el aprender métodos y técnicas de búsqueda de información, estructuración y organización de la misma cuya repercusión es directa en el potenciamiento del *autoaprendizaje (selflearning)*. Que para MacFarlane (1999) y Smith (1999) entre otros, es clave para el aprendizaje permanente (*life-long learning*).

El PIE pretende ir en esta dirección y cuya naturaleza resultará muy familiar al profesor, en la medida en que sin duda ha gestionado actividades de este tipo en su labor docente. Nuestro aporte específico radica quizá en fundamentar adecuadamente su realización y sistematizar sus características básicas, que en conjunto no excluyen variaciones creativas que pueda el profesor introducir de acuerdo con su criterio y experiencia en caso de aplicarlo en la docencia. El PIE en tal sentido, se define como una estrategia pedagógica mediante la cual se forma un equipo de investigación entre el profesor y los estudiantes con el propósito de investigar una parte específica del programa de curso. Se sostiene en los siguientes criterios (ver cuadro 3.4):

Cuadro 3.4

Criterios básicos del Proyecto Investigativo de Estudio (PIE)

1. Se plantea el equipo como la unidad social de aprendizaje
2. Profesor y estudiantes se convierten en investigadores
3. El profesor hace parte de cada equipo de trabajo
4. Se establece la planificación de la actividad bajo el esquema de un proyecto de trabajo
5. Se desarrolla la actividad en base de la interacción y equidad en la distribución de responsabilidades dentro de cada equipo
6. El proyecto es el medio para que se exploren nuevos conocimientos que retroalimentan el contenido del curso

A continuación se presenta un esquema básico que puede servir para llevar adelante la aplicación del PIE (cuadro 3.5).

Cuadro 3.5

Fases a seguir para aplicar el PIE
<p>1. Organización del PIE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se presenta a los estudiantes el esquema básico de un proyecto de trabajo <ul style="list-style-type: none"> Identificación del problema Objetivos Procedimientos Insumos/recursos Desarrollo Evaluación Ajuste del proceso Evaluación final Elaboración del informe ▪ Se constituyen los equipos de trabajo de entre 3 a 5 estudiantes preferentemente ▪ Se identifica el tema o temas a investigar ▪ Se establece el periodo/tiempo de trabajo
<p>2. Desarrollo del PIE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El equipo establece la distribución de tareas individuales y grupales ▪ Define un cronograma de reuniones ▪ El profesor además de asumir responsabilidades como miembro de los equipos orienta en el desarrollo del proyecto
<p>3. Evaluación del PIE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El equipo se plantea una evaluación permanente durante todo el proceso ▪ El profesor evalúa los resultados de la investigación en cuanto a: <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos y procedimientos aprendidos - Habilidades personales y sociales que los estudiantes han podido potenciar con el proyecto

A modo de síntesis, decir que se trata de visualizar la enseñanza como un aprendizaje investigativo, o si se prefiere, como un espacio de investigación en el cual los desafíos sean motivantes y permanentes para el binomio profesor-estudiante. Igualmente, la investigación obliga a los actores a prepararse de una manera receptiva respecto del conocimiento y constituye un escenario distinto para la enseñanza-aprendizaje. Donde se pueden desarrollar tareas compartidas de búsqueda y crítica reflexiva permanente, que favorece al logro del aprendizaje contextualizado-significativo en el estudiante y coadyuva en la renovación del profesor. De este modo se podría... **“conectar la investigación con la**

enseñanza, la enseñanza con el servicio y el servicio con la investigación” (Taylor, 1999:78). El PIE es una alternativa adaptable, versátil en su aplicación y permite que el estudiante afronte situaciones reales en las que aprenda a pensar y a compartir.

5. El circuito y la circulación del saber

En el ámbito de la docencia el proceso de enseñanza-investigación-aprendizaje constituye el circuito que el profesor promueve estableciendo; las directrices temáticas (algunos contenidos del programa); metodológicas (referidas a la elaboración del PIE) y de organización de los estudiantes (en grupos pequeños). En este contexto, la orientación y guía del profesor es la línea de base que sostiene todo el proceso, sin embargo, es flexible para aprovechar iniciativas de los estudiantes que puedan enriquecer el proceso y desarrollo del proyecto, lo importante es cumplir con los niveles de rigor y sistematicidad establecidos por el profesor para tal efecto. El circuito es pues este escenario donde el saber circula entre todos los actores, no se trata entonces del estudio de contenidos expuestos exclusiva y unilateralmente por el profesor desde su cantera personal. El saber circula y se constituye en el insumo para la construcción de conocimientos en el profesor y los estudiantes en torno a una temática común. Esto supone situarse en un trabajo compartido en el cual el profesor es miembro de cada grupo de trabajo y flexible al considerar su dinámica particular y estilos de organización interna entre los estudiantes. Él comparte responsabilidades y tareas en cada grupo e interacciona estrechamente con sus miembros a partir de reuniones periódicas que le permitirán una evaluación permanente del proceso.

Por otro lado, examina con el alumnado los materiales que se van produciendo como reportes de búsquedas; notas; esquemas de lecturas críticas de la documentación obtenida; guías de organización de la información; borradores de sistematización del trabajo de cara al informe final, etc. En esta dinámica interactiva es fundamental que el profesor fomente el diálogo y la discusión de ideas y acentúe la importancia de consolidar acuerdos internos en el grupo. Por otra parte, es igualmente importante que si bien su labor de seguimiento y orientación retroalimenta a los estudiantes, él mismo al ser parte del equipo se propone trabajar de manera similar que ellos. Es decir, indaga, organiza información, estudia y reflexiona sobre sus hallazgos en relación con el marco de referencia disciplinar y así va generando su propio aprendizaje. Este matiz da cuenta de la relación horizontal entre profesor y estudiante respecto del conocimiento '*student/teacher learning*' (Smith, 1999). Mediante el PIE el estudiante debe desarrollar una cultura crítica para que sea capaz de crear nuevos productos y mejorarlos continuamente (Mignon & Langsam, 1999). Con una visión humilde al entender que siempre es posible mejorar; que las opiniones de otros son fuente de aprendizaje y desarrollo de la propia formación; que en verdad no existen grandes obras sino tan solo pequeños trabajos.

Shepard y otros (1996) en esta misma dirección sostienen la necesidad de establecer una relación clave para la evolución de la pedagogía universitaria. Pasando del diseño curricular (para su transmisión) a proporcionar al estudiante 'una experiencia curricular efectiva'. El PIE puede contribuir en la consecución de este objetivo, aunque como estrategia constituye solo una parte del marco global del desarrollo de una asignatura. Que como tal, requiere apoyarse en diversas estrategias y técnicas para lograr hacer del currículo una experiencia de aprendizajes significativos. Esta visión pedagógica es una necesidad real según varios autores (Morehead & Shedd, 1996; Smith & Webster, 1997; Ferraté, 1998; Sorcinelli, 1999). Pues resulta insuficiente un diseño curricular pertinente y una didáctica tecnologicizada para su transmisión. Ahora el profesor tiene que generar un proceso educativo en el cual integre:

- **un currículo pertinente**
- **el uso planificado de las TIC**
- **oportunidades para una construcción social del conocimiento**

Y sobre esta base él se involucre más profundamente en la evaluación de sus efectos en el estudiante, en esto un camino posible es investigar-aprender con el estudiante.

Finalmente, es importante notar que la noción de circuito alude a un espacio abierto en el cual estudiante y profesor recorren todas las estaciones de la investigación y viven la interacción en equipo. Aprendiendo, además de los conocimientos instrumentales de la investigación como método y de conocimientos específicos de la disciplina, a formar un equipo de trabajo. El cual se mantenga en el tiempo con los posibles impases que emergen en la realidad al poner en marcha un proyecto real. Es un circuito donde circula el saber y aquí es fundamental el cambio de posición del profesor, pues él también busca ese saber al situarse en franca posición de aprender nuevos conocimientos, potenciar destrezas en el manejo de las TIC, abrir su mente a posibles sugerencias/inquietudes interesantes de los estudiantes. En suma, se reencuentra con su propia realidad de insuficiencia y necesidad de aprendizaje permanente, en este sentido, aprovecha este circuito de enseñanza para enriquecer su formación y descubrir fuentes potenciales de mejora en su labor docente.

6. La educación como proceso interhumano

Acentuar la interacción entre las personas que aprenden -en este caso profesor y estudiante- lo consideramos esencial. En la medida en que este proceso relacional se asienta la posibilidad de que el estudiante desarrolle actitudes de curiosidad intelectual respecto del conocimiento, participe en las reflexiones y discusiones de grupo escuchando, respetando, aportando y aprendiendo en un ambiente en el que se comparten las ideas a favor del aprendizaje común. En este contexto el profesor es quien debe potenciar las oportunidades de interacción con los estudiantes desde dos perspectivas.

- Primera, detectar las potencialidades y limitaciones del alumnado apoyando en el fortalecimiento de la asimilación de significados y organización del conocimiento. Lo que Blaxter y otros (1998); Forner (2002) coinciden en llamar el “*tutoring and supervisión*”.
- Segunda, intercambiar ideas sobre el desarrollo del curso en general y del proyecto investigativo (PIE) en particular. Posibilitando al estudiante un espacio reflexivo sobre el conocimiento y fomentando el razonamiento crítico sobre el aprendizaje.

El profesor debe estimular en el estudiante:

1. la **incorporación sistemática** de significados
2. su **revisión** hasta encontrar su sentido práctico para el pensamiento y la acción
3. el **contraste** de estos elementos en un marco de diálogo abierto a escuchar las opiniones de profesores y compañeros
4. la **reconfiguración** de las ideas a partir de este diálogo

Si convenimos en que el conocimiento para ser verdaderamente útil a su potador debe alcanzar su *dimensión abstracta* solidamente articulada a su *dimensión concreta* en la realidad. El proceso de aprendizaje no puede ser lineal de lectura, memorización y entendimiento, sino más bien, dialéctico de encuentro-contraste-reconfiguración. Para lograr esta dinámica apelamos a la *interacción social-educativa* que haga circular el conocimiento entre los actores permitiendo su construcción y consolidación gradual en la persona. Como se sabe el aprendizaje significativo es un proceso mental que toma su tiempo y está en relación con las características propias del estudiante; un tiempo en el cual las ideas se van articulando entre sí, cuyo sentido madura hasta alcanzar su plenitud de entendimiento.

En tal sentido, el aprendizaje significativo no es un proceso autista, la conversación y discusión de ideas con otras personas implicadas en el mismo proceso educativo influye de modo determinante en la aprehensión correcta del conocimiento. Dicho de otra manera, el hecho de revisar el propio pensamiento a través de las palabras del otro ayuda a detectar las propias incoherencias y errores conceptuales.

Desde esta visión pedagógica, el aprendizaje se produce en el plano de la “construcción social del conocimiento” (Berger y Luckman, 1979) pues profesor y alumnos conforman una *comunidad de trabajo cultural* en la cual su unidad mínima sea el binomio profesor-estudiante (Gibbs, 2002). Las ideas, actitudes y valores emergentes en espacios reales facilitados en parte por el PIE, son a su vez, fuente de aprendizaje para el estudiante y lo orientan en la forma de trabajar con el conocimiento. En la interacción personal el estudiante demuestra sus inquietudes, actitudes y puede con el profesor establecer los alcances y limitaciones de ellas, reaprendiendo y desarrollando las actitudes adecuadas, fortaleciendo sus valores de honestidad y compromiso con la verdad del conocimiento. Pensando siempre en que el estudiante es el profesional del futuro, cuyas decisiones quizá, afecten a la vida de su comunidad, por tanto, la universidad debe impulsar valores y principios que pueden orientarse mejor si existe la interacción personal profesor-estudiante (CE, 2000).

El circuito de aprendizaje promovido por el profesor es una oportunidad adecuada para potenciar el desarrollo de competencias sociales y personales en el estudiante. Piaget (1986) cuando habla de la “construcción del conocimiento” basada en la interacción sujeto-medio, en la cual la persona aplica y revisa cíclicamente sus acciones impulsando así el crecimiento de sus estructuras mentales y contenidos (esquemas). Nos dice en el fondo, que *el crecimiento mental y emocional se produce en cuanto que el individuo actúa sobre la realidad de un modo crecientemente complejo*. Lo cual es válido para pensar entonces en el aporte que el **aprendizaje interpersonal** puede brindar a la construcción y desarrollo de actitudes, valores que se aprenden en base de la interacción que el estudiante establece con la realidad de su formación profesional. Desde esta perspectiva: **la forma de situarse frente al conocimiento, a los compromisos personales, a la figura del profesor como autoridad académica y frente a los compañeros**, son aspectos que se pueden modificar y desarrollar a partir del circuito de aprendizaje investigativo, siempre que el profesor preste la atención necesaria al carácter productivo de sus interacciones con el estudiante.

La oferta académica, un estímulo para el alumnado

Llegados hasta aquí podríamos preguntarnos, lógicamente, si el alumnado está con la predisposición y motivación suficientes para encarar un coprotagonismo de esta magnitud en su formación. El cual exige dedicación, rigor y responsabilidad para alcanzar los objetivos que el profesor propone en el escenario de enseñanza-investigación-aprendizaje. Ante esta interrogante se puede responder señalando que existe actualmente una tipología de estudiante con características de proactividad y criticismo, aunque posiblemente no llegue aún a constituir una mayoría en términos generales en el alumnado. Situación que contrasta con los rasgos de conformidad e instrumentalismo señalados por Michavila y Calvo (1998b) tratados en el capítulo anterior. Pese a ello, vemos que los estudiantes durante los diez años venideros tendrán una influencia mucho mayor de parte de la tecnología, el aprendizaje autodidacta y las innovaciones pedagógicas en los centros de educación primaria y secundaria. En este sentido, si la universidad lleva adelante su propio cambio pedagógico estructural y funcional, los estudiantes deberán pues ajustarse a esos niveles de exigencia. Y la reconversión conceptual y operativa de la formación profesional impulsará al alumnado a situarse activamente respecto de su aprendizaje, superando la manera tradicional pasivo-receptiva de estudiar que le será poco menos que inútil en su futuro laboral.

En este caso la oferta académica se constituirá en el nuevo escenario para el cual el estudiante deberá prepararse, considerando nuevas reglas que le exigirán una predisposición diferente, enfatizando su permanente atención a sus aprendizajes. Prevemos que, aunque pudiera pensarse lo contrario, el alumnado se reubicará con mayor rapidez a esta nueva situación, debido a los cambios sociales cuya profundidad y extensión transformarán sus hábitos personales y actitudes desde años muy tempranos (desde el entorno de crianza). Por otra parte, en un mundo global e interdependiente donde las formas de educación y preparación profesional se socializan de manera rápida, las nuevas generaciones de forma inevitable tendrán ese dinamismo. Sus acciones académicas estarán basadas en la virtual reducción del espacio y extensión del tiempo, mediante la facilidad que proporcionan las autopistas (*super-highways*) de circulación de información y comunicaciones simultáneas.

Un ejemplo de ello es el impacto utilitario-pedagógico que ha tenido el uso del *e-mail* para la interacción entre profesor y estudiante según reportan Breen y otros (2001) y MECD (2001); que es aplicado intensamente no sólo en los niveles de pregrado, sino en los estudios de postgrado presenciales y semipresenciales (Silvio, 1993). A esto Ferraté (1998) ha denominado “el campus virtual” a propósito de la realidad pedagógica de la *Universitat Oberta de Catalunya* (totalmente virtual). Sin embargo, estos niveles en los que la universidad se desmaterializa y se virtualiza mediante las TIC encuentra su clara oposición en algunos autores que, aunque reconocen la valía de las tecnologías como ayuda para el aprendizaje, apuestan por un equilibrio entre *interacción personal* y *relación virtual*.

“...students as well as teachers required personal contact in the process of education—a computer terminal is an unsatisfactory alternative to students and to tutors. The evidence from the *Open University* –the great pioneer of distance learning– is that the students have enormous enthusiasm for human interaction” (Smith & Webster, 1997:13)

En esta línea de pensamiento se inscribe nuestra propuesta de generar un escenario integral para el aprendizaje, basado en la *interacción humana* que permita desarrollar conocimientos y valores que constituyen la base para desarrollar una formación con competencias profesionales. Las TIC como recurso de acceso a la información, apoyo a la didáctica, matriz de práctica y aprendizaje autónomo y como medio de coordinación académica es de innegable utilidad. Aunque es necesario su uso planificado si se desean extraer sus mayores beneficios en la formación del profesor y el estudiante. Se trata de partir de un proceso educativo basado en la interacción humana y que las TIC, junto a otros, constituyan un medio de enseñanza-investigación-aprendizaje.

7. La competencia profesional del profesor

A la luz de la demanda externa a la universidad en cuanto a la profesionalidad requerida en el empleo y teniendo en cuenta al proceso educativo que hemos propuesto para desarrollar una formación con esa orientación. Corresponde ahora estudiar las cualidades necesarias en el profesor universitario para readecuar su trabajo académico y posibilitar una formación basada en competencias. En este sentido, entiéndase esencialmente la competencia como la manifestación contextualizada de un potencial interno que permite una vinculación productiva entre la persona y el medio externo. Desde esta perspectiva, definimos **la Competencia Profesional 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.** El contenido operativo que da cuerpo a esta definición se apoya en cuatro pilares denominados **competencias específicas*** cuya estructura general se expone a continuación (tabla 3.1)

Tabla 3.1

MODELO ESTRUCTURAL DE COMPETENCIAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO (MECPU)
Contenido general

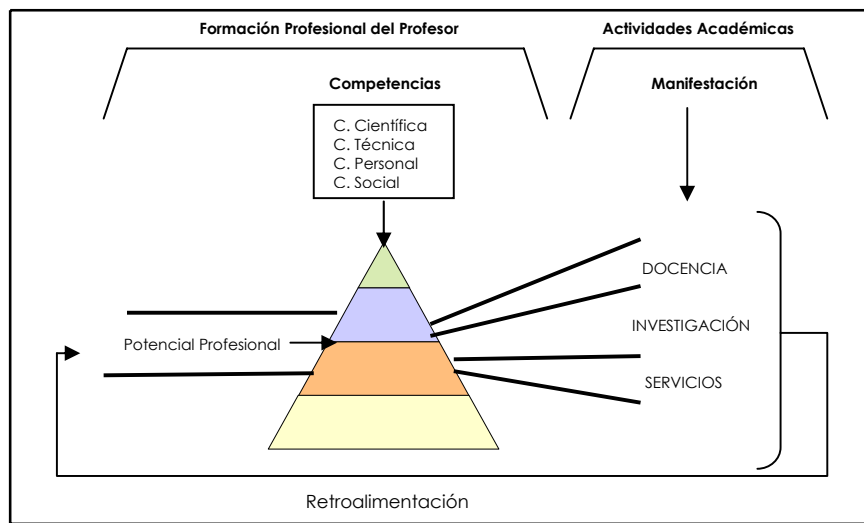
Competencia científica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El saber del área de conocimiento ➤ La investigación integrada como motor del aprendizaje ➤ Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento
Competencia técnica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vinculación del saber con la realidad ➤ Dinamización de procesos interactivos de investigación
Competencia personal	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disposición para aprender ➤ Disposición para la comprensión del otro
Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disposición para promoción del aprendizaje social ➤ Liderazgo para el aprendizaje por proyectos de investigación con los estudiantes

Este modelo estructural establece el constructo “competencia” como base de conceptualización del *ser profesor* estableciendo cuatro componentes que dan cuenta de las cualidades necesarias e inherentes a la profesión académica. A partir de allí se entiende que esas cualidades se manifiestan a través de las actividades académicas: docencia, investigación y servicios. Por tanto, la resultante es un perfil estructural y armónico de la profesión académica capaz de asumir diferentes tonalidades internas según campo disciplinar de ejercicio, contexto institucional y entorno universitario. La metáfora del *prisma* (figura 3.1) bien ayuda a representar esta visión: *el potencial profesional basado en competencias sale a la luz a través de las actividades de docencia, investigación y servicios.* Esta práctica profesional a su vez retroalimenta positivamente el potencial profesional del profesorado.

* Véase los trabajos de Bunk (1994) [citado en Corominas, 2001], Delors (1996), Echeverría (2001; 2002) y Corominas (2001) sobre las competencias profesionales necesarias en el empleo. Nosotros proponemos las competencias para la profesión académica del profesor universitario.

Figura 3.1

Modelo Estructural de Competencias del Profesorado Universitario



A. COMPETENCIA CIENTÍFICA

Supone la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar del profesor a partir de su formación básica y de la experiencia acumulada durante su ejercicio profesional. Que le permiten la comprensión, interpretación y actualización de los temas y problemas del área. La competencia científica se asienta en tres dimensiones.

1ª. Dimensión: El saber del área de conocimiento

Hace referencia al *background* teórico que supone el dominio de la historia de la disciplina, sus líneas teóricas y su lugar en la ciencia y la cultura. Indicadores: el profesor/a...

1. **Reproduce con exactitud el origen y los antecedentes históricos de su disciplina** señalando las nacientes teóricas del área de conocimiento, las coordenadas sociales, políticas y económicas que sirvieron de marco para tal origen, además de sus implicaciones científicas para el desarrollo de la cultura. Se trata de situar la justificación de la aparición de la disciplina explicando su sentido teórico y práctico para la humanidad.
2. **Reproduce la evolución temporal de la disciplina** identificando los cambios paradigmáticos que atravesó la disciplina en su tiempo de existencia, los fundamentos científicos de cada paradigma y las coordenadas que lo sustentan en su contexto histórico. Así como la tipología y la magnitud de las relaciones entre los factores externos que contribuyeron a las crisis evolutivas de la disciplina.
3. **Explica las corrientes y escuelas teóricas correspondientes** exponiendo los diferentes enfoques teórico-metodológicos que tratan problemas esenciales de la disciplina, sus alcances y limitaciones en la explicación de la realidad, tanto como las relaciones que puedan existir entre las diferentes escuelas de pensamiento.
4. **Explica el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad** refiriéndose a la configuración científica presente de la disciplina, su situación paradigmática, las corrientes de pensamiento y su aporte real en la solución de los problemas humanos y en la explicación de la realidad.
5. **Establece proyecciones del desarrollo futuro de la disciplina** partiendo del marco de referencia histórico para situar las tendencias del desarrollo científico hacia la constitución de nuevos paradigmas explicativos de la realidad y sus consecuentes implicaciones en cuanto al lugar que se le asignará a la disciplina en el seno de la cultura.

2ª. Dimensión: La investigación integrada como motor del aprendizaje

Se refiere al conocimiento y aplicación sistemática de los criterios básicos del proceso de investigación como directriz para ampliar el conocimiento de la disciplina y sus adelantos científicos. El profesor demuestra aquí que ha estructurado un proceso de aprendizaje permanente (individual y grupal) concibiendo a la investigación como recurso didáctico capaz de darle al conocimiento que produce un carácter significativo para él y para los estudiantes. Indicadores: el profesor/a...

1. **Reproduce los criterios técnicos de la investigación científica** que forman parte de los diferentes paradigmas de investigación, metodologías y técnicas explicitando los parámetros para su adecuación a las diferentes situaciones problemáticas y objetos de estudio. Y explicando las relaciones comparativas entre los paradigmas de acuerdo con sus bases conceptuales particulares.
2. **Organiza e identifica áreas temáticas para investigación y desarrollo** mediante trabajos de investigación con los estudiantes y mediante líneas de investigación con colegas. De esta manera, él sitúa la investigación como el camino de desarrollo y construcción social del conocimiento aplicado en dos escenarios: 1. en clase con el proyecto investigativo de estudio (PIE) y 2. en equipos de trabajo con colegas.
3. **Establece la relación entre la investigación y el PIE** situando a la investigación como el marco técnico que permite la proposición, realización y evaluación del PIE. Explicitando la contribución que esta relación entre investigación y proyecto de estudio representa para el logro del aprendizaje significativo y contextualizado de los contenidos de la asignatura. Mignon & Langsam (1999) en la misma dirección entienden que el logro de un aprendizaje relevante es posible aplicando el *research-based principle* como estrategia efectiva de enseñanza.
4. **Define los procedimientos para la elaboración del PIE** dando a conocer la naturaleza didáctica del proyecto y describiendo el esquema necesario para su construcción y aplicación como instrumento de aprendizaje grupal.
5. **Explica el proceso de desarrollo del proyecto** explicitando las fases que implica y el sentido de cada una de ellas: organización de los equipos, planificación y distribución de responsabilidades, consecución de insumos y recursos, ejecución, evaluación y reformulación de las acciones para alcanzar el logro de los objetivos previstos.

3ª. Dimensión: Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento disciplinar

Implica la planificación y desarrollo sostenido de actividades de investigación científica en busca de profundizar su aprendizaje, enriquecer su formación y aportar al progreso de la ciencia en el campo que le corresponde. A diferencia de la anterior dimensión, esta da cuenta de la integración de la investigación como recurso de aprendizaje pero esta vez aplicada en el marco de grupos de investigación (estables y/o ad hoc) con colegas. Esta dimensión se asienta en siete indicadores cuya significación y habitual presencia en el lenguaje académico, nos parece, hace innecesaria su extensa conceptualización. Indicadores: el profesor/a...

1. **Elabora proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad de la metodología científica** que considera el amplio conocimiento de los antecedentes y trabajos previos al respecto, la coherencia y precisión entre los objetivos, el enmarque teórico y la adecuada fundamentación de la estructura metodológica. Sin dejar de atender a la pertinencia y relevancia social que tiene el tema de investigación.
2. **Promueve y participa en equipos de colegas investigadores** como miembro o bien en labores de coordinación del equipo.
3. **Produce documentos orientados a la publicación.**
4. **Se plantea un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora** mediante la redacción de artículos, monografías, ensayos y otras formas escritas.
5. **Procura que sus actividades investigadoras se enmarquen en programas o proyectos a nivel de departamento o universidad** participando en concursos públicos o convocatorias para obtener el soporte y financiamiento correspondientes.
6. **Publica en revistas científicas nacionales y/o internacionales** que cuentan con la revisión técnica a cargo de colegas anónimos que avalan el valor científico del trabajo.
7. **Publica con editoriales nacionales y/o internacionales.**

La competencia científica traduce la facultad profesional que demuestra el profesor para gestionar proactivamente, críticamente y de manera interactiva su trabajo académico en un área determinada, cuyo dominio subyace en todos los indicadores propuestos. Por otra parte, en base de experiencia previa proyecta su

desarrollo profesional estableciendo las interacciones necesarias para promover el aprendizaje compartido de nuevos conocimientos junto con colegas y estudiantes. Lo cual fortalece su dominio disciplinar y su manejo de estrategias de aprendizaje de su disciplina (Rodríguez, 2003a).

B. COMPETENCIA TÉCNICA

Representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten al profesor desarrollar correctamente sus actividades académicas (docencia, investigación, servicios) en base de acciones razonadas orientadas a dar vida a su producción profesional. Se apoya en dos dimensiones.

1ª. Dimensión: Vinculación del saber con la realidad

Exige el establecimiento del puente didáctico mediante el cual se articula el conocimiento con su referente. Explicitando las implicaciones pragmáticas, sociales y éticas de la disciplina, orientando y facilitando su asimilación efectiva en una audiencia concreta. Esta dimensión atiende a la relación entre teoría y práctica que el profesor debe tener claramente establecida en si mismo, para poder dar a conocer la disciplina articulándola a la realidad mediante hechos o fenómenos que en diversos grados reflejan la utilidad del conocimiento. Este proceso es fundamental en la didáctica del discurso del profesor pues favorece su entendimiento y asimilación en el oyente.

En el ámbito docente, ésta dimensión se refleja especialmente en la claridad de la exposición/explicación de conceptos y utilización de ejemplos o situaciones ilustrativas de los mismos si es posible. El PIE en tanto que alternativa de vinculación teoría-práctica puede reflejar en parte esta dimensión. Por otro lado, en el plano de la relación del profesor con colegas de trabajo, la dimensión se manifiesta especialmente en los procesos de investigación científica (teórica/aplicada) pues constituyen una experiencia de reflexión profunda sobre el valor del conocimiento con respecto a una realidad específica. Indicadores: el profesor/a...

1. **Explica con claridad la relación entre la teoría y el objeto de estudio de la disciplina** mediante una exposición comprensible de los principios, proposiciones y relaciones entre ellas. Lo que en conjunto da cuenta del cuerpo científico explicativo de los fenómenos de la realidad y explicita -si corresponde- el nexo deductivo e inductivo entre teoría y realidad.
2. **Utiliza en sus presentaciones los recursos tecnológicos actuales** aplicando las facilidades técnicas que le brinda la informática en procesadores de texto, procesadores de datos y graficadores. Así como la tecnología de presentación y comunicación de la información en programación de páginas Web e Internet acentuando el carácter interactivo que promueva el autoaprendizaje.

3. **Genera espacios de reflexión y discusión compartida** mediante oportunidades para el intercambio de ideas basado en el pensamiento crítico, orientando el diálogo hacia conclusiones concretas cuya fundamentación lógica favorece el aprendizaje común.
4. **Se asegura que la audiencia entiende sus presentaciones y explicaciones** desarrollando mecanismos de consulta y discusión para obtener señales en torno a que los contenidos comunicados se han asimilado correctamente en la audiencia.
5. **Representa teóricamente situaciones concretas de la realidad** (exceptuando los casos en los que la disciplina por su naturaleza no se lo permita, p.e. álgebra.) expresando el lenguaje técnico que de forma abstracta describe y explica la estructura y dinámica de fenómenos de la realidad concreta, haciendo comprensible lo que en el fenómeno es subyacente y por lo cual la teoría alcanza el rango de verdad.
6. **Produce materiales para facilitar el desarrollo del conocimiento** elaborando recursos didácticos en los que sitúa los caminos para la interiorización progresiva de estructuras conceptuales. Cuyos contenidos se exponen en forma de *proposiciones completas* y en forma de *proposiciones parcialmente organizadas* éstas últimas para favorecer su construcción lógica en el marco del autoaprendizaje.

Estos indicadores son una forma de acceder empíricamente a la interacción disciplinar que establece el profesor con el entorno y que se refleja en la técnica mediante la cual él demuestra un conocimiento vinculado a la realidad. Resaltando el valor que tiene su claridad de pensamiento y la utilización de diversos escenarios, oportunidades y herramientas para compartir lo que conoce.

2ª. Dimensión: Dinamización de procesos interactivos de investigación

Supone responsabilizarse por la búsqueda, planificación y realización de actividades de asimilación y desarrollo del conocimiento basado en la investigación como mecanismo de aprendizaje permanente. Esta situación favorable para el profesor a la vez tiene un impacto influyente en el aprendizaje de colegas y estudiantes. En este sentido, veamos los siguientes indicadores como signos de la gestión e implicación en procesos de investigación de diversa complejidad, que se puedan realizar con colegas en equipos especializados y con los estudiantes mediante el PIE u otra actividad similar. Por tanto, concebimos a esta dimensión como un potencial cualitativo (en el profesor) accesible empíricamente mediante 6 indicadores básicos que se reflejan tanto en la interacción con colegas como con estudiantes. Indicadores: el profesor/a...

1. **Contribuye al establecimiento de las directrices orientadoras de los procesos investigativos** definiendo la misión, visión y condiciones técnicas que fundamentan el desarrollo de la investigación compartida. Señalando las áreas de trabajo que son relevantes pertinentes, definiendo los beneficios a ser alcanzados a nivel del aprendizaje personal grupal, al igual que la utilidad institucional y social que revierta la actividad de investigación.
2. **Contribuye en la generación de las condiciones básicas para el buen desarrollo de las actividades** mediante el diagnóstico amplio y preciso de los recursos y medios disponibles. Así como el logro de consensos necesarios con colegas y autoridades del departamento y contactos estratégicos con instancias externas al departamento y/o a la universidad para configurar el escenario marco que posibilite la realización efectiva de los procesos de investigación.
3. **Promueve la planificación compartida de los temas de investigación** de manera tal que la definición conceptual y operativa de los temas de investigación sean producto del consenso con los actores involucrados (colegas y/o estudiantes según el caso), motivando su implicación personal al reunir los intereses particulares alrededor del aprendizaje grupal.
4. **Potencia la funcionalidad de los grupos de investigación** sobre la base de la comunicación y reflexión compartida de las situaciones previstas e imprevistas, orientando el proceso al logro de la cohesión grupal en torno a la inquietud intelectual y el compromiso personal de los miembros del grupo para con el aprendizaje.
5. **Comparte y asesora el desarrollo de las actividades investigativas** asumiendo responsabilidades concretas, aprendiendo de manera horizontal con los participantes y orientando desde su experiencia el mejor curso de las acciones en favor de la sistematicidad y autocrítica permanente a lo largo del proceso.
6. **Coordina y comparte la producción de documentos e informes** que reflejan el aprendizaje logrado, bien sea en forma de trabajos de curso (grupos de estudiantes) o reportes científicos susceptibles de publicación (equipo de colegas). En cuya realización el profesor contribuye en forma evidente como componente del grupo.

La competencia técnica vista a través de sus dimensiones e indicadores intenta identificar al quehacer efectivo del profesor como trabajador del conocimiento. Su reflexión y estudio de diversas teorías en procura de identificar en la realidad su sentido y aportación científica. En éste marco general, la investigación compartida es una manera de gestionar el aprendizaje. El hecho de presentar las herramientas instrumentales y coordinadas de los procesos de investigación,

supervisar e interactuar horizontalmente alrededor de nuevos conocimientos. Promueve el aprendizaje de otros y el suyo propio convirtiéndose él mismo en un estudiante investigador. Esta competencia además hace alusión a la *didáctica* y *operatividad* que requiere el profesor en su trabajo ya que representa a las cualidades con las cuales a) hace contacto con su audiencia y comparte sus conocimientos b) moviliza a la misma para el logro de nuevos conocimientos. Posibilitándose de esta manera su implicación plena en el continuo desarrollo profesional integral. En este sentido, la competencia científica y técnica en esencia dan cuenta de las bases disciplinares que sostienen la profesión académica en un área específica de la cultura.

Por otra parte, los elementos expuestos en estas dos competencias consistentemente revelan algunas coincidencias con el informe de estándares docentes que visionariamente se propone en Estados Unidos en el año 1993. Aunque sólo algunos de estos estándares de enseñanza son realmente innovadores y pertinentes actualmente, veamos lo que dice el *The National Board for Professional Teaching Standards* expuesto por Barringer (1993), en el cual los aspectos que debe demostrar el profesorado universitario son...

**“Commitment to students and their learning,
knowledge of the subject-matter and how to teach it,
management and monitoring of student learning,
ability to learn from experience through systematic reflection,
collegiality; being a member of learning communities”
(Barringer, 1993; citado en Jarvinen & Kohonen, 1995:26).**

Como se puede evidenciar, estos aspectos están implícitos en nuestro enfoque de *competencia profesional del profesor* cuyo enmarque más amplio permite establecer una adecuada relación con las necesidades actuales de renovación de la actividad académica. No solamente en cuanto a la docencia, como especialmente alude el informe, sino en la investigación y gestión como actividades propias del ejercicio profesional del profesor.

C. COMPETENCIA PERSONAL

En este plano cruzamos la línea imaginaria desde las cualidades referidas a conocimientos teóricos y procedimentales, hacia aquellas cualidades que dan cuenta del lugar que el profesor o profesora asignan en su mundo interno a ese conocimiento. Lo cual es a su vez, el resorte que determina la forma en que él o ella establecen su relación cotidiana con el conocimiento y técnica disciplinar. La competencia personal expresa la necesidad de analizar ese proceso y otorgarle un lugar en la profesionalidad dado que influye en el ejercicio profesional. Por otra parte, es un eje necesario en el potencial del profesorado ante la demanda de una formación con competencias de este tipo en los estudiantes.

La competencia personal hace referencia a la posición subjetiva del profesor respecto del saber en cuanto que *no se reconoce como poseedor de la verdad absoluta* sobre un campo disciplinar, sino como un conocedor insuficiente del mismo. Por lo tanto moviliza su energía hacia el aprendizaje constante a través del desarrollo de la actividad académica a lo largo de su carrera profesional *life-long learning*.

1ª. Dimensión: Disposición para aprender

Se define como la apertura mental hacia el conocimiento con la visión de lograr un crecimiento profesional interior, aceptando la necesidad de reconfigurar de modo permanente esquemas previos de pensamiento y encontrando nuevas formas de desarrollar la vida académica. Indicadores: el profesor/a...

1. ***Reflexiona y define temas sujetos a actualización–refrescamiento*** partiendo de la revisión crítica de su *background* académico sitúa sus fortalezas y debilidades. Consecuentemente se plantea un camino sistemático para lograr un dominio efectivo de esos temas basado en el principio del aprendizaje autogestionado.
2. ***Establece un plan estratégico de explotación de bases de datos*** sobre la base del diagnóstico de los recursos bibliográficos de que dispone (reales-virtuales) y organiza temporalmente la búsqueda temática hasta dotarse del material necesario. Basándose en dos criterios fundamentales: a) obtener documentos de edición reciente y b) documentos producidos en diferentes países y/o continentes. De esta manera se configura una perspectiva actual y amplia sobre el tema de interés.

3. **Estudia y analiza críticamente documentos y materiales técnicos** que obtiene en su exploración, haciendo disecciones razonadas de estos para extraer su aporte. Mediante notas, esquemas y diagramas organiza los constructos, proposiciones e hipótesis consolidando su asimilación e integración con sus conocimientos previos, para finalmente, autoevaluar todo el proceso.
4. **Produce reportes y escritos que documentan su aprendizaje** redactando brevemente memorias, ensayos, proyecciones, etc. en base de los contenidos estudiados. Tales documentos operan como testimonio de su aprendizaje y como fuente a la cual retornar en caso de producir escritos para difusión pública. Esta indicación coincide con lo que señalan autores como Jarvinen & Kohonen, 1995; Hutchings, 1996; Gibbs, 1996; Cambridge, 1996; Mignon & Langsam, 1999; bajo la noción de *teaching portfolio*, aunque su contenido se restringe a documentar la docencia básicamente. Sin embargo, Hutchinson (1995) y Hattie & Marsh (1996) abogan más bien por una carpeta que documente el desarrollo de todas las áreas del trabajo académico.

En nuestro caso, nos interesa documentar el trabajo del profesorado no desde la perspectiva de la enseñanza u otras actividades. Sino girar la perspectiva hacia el aprendizaje del profesor mediante un *learning portfolio* pues en rigor testifica al proceso de crecimiento gradual del potencial profesional. Que después podrá demostrarse en actividades docentes, de investigación o servicios que, que a su vez, retroalimentan ese aprendizaje. Proponemos poner el acento en el aprendizaje sistemático cuya riqueza redundará en el ejercicio de las diferentes actividades académicas.

5. **Participa en cursos o eventos técnicos sobre temas de su interés** para mejorar cuantitativa y cualitativamente su formación. Asistiendo a eventos *ad hoc* o bien, a cursos formalmente establecidos (postgrados, etc.) relacionados con los temas que requiere fortalecer o desea explorar por primera vez.

2^a. Dimensión: Disposición para la comprensión del otro

Se entiende como la demostración de receptividad del profesor hacia sus semejantes asumiendo en ellos un potencial/experiencia acorde con su nivel de formación, de donde puede identificar ciertos elementos como insumo para su propia reflexión y desarrollo. Indicadores: el profesor/a...

1. **Pide opiniones, criterios y propuestas a aquellos con quienes trabaja** como acto sincero de reconocimiento implícito del “saber” en el otro, “saber” que integra en su reflexión en torno a la mejora de su formación profesional.
2. **Integra en su trabajo los aportes e ideas de otras personas** considerando su sentido original, aplicándolas tanto en actividades individuales como en las tareas grupales, siempre tendiendo hacia la mejora de la formación y enriquecimiento del grupo.
3. **Busca el consejo y asesoramiento de colegas con mayor experiencia** para fortalecer su reflexión y aprender de decisiones y situaciones similares en procura de mejorar visiblemente su ejercicio profesional. Idea similar a la que Quinlan (1996) propone bajo la noción de *mentoring* (orientación), aunque la autora se refiere principalmente a la relación de los profesores nóveles con los *senior*. Nosotros enfatizamos la positiva actitud de búsqueda de asesoramiento de un colega experto en ciertos temas o procesos, independiente de la relación *novel-senior*.
4. **Modifica y adecua sus ideas a favor del desarrollo grupal** pues no considera su propia opinión como la última palabra, sino como insumo para la construcción y sistematización compartida de la actividad académica, que redunde en un enriquecimiento del grupo con el cual interacciona.
5. **Modifica y adecua su discurso de acuerdo con el tipo de audiencia** puesto que reconoce el nivel de formación, experiencia y diversidad de la misma. Centrando su atención en el logro de la comprensión efectiva de los conceptos y significados que comparte, asimilando el *feedback* como aporte a su propio discurso.

La competencia personal implica esencialmente *el deseo de aprender* como correlato de la conciente valoración de la amplitud, fluidez y dinamismo del conocimiento, el deseo de aprender deviene el impulsor del trabajo del profesor. En esta perspectiva la calidad profesional, desarrollo y potencia de aportación a la realidad tiene su raíz en el interior de la persona; *en su reconocimiento real de estar siempre en camino y no ya en la meta final*. A partir de este momento subjetivo el profesor puede planificar y canalizar sus energías hacia tareas concretas y permanentes de aprendizaje y crecimiento, que a su vez, redundarán en la calidad de los servicios que preste a la institución y en su contribución a la comunidad a lo largo de su carrera profesional. Las dimensiones e indicadores expuestos intentan reflejar esta posición y acción personales del profesor.

D. 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 él interactúa sobre la base del respeto, tolerancia y reconocimiento de la potencialidad técnica de todos los miembros de la misma.

1ª. Dimensión: Disposición para la promoción del aprendizaje social

Se entiende como la implicación personal y directa en la generación de oportunidades para el diálogo y reflexión grupal. Con el objetivo de asimilar nuevos conocimientos y dar vida a ideas y procesos innovadores que impulsen el desarrollo de la práctica académica. Indicadores: el profesor/a...

1. **Participa en la gestión de cursos, congresos, seminarios...** colaborando en la organización de la actividad, e interactuando con los participantes aporta con sus conocimientos e interioriza los contenidos que se trabajan en el evento.
2. **Promueve y participa en grupos de estudio sobre temas académicos** estimulando el aporte común de información actualizada y buscando que el grupo alcance nuevos aprendizajes. Esto sintoniza en parte con los *teaching circles* sugeridos por Quinlan (1996) y Mignon & Langsam (1999) aunque sus ideas se restringen al tratamiento de la enseñanza. Para nosotros el grupo de estudio es un mecanismo de aprendizaje social aplicable a todo tema relacionado con la profesión académica.
3. **Establece redes virtuales para el intercambio de documentación** con colegas e instituciones que le faciliten enviar y recibir información e intercambiar opiniones técnicas sobre temas de interés. Ampliando de este modo sus puntos de contacto con la comunidad científica.
4. **Gestiona su participación en grupos interinstitucionales de trabajo académico** al buscar, contactar y asumir responsabilidades en proyectos en los que tiene la oportunidad de potenciar su formación. Mediante la interacción productiva con colegas de otras instituciones a nivel nacional e internacional. Esta concepción esta de acuerdo con el *networking* (trabajo en equipo) señalado por Blaxter y otros (1998).

5. **Participa en grupos multidisciplinarios de interconsulta técnica** dentro de la misma institución o con instituciones externas, implicándose en procesos interactivos de reflexión con colegas de distintas disciplinas. Con lo cual el profesor se procura un escenario de aprendizaje compartido que al mismo tiempo le abre la posibilidad para futuras oportunidades de desarrollo profesional.

2ª. Dimensión: Liderazgo para el aprendizaje por proyectos de investigación con los estudiantes

Especialmente referida a la docencia, se manifiesta en la visualización y convicción de la potencialidad formadora del proyecto investigativo de estudio. Cuya comunicación motiva a los estudiantes desde la planificación hasta la evaluación del proceso.

Recordemos que el proyecto investigativo de estudio PIE es una alternativa pedagógica que pretende favorecer el proceso de construcción de conocimientos en los estudiantes (trabajando en equipos) para abordar una parte específica de los contenidos programáticos del curso. El tema o temas de investigación son los mismos para la totalidad de los estudiantes para posibilitar el intercambio de experiencias entre ellos. *Desarrollando su aprendizaje en el marco de un proceso compartido que les exige buscar información, organizarla, analizarla y procesarla socialmente, evaluándose y contribuyendo a mejorar su formación profesional.* Frente a la necesidad de una formación superior basada en competencias el PIE permite que el estudiante se introduzca en una **dinámica dialéctica y proactiva** que le facilita adquirir conocimientos y desarrollar cualidades personales/sociales. Que a lo largo del tiempo, se fortalecerán y servirán de base para su ejercicio profesional en el cual la interacción, la producción y la innovación son la demanda principal.

En el marco de la enseñanza-aprendizaje el abrir un escenario real y desafiante de abordaje investigativo de una parte del programa, sitúa al estudiante en la realidad de tener en frente un 'proyecto de trabajo' y alrededor suyo 'un equipo'. *Esto genera simultáneamente procesos individuales de reflexión y asunción de responsabilidades concretas, tanto como procesos sociales de interacción, diálogo, consenso y sentido de grupo.* Que a su vez pueden inducir en la individualidad de cada estudiante la tolerancia, solidaridad, respeto... Esta experiencia de equipo, pese a ser breve, puede ser valiosa si se realiza sistemáticamente a lo largo de la carrera y quizá con mayor fuerza en los cursos superiores de la formación. Experiencia en la que el profesor/a es el monitor, participa y aprende nuevos conocimientos sobre su área al investigar de esta manera junto a los estudiantes. Los indicadores son: el profesor/a...

1. **Explica claramente la misión y visión del PIE** describiendo su sentido como método de aprendizaje que da la oportunidad para desarrollar significativamente conocimientos técnicos y cualidades personales en un escenario desafiante.
2. **Estimula la reflexión compartida con los estudiantes sobre los contenidos de investigación** mostrando las ventajas de ampliar y profundizar el aprendizaje de ciertos temas clave en la formación.
3. **Indaga sobre los intereses e iniciativas de los estudiantes** al indagar sobre sus inquietudes personales, motivando su libre expresión e integrándolas de modo coherente en el esquema global de trabajo.
4. **Orienta y atiende las necesidades emergentes durante el desarrollo del PIE** contribuyendo a resolver las dificultades que se presenten y supervisando la ejecución del proyecto.
5. **Promueve la evaluación y mejora permanente del proceso** pues estimula la reflexión crítica y la comunicación grupal para analizar alcances/límites de las acciones realizadas, motivando a los estudiantes a proponer mejoras e innovaciones para el logro efectivo del proyecto.
6. **Genera oportunidades para el intercambio de experiencias entre los estudiantes** en sesiones plenarias de curso, durante y al final del proceso. Acentuando la visión crítica que permita identificar claramente aquellos aspectos que pueden mejorarse en el plano interpersonal y técnico.

Esta dimensión enfoca la relación profesor–estudiante cuyo centro es la motivación para el aprendizaje mediante la realización de proyectos. En este sentido, el rol del profesor es doble:

- a) **establecer de forma clara y comprensible el escenario de formación compartida en el cual él mismo se incluye como estudiante.**
- b) **intentar mantener activa la motivación de los estudiantes resaltando sus logros e indicando los caminos posibles para la superación de sus dificultades.**

Es fundamental acompañar todo el proceso dando la oportunidad de reuniones igualmente fuera de clase con los grupos de trabajo, para fortalecer la cohesión

grupales, absolver posibles dudas y dialogar acerca de las relaciones interpersonales generadas en el grupo. Actualizando en los estudiantes la *visión de grupo de trabajo autoresponsable por el nivel de calidad de su propio aprendizaje*. La supervisión e implicación del profesor o profesora con los proyectos de estudio es un factor motivacional muy importante para los estudiantes. Por otro lado, la dirección, soporte y estimulación son las características básicas del liderazgo que el profesor debe demostrar en esta actividad.

En suma, la competencia social tiene su núcleo en el aprendizaje en torno al cual se reúnen los actores de la comunidad educativa, el profesor, hace del aprendizaje el lenguaje comunicativo implícito en sus relaciones con el contexto laboral en que se desempeña. Decir finalmente, que si bien la profesión como un hecho real se define/finaliza en una certificación específica y puntual en el tiempo, la formación es susceptible de desarrollo permanente durante el ejercicio profesional, a no ser que el mismo profesor establezca límites debido a sus expectativas personales.

El profesor competente es, desde este modelo, aquel profesional integrado plenamente en una comunidad cultural desde la cual desarrolla, comparte y aprende conocimientos a lo largo de su ejercicio laboral. A continuación y, a manera de resumen, se presenta una secuencia esquemática de varias tablas (3.2 a 3.5) cuya comprensión correcta es fundamental para captar la trascendencia del MECPU, pues se trata de la relación sistemática que se ha seguido en su desarrollo que va; **desde el análisis, significación y caracterización de la profesión académica—hasta su operativización correspondiente que conecta con las actividades académicas (docencia, investigación, servicios), articulando así teoría y realidad.** De esta manera se cuenta con un planteamiento teórico-operativo útil en el análisis de temas académicos y evaluación del profesorado. En las tablas se muestran:

1. el constructo, dimensiones e indicadores
2. la actividad donde se manifiestan esos indicadores (docencia, investigación, servicios)
3. la evaluación que correspondería aplicar a cada uno de ellos: sumativa, formativa o ambas

MODELO ESTRUCTURAL DE COMPETENCIAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO (MECPU) Relación operativa entre el *constructo* y la *realidad académica*

Todo el análisis y construcción realizada en estos capítulos (1, 2 y 3) permite conseguir una estructura consistente, operativa y de utilidad para la evaluación y formación del profesorado y, para seguir detalladamente la siguiente exposición, el lector puede situarse en la **teoría/constructo** (izquierda) para llegar hasta la realidad, o bien, situarse en las **actividades académicas** (derecha) y llegar entonces a la teoría que le da su fundamento y significación. Recorriendo así, en uno u otro sentido, este marco de referencia sobre el *ser profesor* universitario que da cuenta de una manera integral de entender la profesión académica.

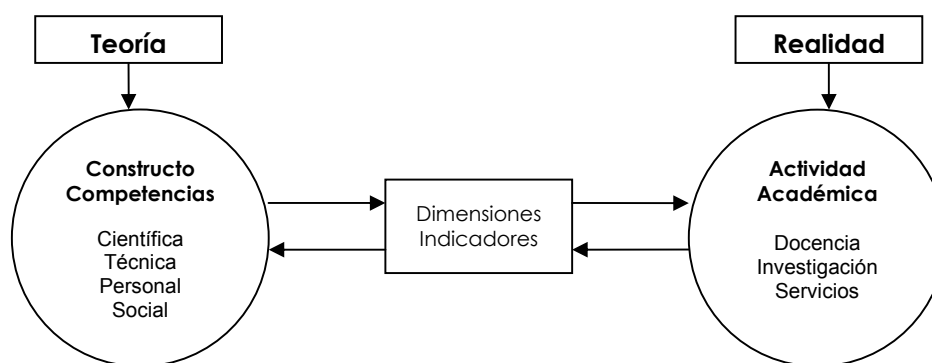


Tabla 3.2

Constructo	Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
				D	I	S	
Competencia Profesional del Profesor	Competencia Científica	El saber del área de conocimiento	Reproduce con exactitud el origen y los antecedentes históricos de su disciplina	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 sus alcances en la comprensión de la realidad	X	X		F y S
		Establece proyecciones del desarrollo futuro de la disciplina	X	X		F y S	
		La investigación integrada como motor del aprendizaje	Reproduce los criterios técnicos de la investigación científica	X	X		F y S
			Organiza e identifica áreas temáticas para investigación y desarrollo	X	X		F y S
			Establece la relación entre la investigación y el proyecto investigativo de estudio (PIE)	X	X		F y S
			Define los procedimientos para la elaboración del PIE	X			F y S
		Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento disciplinar	Explica el proceso de desarrollo del PIE	X			F y S
			Elabora proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad de la metodología científica		X		S
			Promueve y participa en un equipo 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		

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

Tabla 3.3

Construceto	Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
				D	I	S	
Competencia profesional del profesor	Competencia Técnica	Vinculación del saber con la realidad	Explica con claridad la relación entre la teoría y el objeto de estudio de la disciplina	X	X		F y S
			Utiliza en sus presentaciones los recursos tecnológicos actuales	X	X	X	F y S
			Genera espacios de reflexión y discusión compartida	X	X	X	F y S
			Se asegura que la audiencia entiende sus presentaciones y explicaciones	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	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 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 y S: evaluación formativa y sumativa

Tabla 3.4

Construceto	Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
				D	I	S	
Competencia profesional del profesor	Competencia Personal	Disposición para aprender	Reflexiona y define temas sujetos a actualización-refrescamiento	X	X		F y S
			Establece y desarrolla un plan estratégico de explotación de bases de datos	X	X		F y S
			Estudia y analiza críticamente documentos y materiales técnicos	X	X	X	F
			Produce reportes y escritos técnicos que documentan su aprendizaje	X	X	X	S
			Participa en cursos o eventos técnicos sobre temas de su interés	X	X	X	F y S
		Disposición para la comprensión del otro	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	X	X	X	F

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

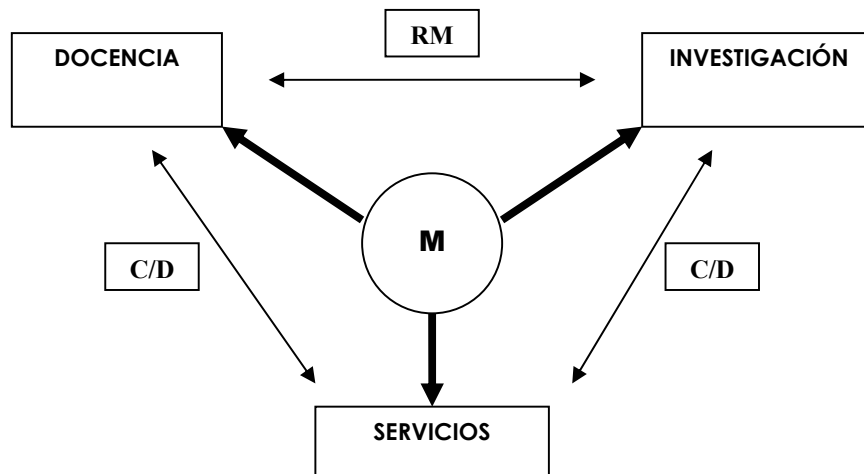
Tabla 3.5

Constructo	Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
				D	I	S	
Competencia profesional del profesor	Competencia Social	Disposición para la promoción del aprendizaje social	Participa en la gestión de cursos, congresos, seminarios	X	X	X	F y S
			Promueve y participa en grupos de estudio sobre temas académicos	X	X	X	F y S
			Establece redes virtuales para el intercambio de documentación	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

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

El modelo (M) concibe a las tres actividades académicas 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. En la figura siguiente, el modelo intenta mostrar que la docencia y la investigación guardan entre sí una relación de **Retroalimentación Mutua (RM)**; en tanto que la docencia constituye para los servicios una **Contribución** a la toma de decisiones (C) y, en cambio, desde los servicios se intenta **Dinamizar (D)** la docencia. Es decir la relación bidireccional *Docencia-Servicios* es de Contribución a la toma de decisiones y Dinamización (C/D). En el otro frente, la Investigación contribuye (C) como tal a la toma de decisiones que se producen desde los Servicios y, de manera similar, la actividad de servicios busca Dinamizar (D) la Investigación. Es decir, la relación bidireccional *Investigación-Servicios* es, igualmente, de Contribución a la toma de decisiones y Dinamización (C/D).

Figura 3.2



Desde esta visión, en la realización de la actividad que corresponda (docencia, investigación, servicios) es importante siempre tener en cuenta esta relación básica que se debe establecer con las demás actividades para conservar ese cuerpo coherente y consistente que da sentido al trabajo académico.

8. Competencias específicas y transversales

El quehacer académico es diverso en su carácter disciplinar y necesariamente pone en evidencia la discusión sobre la aplicabilidad de las competencias hasta aquí descritas. Desde el punto de vista de los estudiantes y su formación superior, tal parece que la *competencia científica y técnica* resultan tener una mayor especificidad, aunque Neave (2001c) las considera más bien transversales en algunas áreas como: economía, ingeniería, farmacia, medicina, computación y tecnología principalmente, pues el conocimiento de estas disciplinas se basa en principios universales. Por tal razón y, especialmente en esas áreas, en Europa se plantea la movilidad laboral basada en certificaciones o acreditaciones otorgadas en coordinación entre universidad y Estado de manera tal que permitan a los profesionales ejercer en cualquier país comunitario (C.E., 2000; Delors, 1996).

Sin embargo, las competencias personal y social son transversales en todo su sentido, dado que por su naturaleza, permiten a la persona desenvolverse en el mundo del trabajo independientemente del campo disciplinar. Ya se vio antes que el empleo es considerado como una comunidad de producción y desarrollo que se enfrenta al desafío de subsistir en un mercado altamente competitivo y agresivo. Frente a esa situación las competencias personal y social no solamente son complementarias a las competencias disciplinares, sino que son consideradas tan importantes como éstas. Inclusive algunos autores piensan que son aún más importantes ante la caducidad prematura de los conocimientos disciplinares. Mientras que las cualidades personales y sociales permiten al profesional reaprender continuamente a lo largo de su carrera y de acuerdo con las necesidades del empleo en que se encuentre (Delors, 1996; Figuera, 2000; Corominas, 2001; Echeverría, 2001). Las competencias personal y social facilitan al profesional desarrollarse en un mundo laboral inestable, pudiendo así reinsertarse en nuevas oportunidades de empleo.

En estas circunstancias del mundo laboral influyentes en la formación superior, pensamos que la versatilidad, el deseo y la capacidad de aprender pueden desarrollarse en el marco de las competencias personales y sociales. Dotando al estudiante no tanto de conocimientos acabados, sino del dominio de estrategias y actitudes que le permitan sumergirse en el mundo del trabajo y realizarse profesionalmente, mediante la facultad de aprender a potenciarse y saber relacionarse con visión productiva e innovadora. Para el formador el contar con la competencia profesional en sus cuatro componentes es fundamental, es una *necesidad lógica* ante la *necesidad formativa* que hemos ido señalando a lo largo de estos dos últimos capítulos. En el profesorado la competencia científica y técnica no cabe mayor duda que ambas son específicas. Por otra parte, si pensamos que el profesor es en principio un profesional en ejercicio y al mismo tiempo responsable de la gestión de la formación, las competencias personal y social son transversales y necesarias en su potencial por dos razones principales:

- a) **Más allá del campo disciplinar su desarrollo profesional se realiza a partir de cualidades sociopersonales que le impulsen y faciliten ese progreso.**
- b) **Su labor formativa le exige potenciar el desarrollo de aquellas competencias en los estudiantes.**

Darling Hammond y otros (2001) a propósito de referirse a la educación primaria y secundaria sostienen una elocuente afirmación que ilustra este tema:

“La educación y certificación del profesor (de primaria y secundaria) debe centrarse en iluminar más completamente los aspectos específicos de su conocimiento y destrezas (*knowledge and skills*) que hacen la diferencia para el aprendizaje del estudiante y las maneras en que la aplicación de diferentes modelos de educación se relacionan con los diferentes resultados de la enseñanza”. (Darling Hammond y otros, 2001:71). (Cita original en inglés).

Salvando las diferencias de la educación escolar respecto del nivel superior, lo interesante a destacar es la relevancia atribuida a las cualidades del profesor *knowledge and skills*. Que para el caso universitario deben, a nuestro juicio, entenderse en el marco más amplio que aporta la noción de competencia científica, técnica, personal y social. Aspectos que marcarán la diferencia en los efectos que el nuevo profesor produzca en la comunidad educativa, una diferencia que al mismo tiempo dará cuenta de su calidad profesional integral como un formador cultural. Habida cuenta de entender y aceptar la evolución vigente en la comprensión teórica y operativa de la profesionalidad. Pues el término *skill* (en el sentido de destreza o pericia material) se ha sustituido por el concepto de *competencia* en el sentido de cualidad personal de mayor profundidad y potencia; la competencia puede favorecer el desarrollo de diversas *skills* y de renovarlas según la situación o coyuntura laboral (Delors, 1996).

Nosotros hemos retomado el concepto de competencia generado desde el campo laboral y luego de un extenso análisis lo reformulamos en el ámbito del profesorado universitario, en dos sentidos, como *potencia académica* y como *demostración práctica* del ejercicio profesional.

9. A modo de conclusión: el profesorado desde una visión pedagógica

La historia de la educación superior aunque presenta directrices comunes a la mayoría de las instituciones occidentales, es convulsa merced a sus reconcepciones internas y particularidades de cada contexto. No obstante los fuertes factores externos -pese a generar cierta reflexión con incidencias en la modernización didáctica- no han supuesto una reflexión tan profunda como la que propone el concepto de competencia para el estudiante como para el profesor. Aunque es cierto que las competencias comienzan a tenerse en cuenta en la reconsideración curricular, resulta paradójico que no haya llegado a ser motivo de reflexión sobre las cualidades requeridas en el formador para llevar a cabo el desarrollo de esa formación en los estudiantes (Neave, 2001a). Siendo éste un asunto esencial, está sin embargo ausente en los enfoques innovadores en la educación superior.

Por estas razones, consideramos necesario repensar no solamente el currículo o la didáctica docente, sino al profesor mismo. Situándonos para ello en su relación subjetiva con el conocimiento en tanto es esencial desarticular el principio de propiedad del saber; resultante de un profesorado autoconcebido como fuente epistemológica exclusiva. Sobre esta base el profesor podrá repensar su rol bajo una lectura correcta de la realidad académica reemplazando la relación *saber-autoridad-poder* por *saber-aprender*. El profesor debe aprender de modo constante junto a colegas y estudiantes convirtiendo la universidad no ya en una *comunidad de conocimiento*, sino ante todo, en una *comunidad de aprendizaje* en la que todos sus miembros estén implicados horizontalmente. Estableciendo la verticalidad únicamente en base de la experiencia y los roles académicos establecidos.

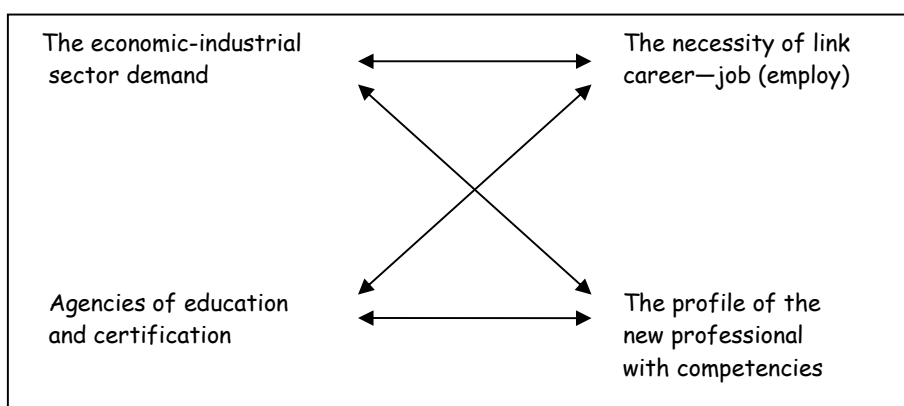
El nuevo profesor universitario es autocrítico, versátil y proactivo, atiende a sus inquietudes internas por el saber y a situaciones externas influyentes. Su movilidad sistemática por nuevos aprendizajes y producciones innovadoras es lo que el estudiante capta y aprende para, él mismo después, ser un profesional agente-productivo. El establecimiento del circuito del saber y la asimilación del saber como tal es la base de la actividad académica en la que aprenden y se renuevan profesores y estudiantes; entendiendo el saber como dinámico e inestable. En esta misma concepción, el profesor demuestra su compromiso con la institución que lo acoge, identificándose con su misión, implicándose y colaborando en tareas que le hacen bien a la institución. Por un sentido de coherencia, él encarna en sí mismo a la institución e integra en su cultura personal la cultura organizacional.

Smith & Webster (1997) en un interesante artículo hacen una reflexión sobre la situación de la educación superior ante a los cambios profundos y rápidos que se

dan en la sociedad. Sus ideas nos han motivado a organizar una síntesis esquemática sobre la relación *universidad-entorno*, que pensamos bien resume los elementos en juego y nos permite articular nuestra visión sobre el camino a seguir ante esta realidad crítica en la educación superior. En esta perspectiva, desde cuatro frentes específicos puede entenderse la relación universidad-entorno; en el siguiente cuadro 3.6 se sitúa a la universidad en medio de la encrucijada.

Cuadro 3.6

Factores clave que afectan a la universidad



So, where is the way out to this crossroads? La universidad se encuentra en una encrucijada que posiblemente aún no ha sido percibida globalmente por los mismos actores. Es una situación compleja y el primer paso consiste en detectarla y aceptarla a partir de un análisis profundo en la que se impliquen gestores y profesorado.

En el cuadro 3.5 se identifican en principio a la relación más o menos estrecha que se establece entre la universidad y el *sector económico y productivo*. Este sector representa a una de las líneas más influyentes que surgen en el entorno universitario; responsable en gran parte de los cambios evolutivos de la sociedad. Este factor está en relación con la *necesidad de conectar la formación con el empleo* en el sentido de promover el contacto entre el egresado y el ámbito laboral para facilitar la inserción. Por otra parte, esta relación economía/empresa-empleo se establece también en la sintonización de la oferta de programas de formación con la demanda externa de recursos humanos. Siguiendo el curso de las flechas en el cuadro 3.5 el factor económico muestra una segunda relación; es con el *perfil del nuevo profesional basado en competencias*. Las cuales se

demandan desde el sector económico/industrial con el énfasis puesto en las competencias transversales a ser desarrolladas desde la universidad.

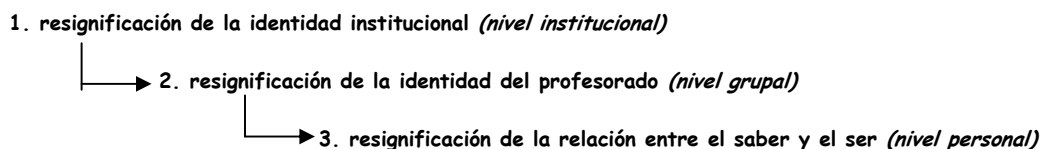
En la parte superior derecha del cuadro 3.5; la *necesidad de conectar formación y empleo* se relaciona con las *agencias de educación y certificación* que se constituyen en una alternativa de formación básica o bien complementaria. Que el profesional realiza bien sea por una posibilidad concreta de trabajo en un cierto sector, por la necesidad de reconversión laboral o como una cualificación adicional que desde el empleo se le demanda. En estas agencias de formación técnica la universidad verá una competencia educativa de importancia creciente (Smith, 1999) y deberá establecer una clara/sólida estrategia de formación en estos niveles técnicos medios y superiores. Que tengan, sobre todo, la característica de **versatilidad, dinamismo y adecuación** a las necesidades de quienes la demanden, articulando creativamente la formación presencial, semipresencial y los recursos para el autoaprendizaje. Para ello será necesario aplicar diseños curriculares flexibles y tecnologías modernas en la construcción de materiales de enseñanza.

La competitividad del mercado educativo tendrá a las **agencias de educación y certificación** como un elemento cuya rentabilidad las situará cerca de las universidades en la puja por captar estudiantes. Considerando que estas agencias tienen una atención directa al perfil profesional basado en competencias; con programas orientados a la formación en competencias disciplinares, pero principalmente en competencias técnicas, personales y sociales. Por esto, sus ofertas serán muy atractivas en el mercado y su papel (como elemento articulado al mundo del empleo y a la formación innovadora) tendrá que ser tomado en cuenta por la universidad.

En síntesis, el **ámbito laboral**, el *link formación-empleo*, la **oferta formativa** y la **demanda de formación** son cuatro factores que contribuyen de alguna manera a tener una visión panorámica de la situación delicada en la educación superior en este siglo. Y... *the exit to that crossroads lies on the reconstruction of the identity of each university based on itself, on their characteristics and external immediate context. In this process it is essential the strongest commitment of the personnel as a whole, understanding that the institutional change starts in personal change. The power of higher educative process lies undoubtedly in persons which made of it a real fact. The power of change consequently is in the human being and, in the context of higher education lies, in strictly sense, in the teacher. Based up on his mind, experience and vanguard vision and lucidity that he or she has as a human being of academy.*

Por tanto, la *resignificación de la identidad institucional* debe tener una de sus apoyaturas en la *resignificación de la identidad del profesor universitario*. Para ello

se debe pasar necesariamente por la reflexión personal (subjetiva) sobre la **relación entre el saber –y– el ser** del profesor. Y por este camino reasumir el papel académico como la sustancia que alimenta y renueva la universidad, a la cual consideramos el primer y más idóneo lugar para el aprendizaje y progreso de la cultura que impulsa el desarrollo de la sociedad que la acoge. En esta dirección tres niveles son claves en la renovación educativa:



Una universidad dispuesta a evolucionar, un profesorado protagonista, un profesor/a dispuesto/a a aprender de manera permanente con sinceridad y humildad, puede conformar un marco alternativo operativo en la reinserción de la educación superior en la sociedad del siglo XXI.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

Opinión del profesorado sobre la evaluación de su labor académica

CAPÍTULO IV

Metodología y desarrollo de la investigación

Contenidos del capítulo
Introducción
1. Metodología de investigación
2. Contexto de la investigación
3. Desarrollo de la investigación
4. Población y muestra
5. Estrategias de recogida información

Introducción

En este capítulo se presenta una reflexión sobre el marco metodológico que sustenta la investigación realizada, situando la base epistemológica que ha caracterizado al conocimiento producido en este trabajo. Desde esta perspectiva, la investigación ha supuesto un doble desafío: 1º. Reflexionar sobre una amplia revisión documental para generar conceptos orientados a establecer un modelo de competencias del profesorado. Por tanto, ha existido una intensa primera fase consagrada a generar nuevo conocimiento. 2º. Desarrollar el estudio empírico sobre la problemática de la evaluación del profesorado en base del reciente marco normativo en España y Cataluña. En este estudio se tuvieron en cuenta criterios normativos generales sobre la evaluación del profesor y algunos indicadores del modelo de competencias propuesto.

De esta manera, el proceso global ha supuesto un desarrollo teórico-conceptual fundamentado y el estudio empírico realizado en tres universidades públicas de Barcelona, en el que se han combinado estrategias cuantitativas y cualitativas de recogida de información. A continuación se describe el *diseño metodológico* explicando sus características y fundamentación; el *contexto* donde se lleva a cabo el estudio empírico, población objetivo y la determinación de la muestra; y, finalmente, los *instrumentos de recogida de información*: cuestionario de opinión y entrevista.

1. Metodología de la investigación

Una vez identificado el campo de interés para su investigación, *la evaluación del profesorado universitario*, se definió el *objeto de estudio* dentro de este campo; a saber, la competencia profesional del profesor. Estas dos cuestiones iniciales permitieron explorar y conocer el estado del objeto de estudio en la literatura y establecer un diagnóstico a partir del cual se definió la manera en que se debía abordar esta problemática. Consecuentemente se tomaron las decisiones metodológicas más adecuadas de acuerdo con los resultados de este primer análisis. Como se señaló en capítulos anteriores, la literatura revisada reveló la ausencia del concepto de “competencia del profesor” suficientemente fundamentado y en el contexto de una adecuada como profunda caracterización de la naturaleza de la profesión académica. Igualmente no se encontró un perfil de profesor basado en competencias que cuente con el suficiente consenso en la comunidad académica. Esta situación planteó el delicado desafío de *construir* el concepto de competencia del profesor dentro de un marco de referencia sobre la profesión académica y de poder *recoger* su impacto en la comunidad académica. Lo cual supuso una amplia revisión documental para, sobre esa base, generar el marco teórico cuya consistencia permita presentar a los actores implicados una propuesta de indicadores sobre la competencia del profesor y recoger sus impresiones.

A partir de este análisis sobre el objeto de estudio, su naturaleza y estado se definió la metodología *Empírica Analítica* como la más adecuada para realizar esta investigación, teniendo en cuenta que era necesaria una construcción teórica a priori como condición para aproximarse a la realidad. Como se sabe, desde el punto de vista paradigmático, la visión científica positivista parte del supuesto de que es posible hacer avanzar el conocimiento de la realidad teniendo en cuenta el conocimiento previo que de ella existe. *Por tanto esta visión epistemológica demanda la caracterización a priori de la realidad identificando claramente los aspectos específicos que interesan estudiar, de tal manera que el contacto posterior con la realidad permita confirmar, refutar o modificar los supuestos teóricos previos.* En este sentido, el trabajo realizado en esta investigación ha seguido esta visión definiendo para ello dos líneas metodológicas básicas: 1. La revisión documental y desarrollo conceptual y 2. La realización de un estudio empírico.

Ahora bien, la decisión acerca del tipo de estudio empírico conveniente para la investigación fue resultado del detallado análisis del *contexto* en el cual se llevaría a cabo. En esta reflexión la principal referencia fueron los recientes cambios normativos ocurridos en España y en Cataluña en materia de educación superior y, específicamente, en las políticas de gestión del profesorado universitario. A partir de aquí, el siguiente aspecto clave para la definición del estudio empírico fue la *población* de interés para la investigación, en este caso, el colectivo de profesorado universitario y, dentro de esa población, una *muestra* de profesorado de amplia trayectoria de tres universidades públicas de Barcelona. Por tanto, en

base de esta secuencia reflexiva (contexto-población-muestra) se definió que el tipo de estudio empírico más adecuado era el *Expostfacto*, *Descriptivo* y en su vertiente *Estudio por Encuesta*. Puesto que el interés se centró en conocer las *creencias* que tiene el profesorado sobre las competencias profesionales del profesor en el marco de los procesos de evaluación y acceso a la condición de profesorado universitario establecidos en la normativa española y catalana.

El estudio *expostfacto* resultó ser el más adecuado pues no se pretendía establecer las razones de dichas creencias, sino más bien, identificarlas y describirlas sistemáticamente de manera que se constituyan en información útil para la comunidad académica. Como se sabe *el estudio expostfacto no se orienta al conocimiento de variables independientes explicativas del fenómeno educativo, sino en el fenómeno propiamente dicho, en su descripción y caracterización*. En este sentido el estudio *expostfacto* realizado por encuesta mediante *cuestionario de opinión* y *entrevista* -en el marco del paradigma positivista-cuantitativo- constituye una valiosa combinación de estrategias de recogida de información cuantitativa y cualitativa para describir y comprender más profundamente las creencias del profesorado sobre la competencia académica.

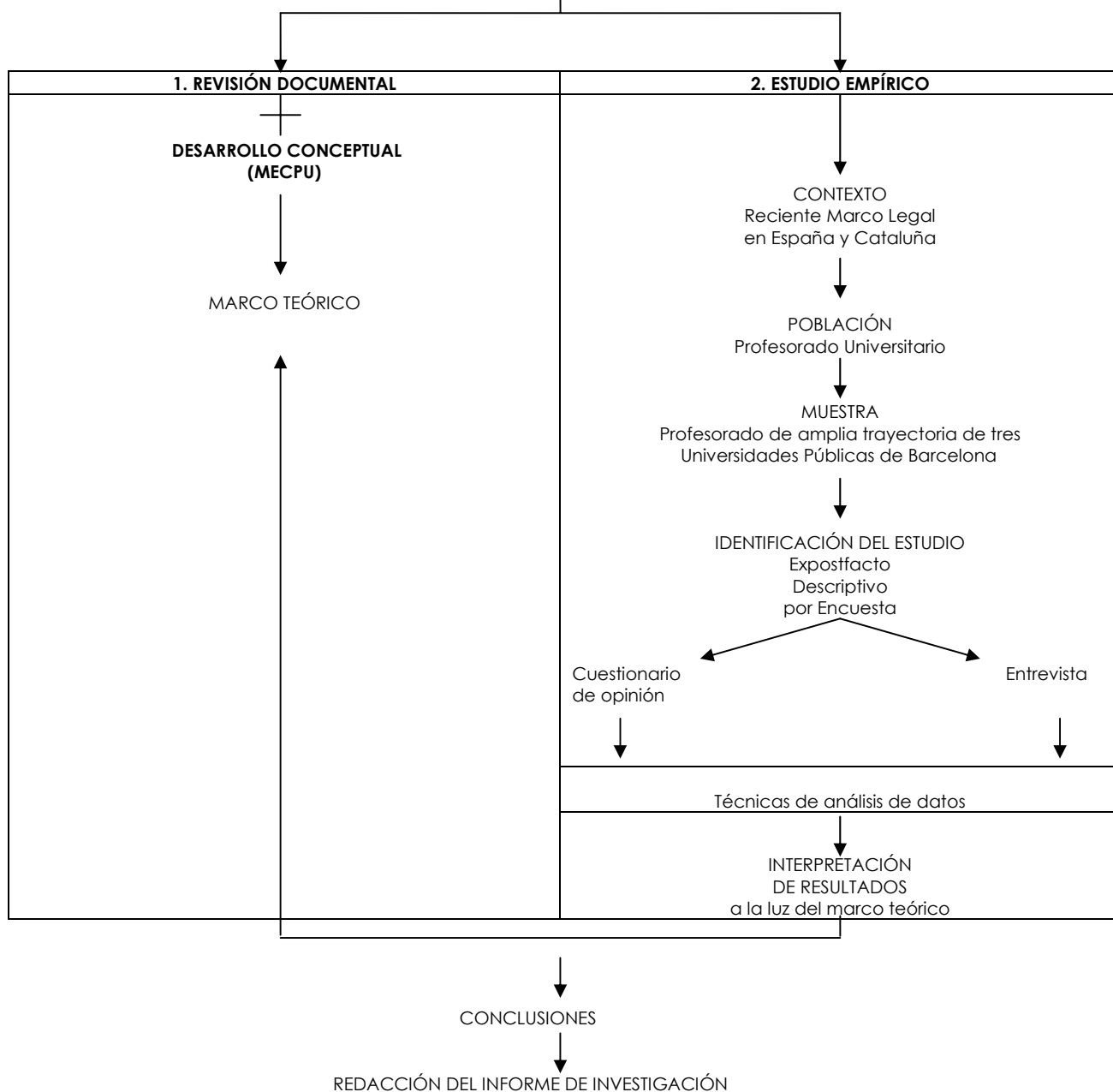
En la página siguiente se presenta el diseño metodológico aplicado en esta investigación y que ayuda a ilustrar los aspectos expuestos en este apartado.

DISEÑO DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Cuestiones Básicas

1. ¿Qué se investiga? Competencia profesional del profesor (objeto de estudio)
2. ¿Cuál es el estado del objeto de estudio en la literatura?
3. ¿Cómo se investiga el objeto de estudio?: Definiciones metodológicas

METODOLOGÍA EMPÍRICA-ANALÍTICA (Paradigma positivista cuantitativo)



A partir del diseño expuesto antes, el cuadro 4.1 describe la forma en que se organizaron las actividades concretas que hicieron posible la puesta en marcha del diseño de investigación.

Cuadro 4.1

Organización operativa de la Investigación

<p>1ª. FASE: ELABORACIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA</p> <p>Supuso la revisión bibliográfica, reflexiones y elaboraciones teóricas sobre la situación actual de la evaluación del profesorado, y los aspectos clave en la educación superior. Por otra parte, se establece la fundamentación de la metodología de investigación. Las actividades de esta fase son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación y selección de fuentes documentales y bases de datos sobre: <ol style="list-style-type: none"> a. Aspectos de contexto y antecedentes b. Conceptos generales c. Conceptos específicos del tema de investigación 2. Revisión y análisis de las fuentes documentales mediante elaboración de Ficheros Bibliográficos y Esquemas Conceptuales siguiendo un orden temático. 3. Redacción de los contenidos del marco teórico. 4. Redacción de la fundamentación metodológica del estudio empírico. 5. Identificación y operacionalización de las variables de estudio. 6. Elaboración de la tabla de especificaciones.
<p>2ª. FASE: DISEÑO Y APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN</p> <p>Se concentró en el estudio empírico y trabajo de campo, para lo cual se diseñan y aplican las estrategias de recogida de información. Se consideran las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación y diseño del cuestionario 2. Desarrollo de la validación del cuestionario mediante <i>juicio de expertos</i> 3. Revisión y ajuste del cuestionario 4. Aplicación <i>piloto/experimental</i> 5. Análisis de las características técnicas del cuestionario 6. Revisión y ajuste 7. Aplicación definitiva del cuestionario 8. Codificación y vaciado de datos en el programa <i>SPSS</i> 9. Análisis de los datos 10. Planificación y desarrollo de las entrevistas 11. Análisis de contenido 12. Extracción de contenidos principales
<p>3ª. FASE: ANÁLISIS, SISTEMATIZACIÓN Y CONCLUSIÓN DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN</p> <p>En la tercera fase se procedió al cierre del trabajo realizado reflexionando sobre los hallazgos y estableciendo relaciones conceptuales, interpretaciones y conclusiones finales. Se incluyen aquí las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretación de resultados a la luz del marco teórico 2. Discusión y prospectiva 3. Redacción y ajuste del informe de investigación

2. Contexto de la investigación

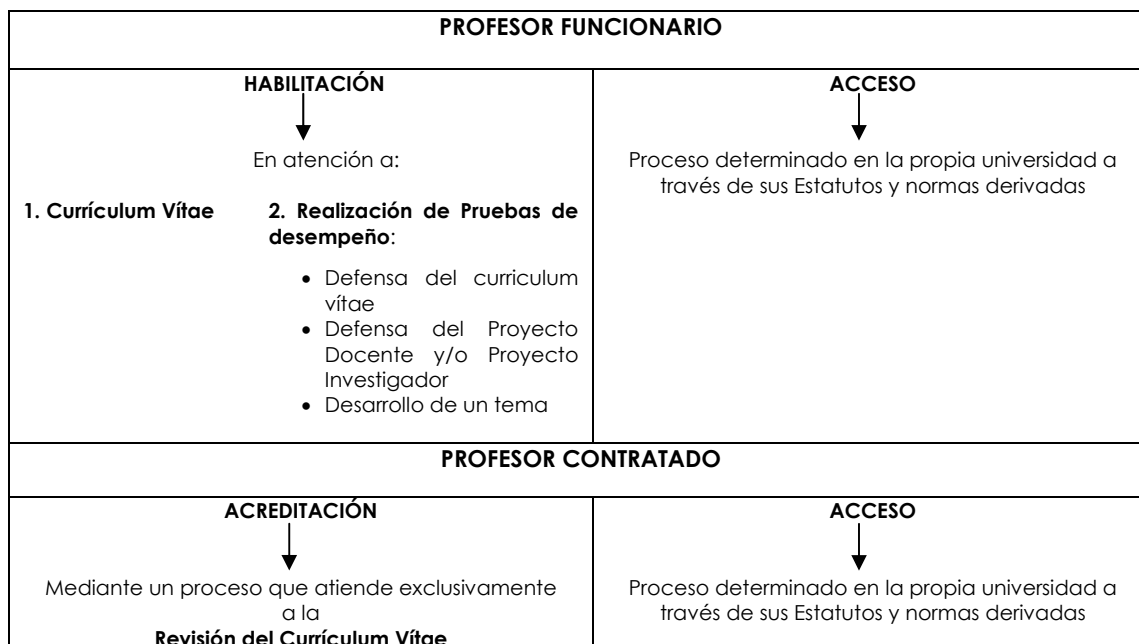
Como ya se señaló antes, el interés de la investigación se centró en recoger y analizar las creencias del profesorado universitario sobre los aspectos relativos a *la evaluación de su actividad académica* en el marco normativo reciente que rige en España y Cataluña. El cual se ha establecido para impulsar la calidad global del sistema universitario y, específicamente, para regular el *proceso de acceso* a la condición de profesor universitario. Desde esta perspectiva y como se explica en el capítulo I, la *Ley Orgánica de Universidades (LOU, Diciembre de 2001)* abre, por primera vez en la historia reciente de la universidad española, la posibilidad de acceder a la condición de PROFESORADO PERMANENTE de la universidad mediante dos vías:

1ª. Profesorado Funcionario: competencia del Estado a través del proceso de **Habilitación** y posterior **Acceso** (competencia de la universidad)

2ª. Profesorado Contratado que es competencia de las Comunidades Autónomas o bien, de la ANECA, a través del proceso de **Acreditación** y posterior **Acceso** (competencia de la universidad). Un resumen recordatorio esta en el esquema 4.1.

Esquema 4.1

Vías para acceder a la condición de Profesor Permanente



Se trata en suma, del mecanismo para acceder al primer nivel de profesor universitario (Doctor: *Full Professor*) como *Titular de Universidad (TU)*, *Catedrático de Escuela Universitaria (CEU)* y *Contratado Doctor* (Profesor Agregado en la denominación de la Ley de Universidades Catalanas, LUC). Es interesante, por otra parte, notar que este escenario en el cual se accede a dos condiciones de profesor universitario (funcionario o contratado) que son similares en derechos laborales, sin embargo, el procedimiento de evaluación es distinto. Salta a la vista que el acceso a la condición de profesor contratado es más simple.

3. Desarrollo de la investigación

A continuación se describe con mayor detalle la forma en que se han llevado a cabo tanto la *revisión teórica/documental* como el posterior *estudio empírico*, según se señala en el diseño de la investigación.

3.1. Revisión documental y desarrollo conceptual

Consistió en la lectura minuciosa de libros, capítulos de libros, artículos y otros documentos, de cuya reflexión se obtuvieron bases conceptuales que me han permitido consolidar el aprendizaje del tema y formular un modelo de competencias del profesor (capítulos I, II y III). La tabla 4.1 muestra la organización del trabajo en esta primera parte de la investigación.

Tabla 4.1

Organización del trabajo de revisión y análisis documental

<p>1. Objetivo: Conocer el estado de la situación sobre la evaluación del profesorado universitario.</p>
<p>2. Técnicas utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ficha Bibliográfica. Constituye un documento breve que reúne <i>datos del autor, publicación y editorial</i>; igualmente contiene algunas <i>ideas textuales</i> consideradas como el principal aporte del autor. De esta manera la ficha bibliográfica pone a disposición información sobre temas concretos que trata el autor y, al ser extractados textualmente, constituye una referencia directa de la fuente primaria. Estos documentos de trabajo resultaron sumamente útiles en el momento de la redacción de los contenidos del marco teórico-conceptual. ➤ Esquemas conceptuales. Son estructuras de elaboración propia basadas en reflexiones e impresiones sobre los documentos estudiados y representan la articulación de conceptos y proposiciones realizadas a cerca de una o más fichas bibliográficas. El esquema conceptual representa así la forma en que se organiza la información traducida en nuevos aprendizajes sobre el tema de investigación, por tanto, ha sido fundamental para la redacción del marco teórico-conceptual.
<p>3. Material de trabajo: las fuentes documentales</p> <p>Básicamente se consideraron aquellos documentos que de manera directa o indirecta abordan el tema del profesorado universitario, especialmente en cuanto a los <i>aspectos profesionales</i> (docencia, investigación y servicios) y su <i>evaluación</i>. La selección de las fuentes documentales ha seguido los siguientes criterios.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Idioma: castellano e inglés 2. Temporalidad: referencias publicadas preferentemente desde el año 1990 en adelante 3. Relevancia: se tuvo en cuenta el aporte substancial de la referencia independiente del año de publicación <p>El cruce de estos tres criterios permite seleccionar información <i>valiosa, actual y diversa</i> que facilita la mayor amplitud posible en el conocimiento de la complejidad de la evaluación del profesorado en el contexto nacional e internacional.</p>
<p>4. Redacción y exposición de los hallazgos:</p> <p>Ha permitido configurar el marco teórico-conceptual (capítulos I, II y III) bajo el siguiente orden lógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Exposición crítica de la historia de la evaluación y competencia profesional del profesorado universitario 2. Análisis crítico del entorno universitario actual e identificación de demandas educativas 3. Exposición del modelo de competencias del profesorado y visión de la universidad del siglo XXI

3.2. Estudio empírico

Consistió específicamente en el proceso de conocer las creencias que tiene el profesorado universitario acerca de la evaluación de su labor profesional, para ello se diseñó un cuestionario de opinión centrado en los aspectos que deberían tenerse en cuenta en la evaluación del profesor. El instrumento fundamentalmente se ha basado en preguntas cerradas en las que se le pide al profesor/a hacer una valoración del *grado de importancia* que tienen algunos aspectos de la actividad académica a efectos de considerarlos o no en la evaluación del profesorado. La valoración tuvo en cuenta:

1. Contenidos generales que deberían evaluarse
2. Ponderación de cada uno de los contenidos generales (peso que deberían tener en la evaluación)
3. Importancia de los aspectos evaluables dentro de cada contenido general
4. Valoración de los miembros que deberían componer la comisión evaluadora

Es importante puntualizar que el estudio ha recogido mayoritariamente la opinión del profesorado ya consolidado laboral y profesionalmente, que constituyen el colectivo de 'evaluadores potenciales' susceptibles de participar como jueces en procesos de evaluación según establece el marco normativo descrito antes. Para tener 'la otra visión' se intentó contar con profesorado que será parte de dichos procesos de evaluación (futuros evaluados), sin embargo, fue imposible obtener información precisa para contactarlos, pese a ello se enviaron cuestionarios a algunos que pudieron ser identificados, no obstante, pocos contestaron el cuestionario. Por tanto, los resultados del estudio reflejan la opinión del profesorado más experimentado que, en definitiva, es el que promueve normas y propuestas relativas a la gestión del personal académico.

Posterior a la aplicación del cuestionario se realizaron entrevistas con actores clave de la comunidad universitaria para contrastar algunos datos del cuestionario y generar un marco de interpretación a partir de la perspectiva que expresan personajes de amplia y reconocida trayectoria académica.

Seguidamente se presenta el panorama general en cifras sobre el profesorado en el contexto español y en Cataluña, de donde se deriva la población de interés y posterior muestra considerada en el estudio.

Tabla 4.2

Personal docente-investigador en España
Detalle por comunidades autónomas y por categorías. 2000

Universidades Públicas	CU	TU	CEU	Subtotal	TEU	AU	AEU	Asoc.	otros	Total	Doctor	No Doctor	Total
U. de Andalucía	1192	4317	386	5895	1883	215	94	5580	439	14106	8403	5703	14106
U. de Aragón	191	890	27	1108	392	70	17	921	36	2544	1718	826	2544
U. de Asturias	202	784	98	1084	249	0	0	635	17	1985	1429	556	1985
U. de I. Baleares	75	168	33	276	182	18	73	388	9	946	436	510	946
U. de Las Islas Canarias	304	1052	105	1461	514	0	0	1309	36	3320	2050	1270	3320
U. de Cantabria	127	312	22	461	143	12	0	319	103	1038	622	416	1038
U. de Castilla-La Mancha	100	254	72	426	371	86	104	678	3	1668	747	921	1668
U. de Castilla y León	494	1619	193	2306	1057	329	236	1729	36	5693	3349	2344	5693
U. de Cataluña	1203	3612	237	5052	1628	540	58	5108	196	12582	7012	5570	12582
U. de Comunidad Valenciana	761	2358	241	3360	1639	499	306	2570	62	8436	4514	3922	8436
U. de Extremadura	102	358	46	506	229	72	24	834	12	1677	786	891	1677
U. de Galicia	469	1672	121	2262	607	153	22	1649	169	4862	2853	2009	4862
U. de Madrid	1576	4583	239	6398	1960	356	410	5379	233	14736	8687	6049	14736
U. de Murcia	203	671	51	925	289	137	116	593	19	2079	1312	767	2079
U. de Navarra	46	195	18	259	80	70	43	235	4	691	381	310	691
U. del País Vasco	387	1123	125	1635	719	0	0	1283	62	3699	2159	1540	3699
U. de la Rioja	20	104	8	132	92	2	0	144	1	371	201	170	371
Total	7452	24072	2022	33546	12034	2559	1503	29354	1437	80433	46659	33774	80433

Leyenda: CU: Catedrático de Universidad; TU: Titular de Universidad; CEU: Catedrático de Escuela Universitaria; TEU Titular de Escuela Universitaria; AU: Ayudante de Universidad; AEU: Ayudante de Escuela Universitaria; Asoc.: Asociado; Otros: incluye profesores visitantes, eméritos, enseñanzas medias, maestros de taller...

Fuente: Elaboración propia de *Gerencias de las Universidades Públicas Españolas. 2000.*

En España, según estos datos del 2000, el 41,7 % del profesorado está consolidado (*Doctor: Full Professor*) es decir, 33.546 profesores/as que constituyen el grupo de donde se designan a evaluadores para procesos de admisión de nuevo profesorado. En el otro lado, están 46.887 (58,29 %) profesores/as que podrán acceder a la condición de profesor Funcionario o Contratado (tabla 4.2)

Tabla 4.3

Profesorado de Universidades Públicas y Centros Integrados de la Comunidad Autónoma de Cataluña
(Periodo 2001-2002)

UNIVERSIDADES	CU	TU	CEU	Subtotal	TEU	Asoc.	Otros	Total
U. de Barcelona	466	1573	57	2096	435	867	736	4134
U. Autónoma de Barcelona	337	882	25	1244	142	1365	56	2807
U. Politécnica de Catalunya	205	654	96	955	443	1017	7	2422
U. Pompeu Fabra	73	156	8	237	55	426	39	757
U. de Girona	55	199	16	270	126	425	2	823
U. de Lleida	42	157	24	223	157	295	5	680
U. Rovira i Virgili	63	214	19	296	202	459	111	1068
U. Oberta de Catalunya	0	0	0	0	0	0	94	94
Total	1241	3835	245	5321	1560	4854	1050	12785

Fuente: DURSÍ. www10.gencat.net/dursi. Datos al 09/07/03

En el contexto catalán 5.321 profesores/as forman el colectivo consolidado (*Doctor: Full Professor*) equivalente al 41,6 % (potenciales evaluadores). En cambio, el 58.4 % del profesorado (7.464) está en posibilidad de acceder a la condición de profesor funcionario o contratado (futuros evaluados) (tabla 4.3).

4. Población y muestra

La población objetivo se sitúa en tres universidades públicas del Área Metropolitana de Barcelona: **Universitat de Barcelona**, **Universidad Pompeu Fabra** y la **Universidad Politécnica de Catalunya**. A continuación, se explican detalles de la población y muestra correspondiente, así como, las estrategias de recogida de información aplicadas en el estudio.

Universitat de Barcelona (UB)

Tabla 4.4

Personal docente-investigador
Detalle por Divisiones y por Categorías 2001-2002

División	CU	CEU	TU	Subtotal	TEU	Asoc.	ASM	Ayud.	Otros	Total	Porcentaje
Cs. Humanidades y Sociales	107	3	376	486	42	25	0	13	178	744	17.3 %
Cs. Jurídicas, Económicas y Sociales	100	31	250	381	181	236	0	60	84	942	22 %
Cs. Experimentales y Matemáticas	129	0	442	571	11	33	0	48	155	818	19.1 %
Cs. de la Salud	111	3	414	528	97	232	322	32	206	1417	33 %
Cs. de la Educación	19	20	91	130	104	19	0	2	113	368	8.6 %
Total	466	57	1573	2096	435	545	322	155	736	4289	100 %

Leyenda: CU: Catedrático de Universidad; CEU: Catedrático de Escuela Universitaria; TU: Titular de Universidad; TEU: Titular de Escuela Universitaria; Asoc.: Asociado; ASM: Asociado Medico; Ayud. Ayudante; Otros.

Fuente: www.ub.es

La Universidad de Barcelona tiene a casi la mitad de su personal académico (2.096 = 48,9 %) consolidado y, el 51,1 % (2.193) restante, podrá evaluarse para ser profesorado permanente (tabla 4.4).

Universidad Pompeu Fabra (UPF)

Tabla 4.5

Estructura general del personal docente-investigador Detalle por Categorías y por Departamentos 2002

Departamentos	CU	CEU	TU	Subtotal	TEU	PAP	FES	A	V	I	AF	AEU	Total
Derecho	18		34	52	13			105		1	10	12	193
Economía y Empresa	15	8	22	45	14	4		98	28	7		5	201
Humanidades	10		21	31	10		2	26		3	2	3	77
Traducción y Filología	5		35	40	7		3	42		1	1	3	97
Periodismo y Com. audiovisual	8		7	15	2		1	77		1	2	10	108
Cs. Políticas y Sociales	6		9	15	7			17		1		3	43
Cs. Experimentales y de la Salud	8		25	33				32		9		4	92
Tecnología	3		3	6	2		1	25		4	14		38
Total	73	8	156	237	55	4	7	422	28	27	29	40	849

Leyenda: CU: Catedrático de Universidad; CEU: Catedrático de Escuela Universitaria; TU: Titular de Universidad; TEU: Titular de Escuela Universitaria; PAP: Profesor Asociado Permanente; FES: Funcionario de Escuela Secundaria; A: Asociado; V: Visitante; I: Investigador; AF: Ayudante de Facultad; AEU: Ayudante de Escuela Universitaria.

Fuente: www.upf.es

La UPF por su parte, tiene al 72 % (612) de su plantel docente en situación de evaluarse para acceder a la condición de profesorado permanente y el 27,9 % (237) del profesorado forma el grupo de potenciales evaluadores (tabla 4.5).

Universidad Politécnica de Catalunya (UPC)

Tabla 4.6

Personal docente-investigador Detalle por Categorías 2002-2003

Volumen de Profesorado	CU	CEU	TU	Subtotal	TEU	Asoc.	Otros	Total
	214	121	699	1034	435	1024	7	2500

Fuente: www.upc.es

En el contexto de la UPC 1.034 profesores/as (41,36 %) se encuentran ya consolidados (*Full Professor*) y, por ello, constituyen el grupo de evaluadores potenciales. Así mismo, 1.466 profesores/as (58,64 %) se encuentran en situación de acceder a la condición de profesorado permanente mediante los procesos de evaluación establecidos (tabla 4.6).

Muestra representativa para el estudio

Desde esta perspectiva global de la población objetivo la distribución de la muestra representativa es la que sigue (tabla 4.7):

Tabla 4.7

Muestra representativa de la población

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

Dadas las limitaciones existentes en los datos sobre el personal académico expuestos en las páginas *web* de cada universidad considerada, no se pudo determinar 600 nombres que con certeza cumplieran las condiciones establecidas para formar parte del estudio (CU y CEU/TU), sin embargo, se logró constituir una muestra invitada de 450 profesores y profesoras. Las tablas 4.8 y 4.9 exponen la distribución de la **muestra invitada** y **muestra respondiente**.

Tabla 4.8

Muestra Invitada para el estudio (cuestionario de opinión)

Campo Disciplinar		CU	TU/CEU	Total
Humanidades y Ciencias Sociales	UB	73	98	171
	UPF	20	30	50
Ciencias Experimentales y de la Salud y Tecnología	UB	39	46	85
	UPF	10	15	25
	UPC	45	74	119
Total		187	263	450

Tabla 4.9

Muestra Respondiente (cuestionario de opinión)

Campo Disciplinar		CU	TU/CEU	Otros	Total
Humanidades y Ciencias Sociales	UB	20	26	3	49
	UPF	3	3	0	6
Ciencias Experimentales y de la salud y Tecnología	UB	29	20	3	52
	UPF	0	3	1	4
	UPC	10	18	1	29
Total		62	70	8	140

Los participantes del estudio fueron identificados a partir de las páginas WEB de cada **universidad** considerada y, dentro de cada **campo disciplinar**, el profesor/a fue elegido al azar a través de los directorios personales existentes en cada departamento. Sin embargo, en la mayoría de los casos **no existía información completa** sobre los datos/antecedentes profesionales del profesorado que permitiera **identificar a priori** su **categoría laboral** (CU o TU) y los **años de experiencia en la enseñanza**. En este sentido, no se pudo determinar con precisión los datos del profesorado considerado en el estudio sino una vez recibidos los cuestionarios, estableciendo definitivamente la categoría laboral (CU o TU) y los años de experiencia en la enseñanza de la muestra respondiente. De ahí la importancia de haber incluido en el cuestionario estas variables de identificación operativizadas de acuerdo con lo existente (categorías posibles) en la realidad y de acuerdo con los objetivos del estudio.

Por otra parte, el material enviado a cada profesor/a consistió en un *sobre rotulado* con sus datos personales, una *carta de presentación/invitación* a colaborar en el estudio, el *cuestionario* y un *sobre rotulado* para facilitar el reenvío del mismo. Distribuimos este material personalmente para agilizar/asegurar su recepción por parte del profesor/a, posteriormente enviamos **recordatorios mediante e-mail** a todos y cada uno de los invitados, así como, **contactos telefónicos** para confirmar la recepción del material y asegurar su participación en el estudio. Esto permitió detectar el extravío de algunos cuestionarios, por lo cual, fue necesario volver a enviar 76 sobres completos reduciendo de esta manera la mortandad (disminución) de la muestra. Como resultado de todo este trabajo, el estudio contó finalmente con una tasa de respuesta del 31%, por encima de lo que se suele lograr en estos casos (10-12 %).

Por tanto y, con estos antecedentes generales, seguidamente se explica el procedimiento específico referido al desarrollo del cuestionario de opinión y la entrevista.

5. Estrategias de recogida de información

5.1. Cuestionario de opinión

La viabilidad y recursos disponibles para el estudio realizado permitieron establecer la siguiente distribución de la *muestra invitada*, cuya selección es de carácter *intencional-opinático*, pues considera estratégicamente las fuentes de información más adecuadas. Es decir, profesorado consolidado y de amplia trayectoria profesional cuya perspectiva de la educación superior puede ser una referencia válida sobre la realidad de la comunidad universitaria. La determinación de la muestra para la aplicación del cuestionario se ha basado así en 4 criterios:

1º. Situar el estudio en el Área Metropolitana de Barcelona (AMB): debido a que se considera el área de mayor incidencia en cuanto a las definiciones históricas que se vienen dando desde el punto de vista legal en Cataluña y que marcarán notablemente la gestión universitaria y, especialmente, la gestión del profesorado.

2º. Se identifica el Área de Conocimiento disciplinar: como la variable que establece los campos concretos de actividad académica distintos entre sí, de esta manera se pretende recoger visiones y creencias que tiene el profesorado a partir de la naturaleza propia de su ejercicio profesional y que representa al modo particular de concebir-desarrollar la actividad académica. Esta estratificación de la muestra busca generar información diversa que permita establecer relaciones y diferencias comparativas.

3º. Experiencia Profesional del profesorado (CU, TU, CEU): permite discriminar al profesorado que se considera interesante para el estudio acentuando la valía de la *amplia trayectoria académica* como marco de referencia que enriquece la calidad de la opinión. En este sentido, el valor de la fuente constituye un criterio fundamental que incrementa el peso específico de la opinión acerca del significado de la profesión académica.

4º. Inserción formal en el sistema: este criterio pretende seleccionar -de entre el profesorado señalado- a aquellas personas que han *atravesado recientemente* por procesos de evaluación para asumir su condición de profesor/a universitario (toma de posesión de la plaza en el último año). Pues la opinión basada en una vivencia reciente de evaluación es válida y relevante para el estudio.

5.1.1. Planificación del cuestionario de opinión

Todo instrumento con el cual se recoge información exige una planificación de las etapas y tareas necesarias para su elaboración acorde con los criterios científicos. Las mismas que siguieron la siguiente secuencia:

1. Elaboración del marco conceptual en el cual se enmarca la investigación propiamente tal (capítulos I, II y III).
2. Definición de los apartados generales de interés para estructurar el cuestionario: docencia, investigación y servicios con sus respectivas dimensiones.
3. Revisión de las relaciones entre marco conceptual, normativa y estructura general del cuestionario.
4. Elaboración de la tabla de especificaciones.

La congruencia de los puntos 1, 2 y 3 desemboca pues en la tabla de especificaciones que tiene dos partes, las mismas que dan cuenta de los dos escenarios de evaluación señalados por la normativa (acreditación y habilitación) y, cuyos contenidos, constituyen la operativización correspondiente de los aspectos evaluables en cada uno de ellos. Las dos partes de la tabla de especificaciones anticipan la estructura del cuestionario propiamente dicho, derivado lógicamente de esta estructura.

5.1.2. Organización y elaboración del cuestionario

La inclusión de los aspectos que figuran en la normativa (presentados antes en la contextualización del estudio empírico) supuso formular su operativización en indicadores específicos de cara a poder estructurar un marco de referencia global sobre la acreditación. Para lo cual se tomaron algunos indicadores establecidos en el modelo de competencias propuesto en el capítulo anterior y, que por su naturaleza, se articulan de modo coherente con el marco general normativo establecido por el Estado. De esta manera, se ha elaborado un cuestionario basado en la normativa y en el modelo de competencias en el intento de reflejar lo más claramente posible la práctica académica. Cuyo contraste con la opinión del profesorado permitiera iluminar algunos los caminos por los que resignificar la profesión académica y, al mismo tiempo, establecer la utilidad del modelo estructural de competencias del profesorado universitario (MECPU). Que como tal, es independiente de cualquier coyuntura política pues se fundamenta en el análisis de la naturaleza de la profesión académica consagrada siempre al trabajo global con la cultura mediante la docencia, investigación y los servicios.

En este sentido, a partir de la tabla de especificaciones se elaboraron preguntas para cada uno de los indicadores correspondientes y, luego de varias revisiones,

se seleccionaron las preguntas consideradas pertinentes para el instrumento. Igualmente, se elaboró la hoja de presentación e introducción con las instrucciones generales sobre la forma de rellenar el cuestionario, con lo cual se confeccionó el primer borrador del mismo para su posterior valoración por jueces con el objetivo de validar los contenidos. Para ello se trabajó con un grupo de profesores expertos en materia de evaluación del profesorado, quienes revisaron el contenido y la formulación de las preguntas cuyas apreciaciones y sugerencias fueron consideradas para mejorar el instrumento. Los jueces aportaron igualmente criterios sobre la presentación y aspectos formales que sirvieron para orientar el ajuste global del cuestionario. Posteriormente se llevó a cabo la **aplicación piloto** del cuestionario cuyos resultados permitieron la elaboración de la versión definitiva. Los detalles de la aplicación piloto y análisis del instrumento se exponen a continuación.

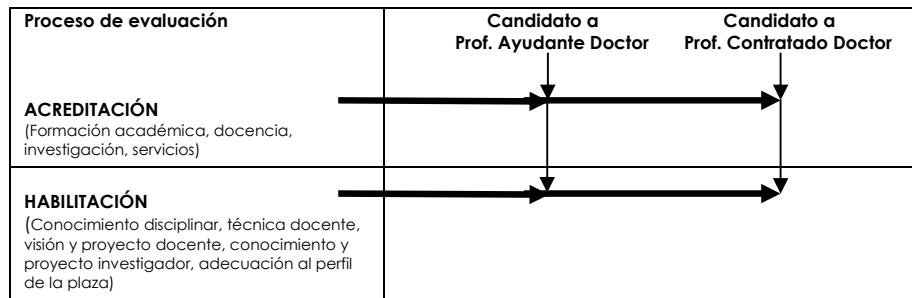
5.1.3. Análisis de datos: adecuación del cuestionario

Como se ha detallado antes se elaboró un cuestionario de opinión para recoger datos cuantitativos sobre el tema de la evaluación del profesorado. El instrumento fue sometido a varias de pruebas para establecer su fiabilidad y validez necesarias; el *juicio de expertos* y la *aplicación piloto* ($n=31$) han sido la base para realizar la valoración global del cuestionario y realizar los ajustes correspondientes de cara a su aplicación definitiva. En este sentido, a continuación se exponen las principales características de la aplicación piloto del instrumento y posteriormente se señalan los ajustes realizados para establecer su versión definitiva.

La estructura del cuestionario aplicado en el estudio piloto establece los dos escenarios de la evaluación del profesorado: 1. La **Acreditación** (donde se valora el currículum vitae) y 2. La **Habilitación** (donde, además del currículum, se valoran las pruebas de desempeño que realiza el candidato). Al mismo tiempo en el cuestionario se tuvieron en cuenta a dos tipos de candidatos para acceder a la condición de profesorado permanente: **1. Candidato a Profesor Contratado Doctor** y **2. Candidato a Profesor Ayudante Doctor (Lector en la denominación de la LUC)**. Por tanto, esta primera versión del cuestionario supuso para el encuestado *discriminar*, simultáneamente, el valor que tienen las variables para la evaluación del candidato a profesor contratado y del candidato a profesor ayudante. Es decir, analizar la importancia de las variables según cada uno de estos casos y determinar el valor y ponderación de las variables a efectos de la evaluación del profesorado. La tabla 4.10 muestra esta estructura global del cuestionario desde el punto de vista de las variables organizadas en cada proceso de evaluación (acreditación y habilitación) y su relación con la tipología de candidato a profesor permanente.

Tabla 4.10

Estructura del cuestionario utilizado en el estudio piloto



Tal como se puede notar el encuestado/a tuvo que analizar dos veces cada variable según su pertinencia particular para evaluar al candidato (tabla 4.10). Una vez expuesta esta perspectiva se explican a continuación los aspectos más interesantes del cuestionario en cuanto a su estructura y adecuación empírica sobre la base de una muestra efectiva de 31 casos, cuyos datos se analizaron con el programa estadístico *SPSS*.

El cuestionario incluyó dos tipos de preguntas cerradas:

1. **Las preguntas de ponderación** que deben tener los aspectos considerados en procesos de evaluación del profesorado, es decir, recogen el peso porcentual de cada contenido, dimensión y subdimensión respectivamente. En este sentido, los porcentajes señalados por los encuestados/as se enmarcaron correctamente dentro el 100 %.
2. **Las preguntas de valoración** del grado de importancia de los aspectos evaluables (escala: 1, *nada importante*; 2, *algo importante*; 3, *importante*; 4, *muy importante*). Estos datos fueron igualmente consistentes pues, al aplicar la comparación de sus promedios a través de la *Prueba T de comparación de medias para una Muestra*, cabe destacar lo siguiente:

⇒ Los datos de valoración mostraron ser consistentes por cuanto sus medias en general superan el *valor 2* en la escala de 1 a 4, lo cual arroja evidencias sobre la validez de las variables en tanto que fueron consideradas por los encuestados como pertinentes para el proceso de evaluación del profesorado.

⇒ Los ítems discriminan efectivamente pues se detectaron diferencias en la valoración de variables distintas entre sí y en la valoración de las mismas variables en relación con la evaluación del candidato a

profesorado ayudante o contratado. Igualmente existen diferencias en las ponderaciones y valoraciones asignadas según el tipo de evaluación: *acreditación* (primera parte del cuestionario) o *habilitación* (segunda parte del cuestionario).

Fiabilidad

Se define como la constancia en la medida obtenida, es decir: *revela el grado en que la opinión de los sujetos es consistente entre si cuando valoran un objeto distinto de otro, por tanto, se traduce en la cierta unanimidad que puedan demostrar las opiniones que expresan los sujetos sobre determinados aspectos;* su índice estadístico es el *Cronbach Alfa*. El cuestionario aplicado reveló una fiabilidad promedio de **0.76** (satisfactoria alta), destacable además si se tiene en cuenta la extensión/densidad del mismo y la muestra de **n=31**. A continuación se presenta la fiabilidad según procesos y contenidos de evaluación (tabla 4.11).

Tabla 4.11

Fiabilidad desagregada por Proceso y Contenidos de evaluación (n=31)

Proceso y contenidos de evaluación	Candidato a Ayudante Doctor	Candidato a Contratado Doctor
ACREDITACIÓN	Fiabilidad	Fiabilidad
Formación académica	.84	.81
Docencia,	.79	.87
Investigación	.77	.79
Servicios	.89	.90
Fiabilidad promedio	.82	.84
HABILITACIÓN		
Conocimiento disciplinar	.65	.61
Técnica docente,	.72	.63
visión y proyecto docente	.86	.86
Conocimiento y proyecto investigador	.82	.82
Adecuación al perfil de la plaza	.44	.50
Fiabilidad promedio	.69	.68

Validez

Implica la precisión en la medida; es decir, *indica el grado en que el instrumento genera información que está efectivamente relacionada con los aspectos medidos, midiendo específicamente aquello para lo cual ha sido diseñado*. La validez puede ser externa e interna: la **validez externa** a su vez es *convergente* cuando la información generada por el cuestionario es similar a la información generada por otras fuentes (p.e. cuando la información generada por entrevistas a colegas, directores muestra tendencias similares de opinión sobre un mismo profesor o profesora). En cambio, la validez externa es *divergente* cuando no se encuentran tendencias coincidentes en las opiniones sobre el mismo objeto provenientes de fuentes de información diferentes.

La **validez interna**, por su parte, es de tres tipos:

1. **Validez de Contenido**; representa a la congruencia existente entre los aspectos considerados en el cuestionario y los aspectos teórico/conceptuales que fundamentan el objeto de estudio; cuando por ejemplo los aspectos considerados para evaluar la docencia son verdaderamente representativos de lo que implica la actividad docente.
2. **Validez de Criterio**; alude al 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.
3. **Validez de Constructo**; se refiere al grado de congruencia que existe entre las agrupaciones de respuestas que emergen del análisis de datos y la organización estructural de las preguntas del cuestionario (p.e. si las respuestas sobre la interacción en clase se agrupan y corresponden con el grupo de preguntas que evalúan la interacción en clase). En este sentido, el *análisis factorial* es el proceso estadístico generalmente aplicado para establecer *a posteriori* las agrupaciones existentes en las respuestas. La validez de constructo es convergente cuando existe una cierta relación entre lo esperado teóricamente y lo encontrado empíricamente; será divergente si esta correspondencia no se produce, lo cual a su vez, supone revisar nuevamente los conceptos fundamentales del objeto de estudio y la secuencia de operativización realizada. (Cronbach, 1965; Rodríguez, 1989; Villa, 1993; Genovard y otros, s/f; Bedggood & Pollard, 1999).

Desde esta perspectiva, el rigor con el que se ha trabajado en el estudio del constructo y la operativización cuidadosa ha sido base *sine qua non* para asentar teóricamente el cuestionario. Así mismo, la sistematicidad seguida en los procedimientos de elaboración: validación por jueces, aplicación piloto y la permanente reflexión crítica constituyen evidencias de la *validez de contenido* del

instrumento; fundamentada en datos consistentes cuyas valoraciones superaron el valor 2 en la escala 1 a 4 lo cual refleja la relevancia/pertinencia de las variables consideradas para evaluar las actividades del profesorado. Por otra parte, los *contenidos y dimensiones* que organizan las preguntas del cuestionario se han correspondido con la organización de las respuestas, por tanto, existe una capacidad efectiva de discriminación de los ítems cuando caracterizan a las actividades de docencia, investigación y servicios; esto da cuenta de la *validez de constructo* obtenida por el instrumento. Por todo ello, a partir del estudio piloto realizado, concluimos que el cuestionario es fiable y válido para medir aspectos relacionados con la evaluación del profesorado universitario.

Luego de este primer análisis del instrumento se realizaron los siguientes ajustes para mejorar la fiabilidad y validez de cara su aplicación definitiva.

1. Solamente se planteó la evaluación del candidato a *Profesor Contratado* (TU o Doctor Contratado; Agregado según la LUC) con lo cual se elimina la doble valoración simultánea de las variables que debía realizar el encuestado, de este modo se reduce el factor cansancio como posible variable de error.
2. Se eliminaron algunos ítems para reducir la extensión global del cuestionario: de 65 a 54 en la primera parte (**Acreditación**: valoración del currículum vitae) y de 33 a 21 en la segunda parte (**Habilitación**: valoración del currículum y de las pruebas de desempeño); así igualmente se reduce el factor 'cansancio' como posible variable de error.
3. La reducción del número de ítems permitió mejorar la diagramación y optimización del espacio reduciendo la extensión física del cuestionario de 8 a 5 páginas, favoreciendo de este modo el aumento de la tasa de retorno.
4. Se mejoró la redacción de la introducción/presentación del cuestionario y de algunos ítems para facilitar su comprensión adecuada por parte de los encuestados/as.

Como resultado del análisis y reflexión permanente sobre este proceso de validación se constituyó la estructura final del instrumento, cuya tabla de especificaciones definitiva se presenta en la página siguiente (tablas 4.12A y 4.12B).

Tabla de especificaciones. Se estructura en cuatro dimensiones generales de evaluación de la actividad académica. Formación Académica, Docencia, Investigación y Servicios (tabla 4.12A y 4.12B).

TABLA DE ESPECIFICACIONES

Tabla 4.12A

Primera Parte: VALORACIÓN DEL CURRÍCULUM VITAE (ACREDITACIÓN)			
Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Nº de ítems
Formación académica	Formación Doctoral	Institución Calificación de la tesis doctoral Director/a de la tesis doctoral	3
	Formación Postdoctoral	Institución Becas de Formación Informes valorativos sobre el desempeño	3
	Meritos Profesionales	Ejercicio profesional Relación entre experiencia profesional y área de postulación para profesor/a	3 1
Docencia	Formación para la Docencia	Estancias en centros y programas	2
		Asistencia a cursos, seminarios y talleres	1
		Visión del proceso educativo en la educación superior	1
	Trayectoria Docente Universitaria	Características del ejercicio docente	3
Investigación	Producción de Material de Enseñanza	Tipos de materiales didácticos producidos	2
	Informes sobre el desempeño docente	Fuentes de valoración y opinión	3
	Proyectos de Innovación	Características y condiciones de los proyectos	3
	Proyectos	Características y condiciones de los proyectos	4
Servicios	Publicaciones	Tipos de publicaciones	3
		Tipos de expresión y difusión artística	3
	Aplicación técnica	Tipos de contribución científica original	2
	Premios y reconocimientos	Contexto de emisión	2
	Contribuciones a congresos	Conferencias/ponencias Comunicaciones/posters	3 3
Dirección de tesis doctorales	Tesis concluidas	1	
Servicios	Servicios a la Comunidad Universitaria	Tipos de servicios prestados	5
	Servicios a la Sociedad	Tipos de servicios prestados	3
Total			54

Tabla 4.12B

Segunda Parte: VALORACIÓN DE LAS PRUEBAS DE DESEMPEÑO (HABILITACIÓN)			
Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	No. de ítems
Conocimiento Disciplinar	Historia Estado de la cuestión Prospectiva	Conocimiento del origen/antecedentes disciplinares Situación y alcance actual de la disciplina Proyección del desarrollo de la disciplina	3
Técnica Docente	Claridad Sistematicidad Didáctica diversificada	Claridad en la comunicación/exposición	1
		Sistematicidad en la comunicación/exposición	1
		Uso de recursos tecnológicos en la exposición	1
Visión y proyecto docente	Programa docente	Claridad y coherencia Uso de diversidad de materiales didácticos Carga de trabajo coherente para el estudiante Evaluación diversa de los aprendizajes	4
		La investigación en el proceso enseñanza-aprendizaje	Realización de proyectos con estudiantes Trayectoria investigadora del profesor Innovación en el proyecto docente
	Actividad tutorial	Considera un plan de acción tutorial	1
Proyecto Investigador	Claridad y fundamentación	Claridad, concreción y amplia fundamentación	1
	Rigor científico	Aplicación de los criterios de investigación científica	1
	Informes de investigación	Rigor y sistematicidad en los informes de investigación	1
	Impacto y relevancia social	Líneas de investigación vinculadas a realidades sociales	1
Adecuación al perfil de la plaza	Habilitación/acreditación Conocimiento contextual	Valoración de la previa habilitación/acreditación	1
		Proyecto Docente adecuado al contexto universitario	1
		Proyecto Investigador adecuado al contexto universitario	1
Total			21

Desde esta perspectiva, la reducción del cuestionario, las mejoras en la redacción y el incremento de la muestra son factores que incrementan aún más la fiabilidad y validez del cuestionario utilizado en el estudio definitivo, del cual se deriva la presentación de resultados del capítulo siguiente.

5.2. Entrevista semiestructurada

Con la intención 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**. De esta manera se pudo obtener información significativa de personas reconocidas que ha permitido explicar algunos datos del cuestionario y facilitar la interpretación más profunda de los mismos. Entendiendo que, si bien los datos cuantitativos constituyen una fotografía instantánea de la realidad educativa, la información cualitativa aporta color y tonalidad a la misma, por tanto, cuestionario y entrevista son complementarios. El procedimiento en esta fase del estudio fue el siguiente:

1. Se elaboraron varias gráficas con los resultados globales generados por el cuestionario para situar al entrevistado en el contexto de la investigación y abordar los temas establecidos en el guión de entrevista.
 2. Una vez obtenidos los datos de las personas consideradas en la muestra, se las contactó previamente mediante e-mail y, a continuación, telefónicamente para concertar fecha y hora, sin embargo pese a este esfuerzo, no fue posible contar con la participación de toda la muestra invitada. Una vez *in situ*, las sesiones se grabaron con previo consentimiento del profesor/a y al mismo tiempo se tomaron notas sobre los aspectos considerados relevantes.
 3. Teniendo en cuenta que el objetivo de la entrevista no era establecer 'categorías de opinión representativas de la comunidad académica sobre la evaluación', sino, **conocer más cercanamente aspectos relacionados con la evaluación del profesorado**, se descartó la utilización de algún *software* específico de análisis de información cualitativa (Atlas/ti u otros). Por ello, el *análisis de contenido* se basó en la reproducción de las grabaciones, reflexión y anotaciones, contraste con las notas tomadas durante las sesiones y, finalmente, extracción de contenidos relevantes.
- La muestra invitada, así como, la muestra respondiente se presentan en la tabla

4.13.

Tabla 4.13

Muestra invitada y Muestra respondiente

Área de conocimiento	Profesorado invitado	Profesorado entrevistado
Humanidades (UB-UPF)	5	5
Ciencias Sociales (UB-UPF)	5	3
Ciencias Experimentales y de la Salud (UB-UPC)	5	3
Área Tecnológica (UPC)	3	1
Total	18	12

Objetivos específicos de la entrevista:

- ⇒ Buscar la comprensión adecuada de aquellos datos discordantes emergentes del cuestionario
- ⇒ Generar un contexto de interpretación que permita un mejor entendimiento de los resultados del cuestionario
- ⇒ Validar algunos resultados interesantes del cuestionario

Estructura del guión

A. Contenidos principales

- Reflexión sobre algunos datos discordantes del cuestionario
- Retos del profesor del siglo XXI: el perfil profesional del profesorado.
- La relación entre Investigación y Docencia
- Modelos de evaluación de la actividad académica
- Criterios y estándares de evaluación y calidad del profesorado
- Agentes evaluadores

B. Preguntas:

“Le presentamos algunos datos globales derivados del cuestionario...”

1. ¿Cree que el campo disciplinar puede ser un factor de diferencia en la valoración?
2. ¿Cree que la experiencia/tipología de profesor puede ser un factor de diferencia en la valoración?
3. ¿Cuáles cree usted que son los principales retos del profesor en este nuevo siglo?
4. En consecuencia: ¿cuál debería ser el perfil profesional del profesorado?
5. ¿Qué nos puede decir acerca de la relación entre las actividades de docencia e investigación?
6. ¿Cuál cree usted que debe ser el modelo de evaluación más adecuado para establecer la competencia profesional del profesorado?
7. ¿Cuáles cree usted que deben ser los aspectos relevantes a ser evaluados?
8. ¿Podría señalar algunos estándares de calidad de la profesión académica?
9. ¿En su opinión quiénes deben ser los agentes evaluadores del profesorado?

La complementariedad estratégica (cuestionario y entrevista) en este estudio descriptivo nos ha permitido comprender con mayor precisión la realidad educativa sobre el profesorado, tal como se refleja en los resultados que se presentan en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO V

Presentación de resultados, discusión y prospectiva

Contenidos del capítulo
Introducción
1. Presentación y discusión de resultados
2. Síntesis y conclusiones
3. Prospectiva

Introducción

La evaluación del profesorado es una práctica habitual en la mayoría de las universidades occidentales, su desarrollo no ha sido armónico, sino, apresurado por las presiones administrativas, políticas y sociales de rendir cuentas sobre el financiamiento y demostrar que la calidad educativa garantiza la formación humana. Investigación y docencia han sido centrales en esta praxis, aunque sus criterios de evaluación son un punto controversial. No solamente por la falta de consenso en muchos de ellos (especialmente en docencia) sino, por su espontaneidad con la que fueron generados principalmente en base de la práctica académica cotidiana. Con poca reflexión teórica sobre la conceptualización básica que debería caracterizar a la profesión académica, así como otras profesiones tienen la suya. De todas maneras la evaluación del profesor ha cosechado ya décadas de valiosa experiencia sobre todo empírica y, más recientemente, se han producido importantes aportes en sentido de generar un corpus teórico que aclare el significado de la profesión académica.

Los últimos años han impulsado cada vez más la reflexión sobre el presente y futuro de la educación superior y el rol del profesorado, las demandas de formación no tan solo apuntan a programas de estudio para una población cada vez más heterogénea, sino, al perfil profesional donde las competencias transversales ya son parte del vocabulario propio sobre la educación superior. En esto España no es la excepción pues actualmente está en pleno proceso de aplicación de la reciente Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) por lo que varias acciones tienen lugar en todas las comunidades autónomas y, en Cataluña específicamente, se llevan a cabo procesos de evaluación del profesorado con la consecuente expectativa e incertidumbre que esto despierta.

En este sentido resulta interesante estudiar las creencias del profesorado de Barcelona sobre el hecho de su evaluación, partiendo para ello, de un marco referencial que tiene en cuenta los criterios generales normativos y algunos indicadores del modelo de competencias presentado antes. Es así que ahora se presentan los resultados de este estudio llevado a cabo con 140 doctores/as Catedráticos y Titulares de Universidad de diferentes campos disciplinares; complementariamente se contó con valiosa información obtenida mediante entrevistas con actores clave y que da color a los datos del cuestionario. Los resultados y aportes que se exponen constituyen una referencia actual para los responsables de la evaluación y formación permanente del profesorado universitario.

1. Presentación y discusión de resultados

A continuación se inicia la exposición de los resultados con la descripción de la muestra efectiva (n = 140) según las variables *campo disciplinar, categoría profesional y años de experiencia en la enseñanza*. Posteriormente se presentan resultados de acuerdo con las dos partes del cuestionario: **1. Evaluación del Currículum Vitae (acreditación)** y **2. Evaluación de las Pruebas de Desempeño (habilitación*)**.

Características generales de la muestra efectiva

Sobre 450 profesores y profesoras invitadas se contó con una respuesta efectiva de 140 casos -esto implica una tasa de respuesta del 31 %- lo cual constituye un resultado muy favorable teniendo en cuenta la diversidad de la muestra invitada y la particularidad del cuestionario de opinión, cuya cumplimentación exigía además de razonar detenidamente las respuestas, hacer cálculos de *ponderación y subponderación* de los contenidos y ámbitos de evaluación propuestos en la Acreditación y la Habilitación. La tabla 5.1 expone la distribución general de la muestra y la tabla 5.2 presenta la desagregación según la categoría laboral del profesorado y sus años de experiencia en la profesión académica.

Por otra parte, es evidente que existe una diferencia respecto de los 600 casos necesarios para la representatividad estadística de los resultados en relación con el profesorado en general. No obstante, como antes se indicó, el valor y significación profesional/académica del profesorado respondiente impulsa a exponer y discutir los datos y establecer algunas conclusiones y orientaciones de interés para la comunidad académica.

* A partir de este momento utilizaremos el término Habilitación –en relación a las pruebas de desempeño– como equivalente a las posibles pruebas de desempeño en el ACCESO.

Tabla 5.1

Distribución por campo Disciplinar

Experimentales y de la Salud	56	40 %
Tecnología	29	20,7 %
Humanidades	27	19,3 %
Sociales	28	20 %
Total	140	100 %

Tabla 5.2. **Distribución por Categoría Profesional y Años de experiencia en la Enseñanza**

Campo Disciplinar	CU	TU	Otros	Hasta 5 años de experiencia	6-15 años de experiencia	16-25 años de experiencia	Más de 25 años de experiencia
Experimentales/Salud	29	23	4	3	15	16	22
Tecnología	10	18	1		14	9	5
Humanidades	11	14	2		9	7	11
Sociales	12	15	1	2	14	4	8
Total	62	70	8	5	52	36	46
Porcentaje parcial	44,4 %	50 %	5,6 %	3,6 %	37,4 %	25,9 %	33,1 %
Porcentaje total	100 %			100 %			

Las tablas originales SPSS pueden verse en anexos

Como se puede notar, el 58,7% del profesorado encuestado cuenta con más de 16 años de experiencia (*senior*), lo cual da un valor significativo a las opiniones recogidas y resultados obtenidos.

1.1. PRIMERA PARTE: Valoración del Currículum Vitae (Acreditación)

El estudio centró su interés en recoger las opiniones del profesorado sobre aquellos aspectos relevantes para la valoración del currículum profesional y cómo debería ponderarse cada uno de ellos. A continuación se presentan gráficas globales teniendo en cuenta toda la muestra efectiva (n=140) en las que se puede tener una idea de la importancia evaluativa que tienen la formación académica, docencia, investigación y servicios dentro del potencial profesional del candidato a profesor universitario.

1.1.1. Ponderación de los contenidos de evaluación

Siendo una cuestión clave el peso porcentual (ponderación) que deben tener los contenidos de evaluación, en la opinión del profesorado la asimetría al respecto es notable según revelan estas ponderaciones globales.

- **Formación académica:** (18,3% - Desv. Típica 9,3)
- **Docencia:** (30 % - Desv. Típica 9)
- **Investigación:** (38,6% - Desv. Típica 14)
- **Servicios:** (11,6% - Desv. Típica 7,3)

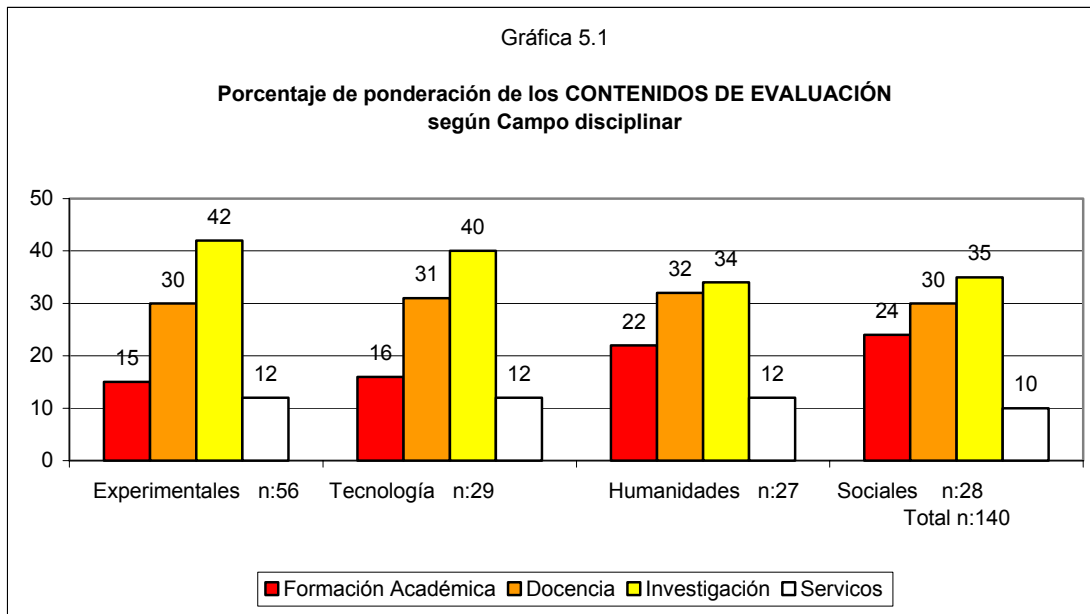
Esto da una pista clara de que las actividades no tienen, a efectos de evaluación, el mismo valor porcentual. La desviación típica revela también que existe mayor desacuerdo en la ponderación de la investigación que es el contenido más sobresaliente. La separación docencia-investigación es sin duda el aspecto más controversial, no obstante, la diferencia entre todos los contenidos es altamente significativa según confirma la Prueba T aplicada en el análisis de medias.

Prueba para una muestra

Contenidos de Evaluación	Valor de prueba = 0				95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
	Formación académica	23,002	136	,000	18,3066	16,7327
Docencia	38,847	136	,000	30,0365	28,5075	31,5655
Investigación	32,135	136	,000	38,6204	36,2437	40,9971
Servicios	18,448	136	,000	11,5766	10,3356	12,8176

La significación es alta si **Sig. (bilateral)** está por debajo de ,05.

Es interesante analizar el comportamiento de estos datos dentro de cada campo disciplinar para tratar de esclarecer estas diferencias. La gráfica 5.1 muestra la descripción global de las ponderaciones de cada contenido de evaluación.



	Formación Académica	Docencia	Investigación	Servicios
	%	%	%	%
TOTAL n = 140				
Media	18,3	30	38,6	11,6
Desv. Típica	9,3	9	14	7,3

La gráfica (5.1) expresa claramente dos tendencias:

1. La **investigación** es el contenido que recoge la mayor ponderación por encima de la docencia y más aún que los servicios.
2. Se detecta un esquema de ponderación similar en las **ciencias sociales y humanidades** por un lado y, las **ciencias experimentales y tecnológicas** por otro.

En las **humanidades-sociales** la diferencia de ponderación entre investigación y docencia no pasa de 5 puntos porcentuales, por ello, la ponderación de todos los contenidos es relativamente más uniforme. En cambio en las **experimentales-tecnológicas** la diferencia de ponderación entre investigación y docencia esta por encima de 9 puntos y, los otros contenidos formación académica y servicios se mueven alrededor de 15 % respectivamente. Por tanto, tal parece que el campo disciplinar sea un factor de diferenciación y que, en parte, puede explicar las diferencias existentes en la ponderación especialmente de la investigación. Para comprobarlo aplicamos el análisis de varianza **Anova de un factor**, donde el factor ha sido el Campo Disciplinar.

La Anova revela que existen diferencias significativas en la ponderación de los contenidos de evaluación, específicamente en **formación académica (alta**

significación: ,000) e investigación (moderada significación: ,017). Por el contrario no hay diferencias significativas en docencia (,946) ni en servicios (,418) pues, como se ve en la gráfica 5.1, la ponderación es bastante similar. Lo cual confirma que el **Campo Disciplinar** es un factor importante de diferenciación en la opinión del profesorado. En consecuencia, se agruparon las **ciencias experimentales-tecnología** y las **humanidades-sociales** como dos grandes campos de conocimiento donde explorar las posibles diferencias según *categoría laboral* del profesorado (CU y TU) y *años de experiencia en la enseñanza*.

Análisis de varianza de los Contenidos de Evaluación según Campo Disciplinar

ANOVA

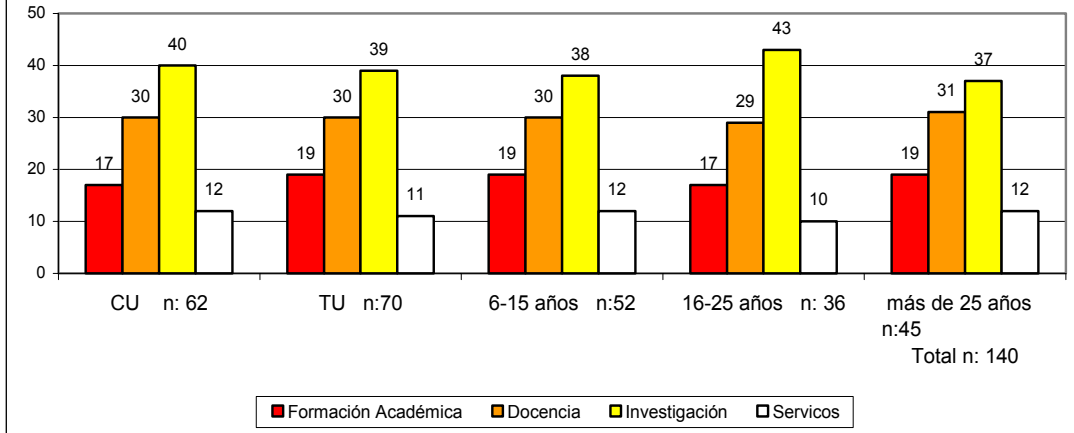
Contenidos de Evaluación		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Formación académica	Inter-grupos	2014,900	3	671,633	9,128	,000
	Intra-grupos	9786,224	133	73,581		
	Total	11801,124	136			
Docencia	Inter-grupos	30,991	3	10,330	,124	,946
	Intra-grupos	11107,826	133	83,517		
	Total	11138,818	136			
Investigación	Inter-grupos	1981,451	3	660,484	3,524	,017
	Intra-grupos	24930,812	133	187,450		
	Total	26912,263	136			
Servicios	Inter-grupos	153,950	3	51,317	,950	,418
	Intra-grupos	7183,495	133	54,011		
	Total	7337,445	136			

La significación es alta si **Sig.** está por debajo de ,05.

La gráfica (5.2), completa este primer análisis de resultados globales y pone de manifiesto la similitud de pensamiento de CU y TU respecto de la investigación y la docencia, pues la diferencia ponderación vuelve a ser de 9 puntos entre ambas actividades. Esta superioridad tiende a mantenerse cuando se ven los datos según años de experiencia en la enseñanza donde la investigación merece mayor ponderación, así, en el tramo 16-25 años se pondera la investigación con 14 puntos más respecto de la docencia. Sin embargo, la menor diferencia (6 puntos) la encontramos en el profesorado con más de 25 años de experiencia. Los análisis siguientes intentan encontrar una explicación a estas diferencias no solamente a partir de los datos del cuestionario, sino además, mediante la información aportada por las entrevistas. Para ello se analiza primero el campo de las experimentales y a continuación las humanidades-sociales.

Gráfica 5.2

Porcentaje de ponderación de los CONTENIDOS DE EVALUACIÓN según Categoría Profesional y Años de Experiencia en la Enseñanza



	Formación Académica %	Docencia %	Investigación %	Servicios %
TOTAL n = 140				
Media	18,3	30	38,6	11,6
Desv. Típica	9,3	9	14	7,3

Realizado igualmente el análisis de varianza según **categoría laboral** (CU y TU) y **años de experiencia en la enseñanza** no se encontraron diferencias significativas, en este sentido, el campo disciplinar claramente es el factor que pone de manifiesto diferencias interesantes. Su análisis y posible explicación se desarrolla a lo largo del presente capítulo.

A. El campo de las Ciencias Experimentales y Tecnología. Ponderación de los contenidos de evaluación

En un segundo nivel de análisis dentro de las experimentales-tecnología se han estudiado las opiniones de dos grupos: **catedráticos (CU)** y **titulares (TU)** ambos a su vez, según los **años de experiencia en la enseñanza**. Estas variables han servido de marco para estudiar el comportamiento de todas las variables consideradas en el cuestionario.

Tabla 5.3

Ponderación de los Contenidos de Evaluación en CIENCIAS EXPERIMENTALES Y TECNOLOGÍA (n = 85)

Contenidos de evaluación		Formación Académica %	Docencia %	Investigación %	Servicios %
CU	Más de 25 años (n=25)	15,8	31,4	38	13,7
	Hasta 25 años (n=14)	13,6	29	46	11
TU	Más de 15 años (n=15)	17	28,6	43,9	10
	Hasta 15 años (n=24)	15	30	42,9	10,6
TOTAL n = 140					
Media		18,3	30	38,6	11,6
Desv. Típica		9,3	9	14	7,3

Llama la atención en estos datos (tabla 5.3) la alta ponderación de la investigación que oscila entre 38% y 46%, muy por encima de la ponderación asignada a la docencia y más aún que la formación académica. Leyendo la tabla de abajo hacia arriba, los TU con un máximo de 15 años de experiencia en la profesión ponderan a la formación académica con un 15% mientras que la investigación llega al 42,9%. Lo cual parece confirmar que la actividad investigadora es verdaderamente una característica de las ciencias experimentales y tecnológicas; en este sentido se puede ver que los datos tienen la misma tendencia en los cuatro tramos de experiencia en la enseñanza en que se organiza la tabla. En ese orden, los TU con más de 15 años en la profesión expresan una diferencia de ponderación entre docencia e investigación inclusive más amplia que el grupo anterior (28,6%: el valor más bajo asignado a docencia) e investigación (43,9%).

Tal parece que en esta etapa profesional la actividad de investigación se amplía hacia su plena consolidación, en tanto que, la docencia al parecer alcanza un techo en su importancia dentro de las actividades del profesorado. En la tabla 5.3 este grupo de profesorado TU comparte frontera con los CU con hasta 25 años de experiencia y, muy probablemente, se trate de grupos similares en la realidad en

cuanto a edad e inquietudes académicas. Por ello las ponderaciones son parecidas aunque en los CU se acentúa la tendencia a consolidar la investigación como principal referencia para valorar la competencia académica, pues la docencia se pondera con un 29% mientras que la investigación con un 46%. Este valor constituye además, la ponderación más elevada en toda la tabla y, de hecho, en todos los datos expuestos hasta ahora. Casi la mitad de la ponderación se va a la actividad investigadora, posiblemente, como reflejo de la “cultura disciplinar” y de las inquietudes académicas que se despliegan plenamente en este periodo de la vida profesional.

Finalmente, los CU con más de 25 años en la universidad expresan un esquema de ponderación algo más uniforme, la formación académica y los servicios tienen ponderaciones mayores a las anteriores (15,8% y 13,7% respectivamente). Esto puede dar cuenta de la mayor implicación en tareas de dirección y gestión en la universidad y/o fuera de ella, sin por esto dejar la actividad de investigación, que si bien tiene en este caso el menor porcentaje de ponderación (38%), sigue siendo la actividad más importante para este grupo. La docencia por su parte alcanza la mayor ponderación vista en esta tabla (31,4%), sin embargo, son casi 7 puntos porcentuales de diferencia respecto de la ponderación asignada a la investigación.

Leyendo la tabla 5.3 por columnas se puede destacar que la mayor proporción de ponderación se concentra en docencia e investigación y, promediando los datos de ambas columnas, la investigación alcanza una ponderación promedio muy superior al de la docencia (42,7% vs. 29,7% respectivamente). Ahora bien, en sentido horizontal la tabla 5.3 expresa la similitud existente entre TU con más de 15 años en la profesión y CU hasta con 25 años de experiencia, en la tendencia a priorizar claramente la investigación sobre las demás actividades académicas. Lo cual es inclusive transversal al campo disciplinar, pues el mismo rasgo se aprecia en las humanidades-sociales, por tanto, se puede afirmar que probablemente sea una característica propia de esta etapa profesional en la que el profesorado tiende a alcanzar el mayor desarrollo académico posible. En esta dirección la mayoría de los entrevistados coinciden en aclarar que esto se debe a que el profesor/a en este tramo de su carrera...

“se halla inmerso en un grupo de investigación consolidado y en muchos casos asumiendo labores de coordinación, por tanto es la etapa más productiva de su carrera profesional”.

B. El campo de las Humanidades y Ciencias Sociales. Ponderación de los contenidos de evaluación

En este segundo nivel de análisis, esta vez dentro las humanidades-sociales se han estudiado las opiniones de dos grupos de interés: catedráticos (CU) y titulares (TU) ambos según los años de experiencia en la enseñanza. Como ya se dijo, estas variables han servido de marco para estudiar el comportamiento de todas las variables consideradas en el cuestionario.

Tabla 5.4

Ponderación de los Contenidos de evaluación en HUMANIDADES Y SOCIALES (n = 55)

Contenidos de evaluación	Formación Académica %	Docencia %	Investigación %	Servicios %	
CU	Más de 25 años (n=15)	20	29,6	34	8
	Hasta 25 años (n=8)	22,5	26,2	38,7	10,6
TU	Más de 15 años (n=9)	21,8	30	34	13
	Hasta 15 años (n=19)	24	30	33	10
TOTAL n = 140					
Media		18,3	30	38,6	11,6
Desv. Típica		9,3	9	14	7,3

Como antes, una lectura de abajo hacia arriba en la tabla 5.4 revela que los TU con menos de 15 años de experiencia en la enseñanza universitaria (grupo más joven) pondera la formación académica con 24%, que es el valor más alto en todo el grupo. Lo cual da a entender que en la primera etapa de la vida académica el mayor aval con que se cuenta es la formación previa y los antecedentes de desempeño como informes, becas, premios, etc. Mientras que los TU con más de 15 años de docencia ponderan más la investigación (34%) y menos la formación previa (21,8%); esto puede estar demostrando que en ese tramo el profesorado ya se implica en tareas sistemáticas de investigación e, incluso, en algunas responsabilidades de gestión universitaria pues la ponderación de los servicios es la mayor en la tabla (13%). Cabe subrayar que este segundo grupo de TU está en camino de consolidar su desarrollo académico y acceder al siguiente escalón de CU. En todo caso, el grupo de TU en cuanto a la docencia e investigación es bastante uniforme pues la ponderación se enmarca entre 30% y 35%, la asimetría en la ponderación está a nivel de formación académica e investigación como una característica diferencial entre los TU nuevos y los TU con más experiencia.

En el grupo de los CU la ponderación es heterogénea, puesto que, los CU con hasta 25 años de experiencia en la enseñanza asignan a la investigación la ponderación más alta en toda la tabla (38,7%) y 26,2% a la docencia que, a su vez, es la menor en estos datos. Ello puede estar señalando que los mayores esfuerzos en este tramo de la vida académica se orientan hacia la actividad

investigadora y no tanto a la docencia; lo cual corrobora el hecho de que en este período se lleva a cabo una labor científica fecunda y quizá la más importante en la trayectoria profesional. Al igual que en las experimentales-tecnología ésta parece ser una característica diferencial en este grupo de profesorado y que da cuenta de su plena consolidación académica en esa etapa; sin embargo, la información cualitativa aporta un importante factor histórico de contexto que aclara aún más este fenómeno.

La década de los 70, aún bajo el régimen franquista, se caracterizaba en materia de educación superior, por la actividad principalmente docente con muy poca inversión en investigación. Por tanto, el profesorado que se vincula en ese período a la universidad -que muy probablemente corresponde al profesorado con más de 25 años en la enseñanza- no tuvo la oportunidad de realizar investigación en su campo. **Ya en los primeros años 80, en el marco de la democracia y la LRU (1983), se produce un notable impulso a la investigación desarrollando infraestructura y equipamiento, promocionando becas y ayudas a proyectos de investigación, así como, otorgando becas para ayudantes y colaboradores del profesorado investigador (intensa labor investigadora).** Según coinciden la mayoría de los entrevistados/as la mayoría del grupo de profesorado con una experiencia de hasta 25 años muy probablemente ha sido parte de este período y quizá ha logrado realizar investigación desde sus primeros años en la universidad. En consecuencia, en ambos campos disciplinares el profesorado con esta característica pondera más la investigación y le atribuye más importancia que el profesorado más antiguo.

Por otra parte, la significativa diferencia de ponderación entre la investigación y la docencia quizá refleja la controversia existente entre docencia-investigación tratada anteriormente en el marco teórico y que, igualmente, ilustran los datos obtenidos en las entrevistas. Es decir, la investigación goza de réditos sociales y económicos más generosos que la docencia, por ello ésta tiende a descuidarse, sino al menos, a mantenerse tal como está sin que se realicen esfuerzos sistemáticos de profundización e innovación por parte del profesor. Esto conduce hacia el dilema recurrente sobre la calidad en la educación superior, pues nadie discute que la enseñanza es un factor de calidad, no obstante, su poca estimulación desde el sector administrativo (institucional, gubernamental) induce al profesorado a orientar sus esfuerzos hacia la fuente de mayor retroalimentación y reconocimiento como es la actividad investigadora. Al respecto, citamos textualmente a algunos entrevistados:

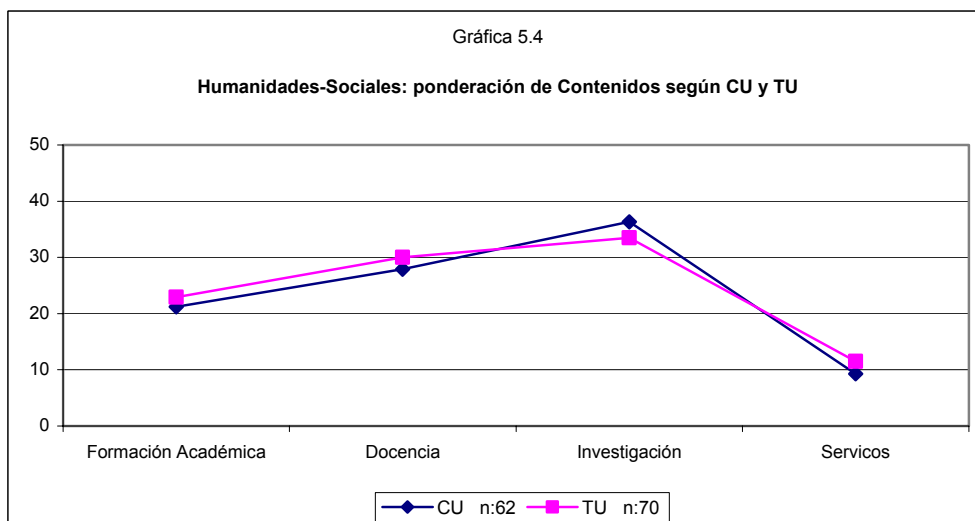
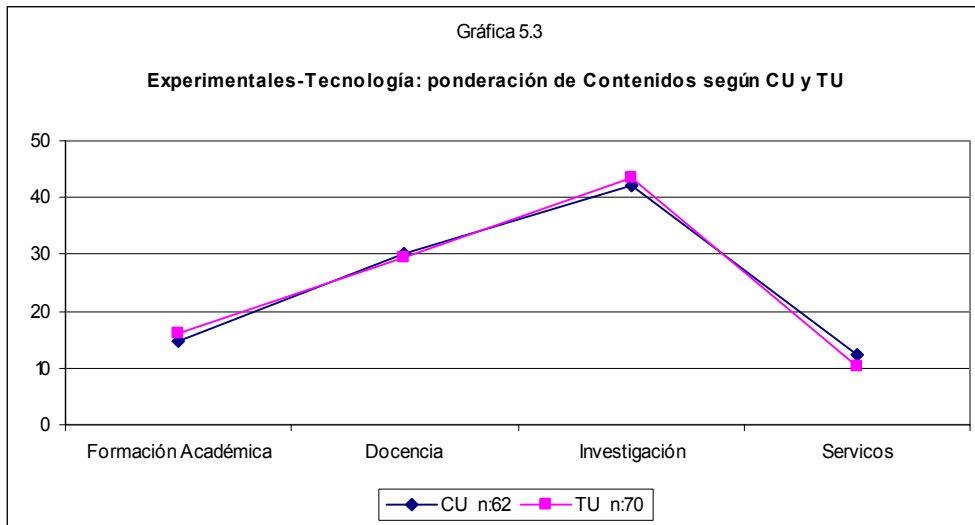
⇒ **“La investigación supone más prestigio, no hay motivación suficiente por la docencia. No hay conversación sobre la mejora docente porque**

no se valora, ni se premia, el profesor sigue trabajando con material con más de 20 años, no se renueva, se sigue con las clases magistrales”. (Tecnología)

- ⇒ **“Se pondera más la investigación porque el ‘baremo de evaluación’ está basado en la productividad investigadora y, en el fondo, la visión de la docencia es transmisiva-receptiva”. (Humanidades)**
- ⇒ **“La práctica evaluativa habitual prima más la investigación que la docencia. En el fondo, la docencia se margina debería tenderse a equiparar docencia-investigación, pues actualmente, lo que se reconoce es la investigación y se penaliza la innovación docente.” (Sociales)**

En los datos, esta tendencia se mantiene en la opinión de CU con más de 25 años de experiencia docente, 29,6% para la docencia y 34% a la investigación, la diferencia porcentual docencia-investigación si bien es menor que en el grupo anterior de CU, es sin embargo, destacable. Esto indica que durante la consolidación y pleno desarrollo profesional el profesorado tiende a priorizar la investigación sobre la docencia. Como puede notarse en la tabla 5.4 la columna de ponderación de la investigación en todos los casos mantiene una diferencia de por lo menos 3 puntos porcentuales respecto de la docencia, la cual no pasa de un 30% de ponderación máxima. Los servicios por su parte, tienen la ponderación más baja (8%) en este grupo de CU, mientras que los valores máximos figuran en el tramo medio del desarrollo profesional (TU con más de 15 años y CU con hasta 25 años de experiencia); lo cual puede estar reflejando que el profesorado en esta etapa de su vida concentra sus esfuerzos y experiencia para compatibilizar las actividades docentes, de investigación y de servicios.

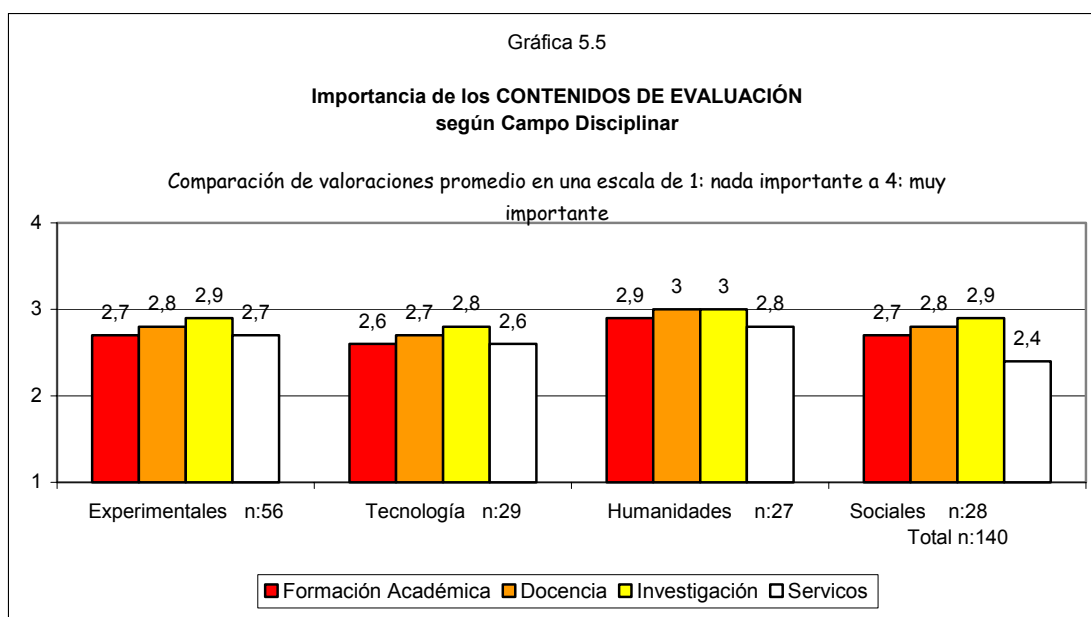
En un sentido comparativo de la forma de ponderar según los dos campos disciplinares apuntados, en las humanidades-sociales la ponderación es en general más uniforme. La diferencia de ponderación entre docencia e investigación es menor que en el caso de las experimentales-tecnológicas cuyo esquema de ponderación está fuertemente orientado a la *investigación* muy por encima de la docencia, formación académica y los servicios. En las humanidades-sociales en cambio las ponderaciones de la *formación académica* son en general visiblemente mayores que las apuntadas en las experimentales-tecnológicas; no obstante, la *prioridad de la investigación y docencia* sobre la formación académica y los servicios es clara en ambos campos disciplinares. A manera de conclusión se presenta ahora una panorámica sobre la ponderación planteada por CU y TU, tanto en las ciencias Humanas-Sociales, como en las Experimentales-Tecnología (gráfica 5.3 y 5.4).



	Formación Académica	Docencia	Investigación	Servicios
	%	%	%	%
TOTAL n = 140				
Media	18,3	30	38,6	11,6
Desv. Típica	9,3	9	14	7,3

1.1.2. Importancia de los contenidos de evaluación

Continuando con el análisis se presentan ahora los datos sobre el grado de importancia de las variables que se toman en cuenta en la evaluación del currículum del profesor. Las siguientes gráficas globales (5.5 y 5.6) expresan las valoraciones según campo disciplinar, categoría profesional y años de experiencia en la enseñanza.

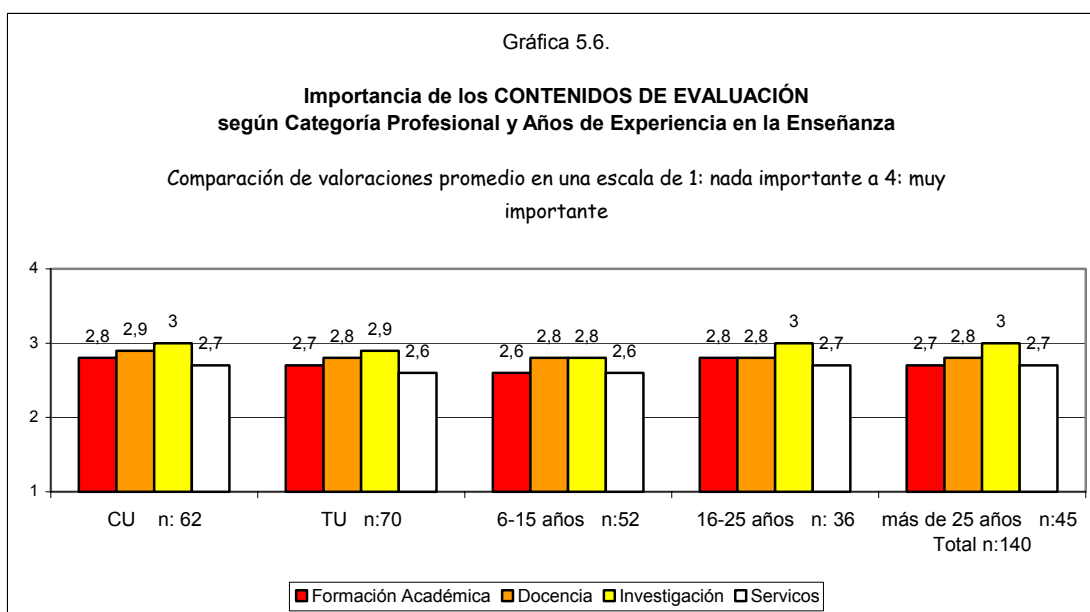


	Formación Académica	Docencia	Investigación	Servicios
TOTAL n = 140				
Media	2,7	2,8	2,9	2,6
Desv. Típica	0,81	0,80	0,77	0,85

Como se puede notar la homogeneidad en la apreciación de los contenidos de evaluación es general en todos los campos disciplinares, revelando un cierto orden de importancia: investigación, docencia, formación académica y, finalmente, los servicios. Aunque las diferencias de importancia entre contenidos no es grande pues la mayoría de los valores están por encima de 2,5 siendo 3 el valor máximo (gráfica 5.5). De todos modos, se puede percibir una tendencia similar en la asignación de grados de importancia en las experimentales y tecnología, lo cual sugiere nuevamente la conveniencia de agruparlas respecto de las humanidades-sociales para un análisis más profundo. Por otra parte, en la gráfica 5.6 se confirma la primacía que tiene la investigación para CU y TU, tendencia que a su vez se mantiene especialmente en profesorado con más de 16 años de experiencia, no obstante la valoración en general no expresa diferencias significativas.

Cabe resaltar la diferencia entre la *importancia* respecto de la *ponderación*; es decir, si bien todos los contenidos planteados forman parte de la profesión académica -por tanto importantes en sí mismos- para fines de evaluación su ponderación individual es distinta. Esto que podría parecer *a priori* contradictorio, según los entrevistados, se debe a que en el escenario de la evaluación la importancia específica que puede tener un contenido se hace relativa cuando se toman en cuenta todas las actividades de la profesión académica. Por ello, todos los contenidos son importantes individualmente, pero no todos pueden tener la misma ponderación (el mismo peso) cuando se debe emitir un juicio de valor sobre el ejercicio profesional global del profesor. Veamos algunos argumentos extraídos de las entrevistas.

“En realidad no parece contradictorio, pues todo hay que contarle pero no todo tiene el mismo peso”. “Todo es importante en las tareas del profesor, aunque cuando hay que plantearse la evaluación todos los elementos no pueden tener el mismo valor”.



	Formación Académica	Docencia	Investigación	Servicios
TOTAL n = 140				
Media	2,7	2,8	2,9	2,6
Desv. Típica	0,81	0,80	0,77	0,85

1.1.3. Análisis de cada Contenido de Evaluación

FORMACIÓN ACADÉMICA: *Importancia* de los Ámbitos de evaluación

En las ciencias **experimentales y tecnología**, la tabla 5.4 muestra unos valores promedio notablemente similares en general, tanto en cada ámbito (doctoral, posdoctoral y méritos profesionales), como en las opiniones de CU y TU. No obstante destaca en la columna de la Formación Postdoctoral que los TU con más de 15 años de experiencia y los CU con hasta 25 de experiencia expresan valores medios de 3,1 y 3 respectivamente. Entendiendo que la formación postdoctoral es importante como continuidad en el desarrollo profesional académico. La homogeneidad de estos datos es, sin embargo, consistente con la ponderación que se le asigna a la formación académica dentro de la ponderación global de los contenidos generales de evaluación (presentada antes) donde la ponderación de la docencia y la investigación son superiores.

Tabla 5.4

Importancia de la FORMACIÓN ACADÉMICA según Campo disciplinar y Categoría Profesional (n = 140)				
Contenidos de evaluación		Formación Doctoral	Formación Postdoctoral	Méritos Profesionales
Experimentales-Tecnología (n=85)				
CU	Más de 25 años (25)	2,5	2,8	2,6
	Hasta 25 años (14)	2,6	3	2,8
TU	Más de 15 años (15)	2,6	3,1	2,5
	Hasta 15 años (26)	2,3	2,7	2,7
Humanidades-Sociales (n=55)				
CU	Más de 25 años (15)	2,8	2,8	2,7
	Hasta 25 años (8)	2,9	3	3
TU	Más de 15 años (9)	2,6	3,2	2,6
	Hasta 15 años (20)	2,6	2,7	2,6
TOTAL n = 140				
Media		2,6	2,8	2,7
Desv. Típica		0,85	0,83	0,77

Por otra parte, en las **humanidades-sociales** no se perciben diferencias significativas en los valores, solamente destacar que los CU valoran en algo más la formación doctoral que los TU. Por otro lado, es interesante apreciar que la valoración de la *Formación Postdoctoral* expresada en la franja central de la tabla 5.4 (TU y CU: 3,2 y 3 respectivamente) es similar a los valores expresados en las ciencias experimentales-tecnológicas. Estos datos dan una pista sobre la importancia que tiene la formación postdoctoral como vía para el desarrollo pleno de la competencia académica, la misma que suele alcanzar su punto más alto precisamente entre los 15 y 25 años de experiencia en la enseñanza.

FORMACIÓN ACADÉMICA: *Ponderación de los Ámbitos de evaluación*

El análisis desagregado de la ponderación no ha mostrado significativas diferencias en las opiniones del profesorado según la categoría *años de experiencia en la enseñanza*. Por tanto se presentan ahora los datos según *categoría profesional y campo disciplinar* para establecer algunas comparaciones de interés. En tal sentido, la tabla 5.5 muestra que en las ciencias **experimentales-tecnología** los TU plantean un esquema de ponderación de la formación académica que lógicamente prioriza la formación doctoral (38,8%), luego la formación postdoctoral (36%) y finalmente el menor valor se asigna a los méritos profesionales. Estos datos son consistentes con lo recogido en el marco teórico puesto que el profesorado que se inicia en la vida académica tiene su mejor referencia en su formación previa sobre todo, mientras que para acumular méritos profesionales aun debe avanzar en el camino académico.

En cambio los CU sugieren un esquema inverso, es decir que se pondere mucho más la formación postdoctoral (43,6%) aunque coinciden con los TU en la ponderación a los méritos profesionales. Lo cual confirma que en realidad, tal y como advierten los entrevistados, el desarrollo del profesorado se produce especialmente en el marco de la investigación; **“investigar es una manera de formarse”** permanentemente después del doctorado. Pues se continúa con el aprendizaje y se aporta en la generación de ideas. En este sentido, la mayoría de los profesores/as entrevistados explica que la investigación es un ‘núcleo de aprendizaje y desarrollo académico’ porque pone en relación todos los recursos personales, sociales y técnicos y, que es en verdad, un proceso formativo para el profesor desde el cual puede enriquecer la docencia por ejemplo.

Tabla 5.5

Ponderación de los ÁMBITOS de la Formación Académica (n = 140)

Experimentales-tecnología		Formación Doctoral	Formación Postdoctoral	Méritos Profesionales
CU	(n=38)	33 %	43,6 %	22,4 %
TU	(n=41)	38,8 %	36 %	23,4 %
Humanidades-Sociales				
CU	(n=23)	38,4 %	39,1 %	22 %
TU	(n=29)	38,7 %	34,2 %	25,5 %
TOTAL n = 140				
Media		37,3 %	37,2 %	24,5 %
Desv. Típica		14,5	13,8	14,9

En el campo de las **humanidades-sociales** los TU proponen un esquema muy similar a los TU de las experimentales-tecnología, priorizando siempre la

formación doctoral. Los CU por su parte distribuyen más equitativamente la ponderación entre la *formación doctoral* y *postdoctoral* y ésta sería una característica diferencial identificada en el nivel disciplinar. Que de alguna manera señala que la formación doctoral en las humanidades y sociales es un proceso educativo de hondo calado en la persona, posiblemente debido a la amplitud de conocimiento disciplinar que es necesario dominar para sostener la tesis doctoral. En cambio en las ciencias experimentales-tecnología es en base de la vinculación laboral a una universidad que el profesor realiza amplia investigación vinculada a equipos consolidados, centros-laboratorios, redes multidisciplinarias, etc. Por tanto consigue la profundización de sus conocimientos durante su vida académica postdoctoral. Al respecto un profesor señalaba...

“No existe la formación del profesorado institucionalmente, el profesor es autodidacta asiste a congresos, toma sabáticos,... como procesos autoformativos. En realidad el profesorado se forma mediante la investigación, ésta es la manera en que se actualiza para no perder el tren del conocimiento”. (Cs. Económicas)

DOCENCIA. Importancia de los Ámbitos de evaluación

La tabla 5.6 revela que la docencia a efectos de evaluación crece en importancia, tanto en las experimentales como en las humanidades, pues los valores superan el 2,5 en la escala 1: nada importante a 4: muy importante y se sitúan alrededor de 3; sin embargo, no se aprecian grandes diferencias en la importancia de los ámbitos de la docencia. Los valores más altos se ubican eso sí, en trayectoria docente, material de enseñanza y proyectos de innovación valorados especialmente por CU que tienen hasta 25 años de experiencia. El lector coincidirá en que estos ámbitos de alguna manera son básicos en la actividad docente pues la experiencia docente del profesor y el uso de material didáctico diverso son importantes para generar el espacio y oportunidades de aprendizaje efectivo. Tal como se anticipó en el marco teórico, la visión creativa en la configuración del proceso educativo es una necesidad permanente ante el dinamismo que actualmente caracteriza a la circulación y transformación del conocimiento. Este esfuerzo desemboca naturalmente en los proyectos de innovación -notablemente valorados por los encuestados- como un camino para actualizar y dinamizar la enseñanza y, al mismo tiempo, como una oportunidad para investigar sobre la enseñanza y renovar-refrescar (*refreshing*) al profesorado.

Tabla 5.6

Importancia de la DOCENCIA según Campo disciplinar y Categoría Profesional (n = 140)

Contenidos de evaluación	Formación para la Docencia	Trayectoria Docente	Material de enseñanza	Informes sobre el desempeño Docente	Proyectos de innovación docente	
Experimentales-Tecnología (n=85)						
CU	Más de 25 años (25)	2,5	2,9	2,9	2,6	3
	Hasta 25 años (14)	2,6	3	3,2	2,8	2,9
TU	Más de 15 años (15)	2,7	2,6	2,6	2,5	2,9
	Hasta 15 años (26)	2,6	2,9	3	2,6	2,8
Humanidades-Sociales (n=55)						
CU	Más de 25 años (15)	2,6	3	3	2,6	2,9
	Hasta 25 años (8)	2,5	3	2,9	2,9	3
TU	Más de 15 años (9)	2,9	3,1	2,9	2,8	3,1
	Hasta 15 años (20)	2,8	3	2,9	2,8	2,8
TOTAL n = 140						
Media						
	2,7	2,9	3	2,7	2,9	
Desv. Típica						
	0,82	0,75	0,71	0,87	0,81	

Las ciencias **humanas-sociales** específicamente reflejan con mayor claridad la importancia de la trayectoria docente, materiales de enseñanza y proyectos de innovación; dada además la propia naturaleza del conocimiento en este campo, la amplitud de información y las diversas formas posibles de comunicarlo, estos ámbitos son pues clave en la docencia. Es interesante por otra parte, notar que los TU, en general, valoran más la formación para la docencia que los CU, debido quizá, a la relación existente entre la formación académica (doctoral-postdoctoral) y la preparación para enseñar y que forma parte importante del *background* profesional del profesorado más joven. Según se pudo notar en las entrevistas, esta visión tiene que ver mucho con el campo disciplinar como tal...

“En las humanidades y sociales lo que prima es el conocimiento de la materia, porque el conocimiento disciplinar está más asociado a la docencia que en las experimentales” (Filología)

Los CU, a diferencia de los TU, consideran más importante la trayectoria docente (experiencia) los materiales didácticos y la innovación docente. La opinión del profesorado en general sobre la docencia puede estar identificando estos aspectos como pilares de la docencia, esto por supuesto en cuanto a la evaluación, sin embargo, también puede estar confirmando la importancia de priorizar algunas áreas de la docencia para mejorar la calidad educativa. Es decir, la *investigación y desarrollo de diversos materiales de enseñanza* (reales y virtuales); así como la *motivación para desarrollar proyectos de innovación docente* que impulsen la valiosa/urgente articulación investigación-docencia con el merecido reconocimiento tangible e intangible que este esfuerzo del profesor merece por parte de la institución.

DOCENCIA. Ponderación de los Ámbitos de evaluación

En la ponderación de la docencia (tabla 5.7); según los TU de **experimentales-tecnología** debe priorizarse la *trayectoria docente* (29,4%); en un segundo grupo se sitúan la *formación para la docencia e informes valorativos sobre el desempeño* (18,8% y 18,9 % respectivamente); y finalmente *material de enseñanza y proyectos de innovación*. Resulta curioso que los TU, en cierto sentido “más jóvenes” que los CU, ponderan menos éstos dos ámbitos cuando teóricamente podrían ser más proclives a desarrollar materiales diversos e innovar. En cambio, los CU prefieren ponderar, además de trayectoria docente, materiales de enseñanza y proyectos de innovación. A propósito de esto y, contrastando con datos del apartado anterior, se encuentra que esta ponderación es consistente con los grados de importancia asignados a los ámbitos de la docencia, es decir, en los CU encuestados la *ponderación* y la *importancia* reflejan una tendencia similar. Lo cual permite pensar que posiblemente la *visión y experiencia docente* de este grupo influye, en cierto grado, al momento de analizar y valorar la docencia en la que se reconoce la importancia de la didáctica y la innovación docente.

Por otro lado, en el esquema de ponderación en las **humanidades-sociales** la *trayectoria docente* es igualmente el ámbito con mayor ponderación, tanto en TU como en CU y las diferencias entre ellos no son sobresalientes. La diferencia interesante respecto de las experimentales-tecnología es que la *formación para la docencia* y los *informes sobre el desempeño* secundan a la trayectoria docente en ponderación (tabla 5.7). Posiblemente la razón esté en la diferencia epistemológica del conocimiento que circula en ambos campos disciplinares; en las humanidades-sociales la interacción socioeducativa con el estudiante es mayor y se convierte en una base para impulsar el aprendizaje; el tiempo y calidad de la comunicación profesor-estudiante es clave en este sentido. De ahí que la formación para la docencia y la retroalimentación que se recibe - especialmente de parte de los estudiantes- son aspectos que el profesorado encuestado considere relevantes en la valoración de la enseñanza. Por otra parte, el marco teórico previo y la información cualitativa aportada señalan que la *calidad de la interacción* durante el proceso educativo es, a su vez, un indicador de la *calidad de la docencia* y esto es especialmente importante dentro de la enseñanza de las humanidades-sociales.

Sin embargo, recientemente y cada vez más...“**crece la preocupación por la formación para la docencia en ciencias experimentales, pues muchos de los profesores y profesoras siguen nuestros cursos sobre didáctica, aplicación de nuevas tecnologías a la enseñanza, proyectos de innovación.**” (Profesor experto en formación del profesorado)

Tabla 5.7

Ponderación de los ÁMBITOS de la Docencia (n = 140)

		Formación para la docencia	Trayectoria docente	Material de enseñanza	Informes sobre el desempeño docente	Proyectos de Innovación
Experimentales-tecnología (n=85)						
CU	(n=39)	15,3 %	30,2 %	20,4 %	17,2 %	19 %
TU	(n=41)	18,8 %	29,4 %	16,7 %	18,9 %	15,2 %
Humanidades-Sociales (n=55)						
CU	(n=23)	20,3 %	30 %	16,8 %	19,3 %	14,5 %
TU	(n=27)	19 %	25,8 %	15,9 %	19,7 %	18,2 %
TOTAL n = 140						
Media		17,6 %	29 %	18 %	18,8 %	16,6 %
Desv. Típica		8,97	13,88	8	11,78	8,28

INVESTIGACIÓN. *Importancia* de los Ámbitos de evaluación

En las ciencias **experimentales-tecnología** donde el conocimiento está estrechamente relacionado con el ejercicio de la investigación -pues emerge de los experimentos, pruebas y ensayos de laboratorio- el ámbito *proyectos de investigación* es el más importante según los encuestados. Un profesor del área tecnológica explicaba...

“Las experimentales y tecnológicas en particular, tienen una alta relación con la empresa, un fuerte vínculo con el entorno, por ello prima el proyecto de investigación, es decir, la capacidad de generar conocimiento y transferir tecnología. El conocimiento de la disciplina atiende a conocimientos básicos fundamentalmente porque la variación de la información es alta en este campo”.

Por tanto, en este ámbito como se ve, casi todos los valores superan el 3, tanto en CU como en TU, sin embargo, una visión más detallada descubre algunas diferencias interesantes (tabla 5.8). Por ejemplo, los TU con hasta 15 años de experiencia atribuyen mayor importancia, además de los proyectos de investigación (2,8) -que en su caso generalmente se derivan de la tesis doctoral- a *becas-premios* obtenidos. Esto se explica en parte a que durante la formación doctoral, principalmente, es posible la obtención de becas, premios o ayudas para la tesis doctoral y/o para continuar con líneas de investigación similares a nivel postdoctoral. Este es, en todo caso, un antecedente investigativo relevante en el curriculum de las personas en este tramo profesional y, por tanto, importante para su evaluación.

Los TU con más de 15 años por su parte destacan la importancia de otros ámbitos de la investigación además de los señalados. *Proyectos de investigación, publicaciones, becas-premios y dirección de tesis doctorales* son relevantes para la evaluación, lo cual refleja la progresiva inmersión del profesorado en la plena vida académica y ejercicio de la investigación. En este período la persona hace parte de un equipo de investigación y, probablemente, además de las publicaciones derivadas de la tesis doctoral, ha participado en la difusión de otros trabajos e inclusive su experiencia le ha permitido consolidar el dominio de alguna área de conocimiento desde la cual dirige sus primeras tesis doctorales. Es decir, el profesorado en este tramo ya se mueve en varios frentes de la actividad investigadora, explicando así, la mayor valoración-ponderación general que tiene la investigación sobre otras actividades académicas.

Esta tendencia alcanza su mayor expresión en los CU con hasta 25 años de experiencia donde tan solo el ámbito contribuciones a congresos tiene el valor 2,4; los demás ámbitos se sitúan alrededor de 3. Estos datos pueden estar confirmando una vez más que esta es la etapa de mayor productividad investigadora, pues estas personas generalmente se encuentran liderando proyectos, publicando y proponiendo ideas-modelos-patentes originales y formando nuevos doctores. Se puede decir que estos son rasgos nítidos de la actividad investigadora propiamente tal y que caracteriza al *desarrollo y difusión de nuevo conocimiento* como el resultado más valorado del trabajo científico. Siguiendo la línea del tiempo parece natural que estos grados de importancia expresados antes sean ligeramente menores en CU con más de 25 años en ejercicio. La tabla 5.8 posiblemente da cuenta de esta disminución en la intensidad investigadora, que sin dejar de ser la principal actividad por lo visto, el esfuerzo que supone su realización probablemente se reorienta en parte hacia actividades docentes y/o de servicios de gestión a la universidad o a la sociedad.

Tabla 5.8

Importancia de la INVESTIGACIÓN según Campo disciplinar y Categoría Profesional (n = 140)							
Contenidos de evaluación	Proyectos de Investigación	Publicaciones	Aplicación Técnica	Becas y Premios	Contribuciones a congresos	Dirección de tesis doctorales	
Experimentales-Tecnología (n=85)							
CU	Más de 25 años (25)	3,2	3	2,8	2,8	2,3	3,1
	Hasta 25 años (14)	3,3	2,9	3	3	2,4	3,1
TU	Más de 15 años (15)	3,3	3	2,8	3	2,3	3
	Hasta 15 años (26)	3,1	2,9	2,9	3	2,4	2,9
Humanidades-Sociales (n=55)							
CU	Más de 25 años (15)	3	3,3	3,3	3,4	2,9	2,9
	Hasta 25 años (8)	3	3	3,2	2,9	2,6	3
TU	Más de 15 años (9)	3,3	3,2	2,8	3,1	2,7	3,1
	Hasta 15 años (20)	2,8	3	2,7	3	2,7	2,8
TOTAL n = 140							
Media							
Desv. Típica							
		3,2	3	2,9	3	2,5	3
		0,77	0,66	0,84	0,83	0,77	0,53

En las **humanidades-sociales** los TU “más jóvenes” en la profesión valoran más *publicaciones y becas-premios* que muy probablemente se relacionan con el trabajo de tesis doctoral (3 y 3 respectivamente). En cambio el profesorado TU con más de 15 años de experiencia valora notablemente los ámbitos de proyectos de innovación, publicaciones, becas-premios y dirección de tesis doctorales como expresión, insistimos, en su implicación cada vez mayor en la investigación, que como tal podría decirse, se constituye en un eje de su ejercicio profesional. No existen diferencias destacables en el tramo siguiente (CU hasta 25 años de experiencia) pues la importancia se consolida en la mayoría de los ámbitos de la investigación, eso si, cabe subrayar que en CU con más de 25 años los valores de importancia aumentan y claramente se consolidan alrededor de 3.

Esto señala que la actividad investigadora continúa su productividad en cierta medida, a diferencia de lo que sucede en el mismo tramo pero dentro de las ciencias experimentales-tecnológicas. Posiblemente se deba a que la naturaleza epistemológica de las ciencias humanas-sociales y la manera en que se realiza la investigación permiten la alta productividad del profesorado *senior*; con el respaldo que le da su amplia experiencia y visión de los fenómenos de estudio. El *background* histórico del profesor sobre su campo de conocimiento es una referencia importante para impulsar y orientar efectivamente su visión investigadora y su inspiración generadora, que en conjunto, le permite producir quizá los trabajos más importantes de su vida. No obstante, algunos criterios vertidos durante las entrevistas expresan que existen ambos rasgos *productividad e, igualmente, una tendencia natural a la disminución de la intensidad productiva*.

- ⇒ **“Esto puede tener que ver con la edad. En esta etapa el profesor alcanza su madurez intelectual, para la reflexión y la escritura, pero también tiene salud, fuerza y solidez para estos que son sus años más fértiles en la universidad”.** (Sociales)

- ⇒ **“Después de los 25 años se va a la jubilación y disminuyen en general los esfuerzos, mientras que entre los 16-25 años es un periodo muy competitivo en investigación, publicaciones, contribuciones, etc. Después esto tiende a disminuir”.** (Humanidades)

Entre los **aspectos transversales** a las disciplinas cabe destacar la importancia atribuida a *proyectos de investigación* constituyéndose en la principal referencia de la actividad investigadora; éste ámbito es, evidentemente, el núcleo desde el cual se dinamiza/impulsa el trabajo investigador como tal y que después se traduce en *publicaciones*. Que es, a su vez, el segundo ámbito en importancia para la evaluación de la investigación, no obstante la *dirección de tesis doctorales* no deja de tener importancia para el profesorado, seguramente porque representa el único camino para lograr el relevo generacional. Por otra parte, cuando podría ser propio de las **ciencias experimentales-tecnología** el *generar patentes* en el marco de I+D+I (investigación+desarrollo+innovación), son los CU de las **humanidades-sociales** quienes atribuyen un valor mayor de importancia a este ámbito dedicado a la producción de conocimiento original y útil. Finalmente, señalar que el valor general de la investigación es mayor que el de la docencia, tanto como, la ponderación asignada a la investigación en relación con la docencia y los servicios. De esta manera se comprueba una vez más la supremacía de la investigación sobre la docencia.

El marco teórico expuesto antes, así como la información recogida mediante las entrevistas, coinciden en que esta diferencia está impulsada desde dos frentes:

1. **La conceptualización de la profesión académica y la universidad:** desde donde, se sostiene que el profesor universitario es ante todo un *científico*, por tanto, básicamente un investigador interesado por el desarrollo y difusión de conocimiento. En la misma línea, la universidad se entiende como un centro de pensamiento responsable por *conservar, desarrollar, legitimar y socializar el conocimiento* en bien de la sociedad en su conjunto.
2. **La práctica evaluativa habitual:** que, según se expone en el capítulo I, siempre ha puntuado prioritariamente la investigación antes que la docencia, tanto a efectos sumativos (ascensos, incremento salarial, incentivos) como formativos de impulso a la mejora permanente.

Estos dos aspectos ponen de manifiesto una curiosa paradoja, pues si el Estado explicita que la *producción de conocimiento*, tanto como, la *formación de recursos humanos* son dos pilares clave en la misión de la educación superior y, en particular la docencia, que como tal constituye un indicador de calidad de la educación; sin embargo, *la evaluación que parte de instancias del Estado prioriza claramente la investigación sobre la docencia*. En consecuencia el desequilibrio docencia-investigación no solamente tiene que ver con las orientaciones personales del profesor, sino además, con el discurso que emerge desde la institución y el estado que condicionan en gran medida la forma en que el profesorado desarrolla su labor.

Cabe destacar que una de las principales observaciones del profesorado recogidas en el marco teórico anticipa esta paradoja, es decir, que tanto la institución universitaria como el Estado se preocupan por la calidad de la docencia como aspecto clave en la calidad educativa, sin embargo se prioriza la investigación como base de la evaluación e, inclusive, son aspectos políticos y administrativos que condicionan y distorsionan lo académico. Ante esto, profesorado experto ha planteado alternativas convergentes en sentido de *reequilibrar docencia e investigación* e inclusive *articular investigación y docencia* para conseguir la retroalimentación mutua de ambas actividades. Pues bien, no obstante de todo ello, llama la atención que la opinión del profesorado **refuerce un esquema de evaluación que nuevamente prioriza la investigación sobre la docencia**, avalando así la *práctica evaluativa habitual*. Algún profesor en este sentido afirmaba con contundencia:

“Mientras no se cambien las reglas del juego desde arriba el profesorado difícilmente va a cambiar de opinión, pues cuando le evalúen le pedirán cuentas sobre todo de su actividad investigadora.

Debe haber un ‘cambio en las estructuras’ donde no solamente se revise el salario global del profesor con relación a otros profesionales, sino, se equipare y recompense igualmente la eficacia docente como investigadora”.

Estos hallazgos conducen a una conclusión quizá inequívoca: el profesor en su esquema de valores profesionales considera la **investigación como principal actividad profesional** (bien sea por una disposición personal favorable, réditos, altruismo, etc.) y la **docencia como actividad secundaria**, derivada o no de la investigación, pero supeditada a los intereses e inquietudes investigadoras personales y/o coyunturales. Visión que podría ser común a los países más desarrollados.

INVESTIGACIÓN. Ponderación de los Ámbitos de evaluación

La ponderación asignada por CU y TU expresan una diferencia clara específicamente en cuanto a las publicaciones (tabla 5.9). En las **experimentales-tecnología** los TU ponderan éste ámbito con 32,9% y los CU con 36,6%; es decir, la productividad investigadora se evidencia principalmente en las *publicaciones* por lo general derivadas de *proyectos de investigación* (el cual es el segundo ámbito más puntuado en este sentido). No obstante, los TU probablemente no cuentan con una cantidad de publicaciones similar a los CU, por tanto, la ponderación que sugieren es menor. Por lo demás, ambos grupos coinciden en apuntar al ámbito *dirección de tesis doctorales* como un tercer componente importante en la evaluación de la investigación.

En las **humanidades-sociales** los TU ponderan a *publicaciones* como el primer aspecto, seguido de *proyectos de investigación* y de la *contribución a congresos*, éste último, posiblemente sea una referencia destacable en este grupo de profesorado pues se halla en la etapa inicial de su carrera y su productividad investigadora se consolidará más adelante. Es interesante contrastar esto con los CU cuya ponderación de la contribución a congresos es menor que la asignada por los TU, sin embargo, ponderan con 14,4% la dirección de tesis doctorales mientras que los TU con 12,4%. Estas diferencias dan más pistas sobre el trabajo habitual que realizan ambos grupos de profesorado; evidentemente los CU dirigen tesis doctorales y destacan su valor, que además es consistente, con el grado de importancia que antes le atribuyen a este ámbito. En cambio los TU pudiendo haber dirigido tesis doctorales, aún no es el aspecto más fuerte en su ejercicio profesional, por eso distribuyen la ponderación resaltando más bien su participación en congresos y becas-premios recibidos.

Sin embargo, en general CU y TU coinciden en el siguiente orden: *publicaciones*, *proyectos* y *dirección de tesis doctorales* como tres pilares en la evaluación de la investigación. Tendencia que es común a experimentales-tecnología y humanidades-sociales, aunque es bueno resaltar que la ponderación que asignan

las experimentales a las publicaciones es mayor que las que propone el profesorado de las humanidades-sociales. Esto puede estar en relación con la práctica académica propia de las experimentales-tecnología donde la publicación de artículos, *papers*, etc. es mayor y está muy ligada a la evolución del conocimiento que se produce permanentemente en éste campo.

Tabla 5.9

Ponderación de los ÁMBITOS de la Investigación (n = 140)

		Proyectos de Investigación	Publicaciones	Aplicación Técnica	Becas y Premios	Contribuciones a congresos	Dirección de tesis doctorales
Experimentales-tecnología (n = 85)							
CU	(n=39)	19 %	36,6 %	11,2 %	8,8 %	10,8 %	13,5 %
TU	(n=40)	20,3 %	32,9 %	11 %	8,9 %	12,4 %	12,9 %
Humanidades-Sociales (n = 55)							
CU	(n=22)	20 %	33,2 %	11,6 %	9,1 %	12,9 %	14,4 %
TU	(n=28)	19,7 %	26,8 %	9,9 %	10,7 %	15,1 %	12,4 %
TOTAL n = 140							
Media		19,9 %	32,4 %	10,8 %	9,4 %	13 %	13,5 %
Desv. Típica		8,35	15	5,53	5,38	6,56	6,29

SERVICIOS. Importancia de los Ámbitos de evaluación

Las labores de gestión dentro la universidad y los servicios profesionales/sociales prestados a la sociedad son en general poco importantes para el profesorado encuestado, pues los valores están entre 2,4 y 2,9 con diferencias no significativas entre las categorías de análisis (tabla 5.10). Sin embargo, es evidente que los *servicios a la comunidad universitaria* son algo más importantes que los *servicios a la sociedad*. Al respecto, la información cualitativa aporta algunos criterios interpretativos de esta diferencia de importancia de los *servicios* respecto de los demás contenidos de evaluación. El primero subraya que las tareas de gestión **“restan tiempo efectivo”** a la docencia e investigación y **“no suponen beneficios tangibles/intangibles comparados con la docencia y la investigación”**. En este sentido, el profesorado asigna poca importancia a estas actividades porque, si bien representan a un trabajo útil para la universidad y sociedad, sus réditos no compensan el esfuerzo y tiempo empleados en su realización. Sin embargo, hay quienes piensan lo contrario, es decir que los servicios son de gran valor para la comunidad y constituyen un aporte notable a lo largo del ejercicio académico. Gestionar bien un departamento o una facultad no es fácil y tiene un valor que quizá no es apreciado con justicia.

- ⇒ **“...las tareas de gestión son ‘desgastantes’, pero bueno, alguien tiene que hacerlas y como somos muy desconfiados en general, queremos hacerlo todo nosotros cuando hay muchas actividades administrativas que podrían encomendarse a personal contratado. Así solo nos ocuparíamos de temas estrictamente académicos”. (Experimentales)**

- ⇒ **“...la gestión bien hecha es un verdadero aporte a la institución y demanda mucho tiempo en detrimento de la docencia e investigación, sin embargo, la mayoría del profesorado no realiza tareas de gestión y por eso no las consideran importantes, sin embargo sí lo son y deberían valorarse en ese sentido” (Humanidades).**

El primer argumento es probablemente el más común entre el profesorado pues los datos sobre la *ponderación global* de los servicios y el *grado de importancia* son consistentes entre sí, en tanto que representan a los valores más bajos en comparación con los demás contenidos de evaluación expuestos antes. La tabla (5.10) muestra los valores sobre la importancia que tiene este contenido tanto en las experimentales-tecnología como en las humanidades-sociales; donde se aprecia claramente la uniformidad de las puntuaciones.

Tabla 5.10

Importancia de los SERVICIOS según Campo Disciplinar y Categoría Profesional (n = 140)

Contenidos de evaluación		Servicios a la Comunidad Universitaria	Servicios a la Sociedad
Experimentales-Tecnología (n = 85)			
CU	Más de 25 años (n=25)	2,7	2,9
	Hasta 25 años (n=14)	2,7	2,7
TU	Más de 15 años (n=15)	2,9	2,6
	Hasta 15 años (n=25)	2,5	2,5
Humanidades-Sociales (n = 55)			
CU	Más de 25 años (n=15)	2,5	2,6
	Hasta 25 años (n=8)	2,6	2,4
TU	Más de 15 años (n=9)	2,8	2,5
	Hasta 15 años (n=20)	2,6	2,6
TOTAL n = 140			
Media		2,7	2,6
Desv. Típica		0,83	0,88

SERVICIOS. Ponderación de los Ámbitos de evaluación

Finalizando esta panorámica de los datos sobre la *acreditación* de las actividades académicas, la tabla 5.11 revela una tendencia común a ponderar más la *gestión universitaria* que los servicios profesionales/sociales a la sociedad en una proporción aproximada de 60 a 40 respectivamente. Esta idea parece ser transversal tanto al campo disciplinar como a la categoría profesional, lo cual se confirma en la ponderación de los ámbitos de los servicios (tabla 5.11).

Tabla 5.11

Ponderación de los ÁMBITOS de los Servicios (n = 140)

		Servicios a la Comunidad Universitaria	Servicios a la Sociedad
Experimentales-Tecnología (n = 85)			
CU	(n=39)	62,2 %	37,7 %
TU	(n=40)	61,5 %	38,4 %
Humanidades-Sociales (n = 55)			
CU	(n=22)	56,8 %	39,7 %
TU	(n=28)	63,9 %	36,1 %
TOTAL n = 140			
Media		60,4 %	38,6 %
Desv. Típica		17,93	17,4

En base de lo hasta aquí expuesto, se puede concluir que la **acreditación** ha puesto de manifiesto la visión posiblemente generalizada en el profesorado sobre el mayor valor de la investigación sobre las otras actividades académicas. La docencia es la más perjudicada en esta concepción junto con las tareas de gestión igualmente poco valoradas/reconocidas. En este sentido, hemos visto en los datos que existe consistencia entre la **ponderación** que se asigna a cada contenido y el **grado de importancia** que se les atribuyen. En consecuencia, el *esquema de evaluación* que sugiere el profesorado en el momento de valorar el currículum vitae tiene el siguiente orden: la **investigación** (publicaciones y proyectos); **docencia** (trayectoria docente y materiales de enseñanza); **formación académica** (doctoral y postdoctoral principalmente) y **servicios** (de gestión universitaria).

En esta visión el profesorado de **experimentales-sociales** acentúa más el valor de la investigación, en cambio, en las **humanidades-sociales** su importancia es algo menor aunque sin dejar de ser el criterio principal. Por tanto, estos datos reflejan lo que según el profesorado entrevistado es la realidad de la universidad (española y, probablemente, de otros contextos) y no lo que debería ser, pues señalan la necesidad de un equilibrio real entre docencia-investigación para lograr una **formación adecuada** tanto como un **desarrollo permanente de nuevo conocimiento**.

1.2. SEGUNDA PARTE: Valoración de las Pruebas de Desempeño (Habilitación)

Siendo clave el peso porcentual (ponderación) que deben tener los contenidos de evaluación, en la opinión del profesorado nuevamente la asimetría de ponderaciones es notable según estos datos globales.

- **Conocimiento Disciplinar:** (23,3% - Desv. Típica 11,29)
- **Técnica Docente:** (17,7% - Desv. Típica 7,57)
- **Visión/proyecto docente:** (17,4% - Desv. Típica 7,58)
- **Proyecto investigador:** (23,5% - Desv. Típica 13,79)
- **Adecuación al perfil de la plaza:** (18,1% - Desv. Típica 12,23)

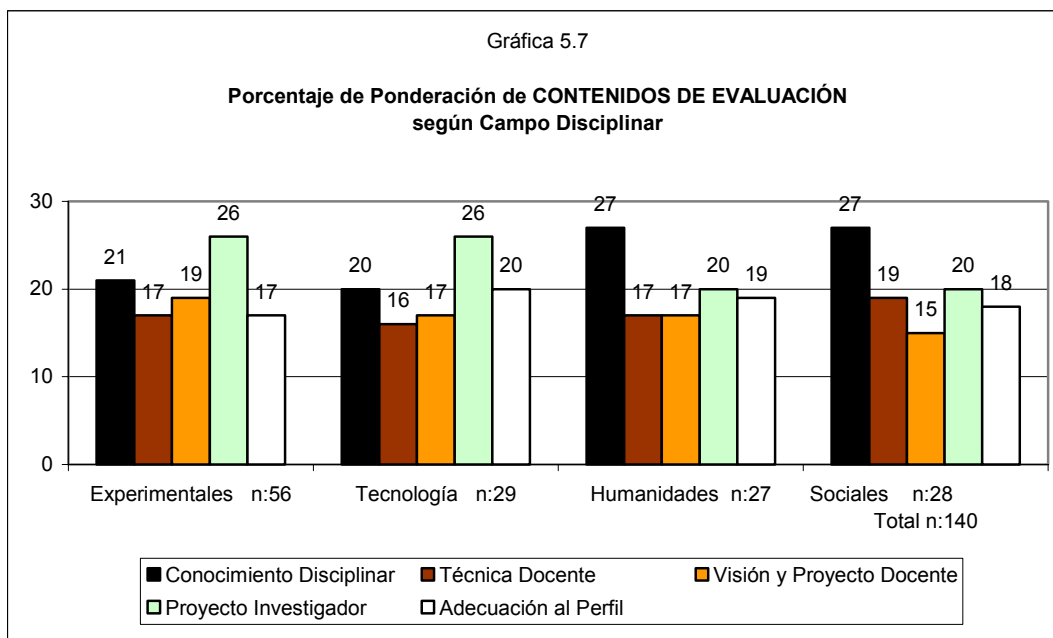
Como en la primera parte, los contenidos no tienen, a efectos de evaluación, el mismo valor porcentual. La desviación típica revela también que existe mayor desacuerdo en la ponderación del **proyecto investigador** y del **conocimiento disciplinar** especialmente, diferencias que pueden tener que ver con los campos y tradición disciplinar distintos. Por el contrario, mayor unanimidad se ve en la ponderación de **técnica docente** y **proyecto docente**; en todo caso, la separación docencia-investigación reaparece como el aspecto más llamativo. En este sentido, estas diferencias de ponderación de los contenidos de evaluación son altamente significativas según nos confirma la Prueba T aplicada en el análisis de medias.

Prueba para una muestra

Valor de prueba = 0						
Contenidos de Evaluación	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Conocimiento disciplinar	24,103	135	,000	23,3456	21,4300	25,2612
Técnica Docente	27,096	134	,000	17,6667	16,3771	18,9562
Vision/proyecto docente	26,705	135	,000	17,3640	16,0780	18,6499
Conoc/proyecto investig	19,905	135	,000	23,5478	21,2082	25,8874
Adecuacion al perfil/plaza	17,245	134	,000	18,1556	16,0732	20,2379

Significativo si Sig. (bilateral) está por debajo de ,05

Para intentar explicar estas diferencias se presenta una descripción global de los datos de ponderación según el **campo disciplinar** y la gráfica 5.7 pone en evidencia dos tendencias: son las **humanidades-sociales las que priorizan el conocimiento disciplinar** y las **experimentales-tecnología el proyecto investigador**. En cambio, la ponderación de los otros contenidos (técnica docente, proyecto docente, adecuación al perfil) es bastante uniforme. *Técnica docente* y *Proyecto docente* son evidentemente aspectos relativos a la docencia y ambos difieren claramente de la ponderación de la investigación (gráfica 5.7).



TOTAL n = 140	Conocimiento Disciplinar	Técnica Docente	Visión/proyecto Docente	Conoc/proyecto Investigador	Adecuación al perfil/plaza
Media	23,3 %	17,7 %	17,4 %	23,5 %	18 %
Desv. Típica	11,29	7,57	7,58	13,79	12,23

En consecuencia, se realizó el análisis de varianza de las ponderaciones según **Campo Disciplinar** (Anova de un Factor); donde se encontró moderada significación en la varianza de la ponderación del **Conocimiento Disciplinar** (,012). Por tanto, puede tratarse de una **tendencia característica de las humanidades-sociales que dan mayor valor al conocimiento de la disciplina; mientras que las experimentales-tecnología priorizan el proyecto investigador**, todo ello como reflejo de una 'cultura-tradición disciplinar'. Este aspecto divergente es el que se trata de confirmar mediante la aportación de la información generada por las entrevistas, tal como se expone más adelante.

Análisis de varianza de los Contenidos de Evaluación según Campo Disciplinar

ANOVA

Contenidos de Evaluación		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Conocimiento Disciplinar	Inter-grupos	1366,636	3	455,545	3,792	,012
	Intra-grupos	15858,121	132	120,137		
	Total	17224,757	135			
Técnica Docente	Inter-grupos	162,142	3	54,047	,941	,423
	Intra-grupos	7527,858	131	57,465		
	Total	7690,000	134			
Visión/proyecto docente	Inter-grupos	193,681	3	64,560	1,126	,341
	Intra-grupos	7568,553	132	57,338		
	Total	7762,233	135			
Conoc/proyecto investigad	Inter-grupos	1107,595	3	369,198	1,982	,120
	Intra-grupos	24586,844	132	186,264		
	Total	25694,439	135			
Adecuación al perfil/plaza	Inter-grupos	272,418	3	90,806	,601	,615
	Intra-grupos	19779,315	131	150,987		
	Total	20051,733	134			

Significativo si Sig. está por debajo de ,05

Luego de haber encontrado y comprobado que existen diferencias significativas en la ponderación general de contenidos y que guardan relación con el campo disciplinar. Al igual que en la primera parte, se vio la conveniencia de establecer dos grandes campos de conocimiento **experimentales-tecnología** y las **humanidades-sociales**. Para profundizar la reflexión tomando como referencia a CU y TU en función de los Años de Experiencia en la Enseñanza.

1.2.1. Importancia de los contenidos de evaluación

Una visión general de la tabla 5.12 destaca el **mayor grado de importancia que tienen los contenidos de evaluación** (más que en la acreditación inclusive), donde algunos de sus aspectos se han derivado de los indicadores del modelo de competencias propuesto en el capítulo III. Este hecho constituye para nosotros una validación de los contenidos del modelo que pueden ser útiles para instrumentalizar estudios sobre el profesorado universitario.

Tabla 5.12

Importancia de los Contenidos de Evaluación (n = 140)

		Conocimiento disciplinar	Técnica docente	Proyecto docente	Proyecto de investigación	Adecuación al perfil de la plaza
Experimentales-tecnología (n=85)						
CU	Más de 25 años (n=25)	3,3	3,2	3	3,4	3
	Hasta 25 años (n=14)	3,2	3,5	2,8	3,6	2,9
TU	Más de 15 años (n=15)	2,8	3,2	2,9	3,3	2,6
	Hasta de 15 años (n=26)	3,2	3,3	2,9	3,4	2,8
Humanidades-Sociales (n=55)						
CU	Más de 25 años (n=14)	3,2	3,1	3,3	3,5	2,6
	Hasta 25 años (n=8)	3,1	3,2	3,2	3,4	2,9
TU	Más de 15 años (n=9)	3,3	3,5	3,3	3,6	3
	Hasta de 15 años (n=20)	3,4	3,4	3	3,6	3
TOTAL n = 140						
Media		3,2	3,3	3	3,5	2,8
Desv. Típica		0,64	0,65	0,71	0,64	0,82

La tabla 5.12 refleja pocas diferencias en cuanto a los contenidos de evaluación, esto quiere decir que la mayoría del profesorado -independiente de su categoría profesional y años de experiencia en la enseñanza- tiende a asignar valores más altos a los contenidos de evaluación. Según los entrevistados esto puede deberse a que **la habilitación se considera un proceso de evaluación más amplio y profundo que la acreditación, pues al interactuar directamente con el candidato se debe atender varios aspectos**. Por lo tanto, el profesor al reflexionar sobre este proceso **tiende a ponerse en el papel de evaluador y valora más todos los aspectos en general**, en consecuencia, el grado de importancia de los contenidos de evaluación es mayor y más uniforme.

Sin embargo, se puede notar que *proyecto investigador* y *técnica docente* revelan mayor importancia en las **experimentales-tecnología**; pues en este campo se potencia más la investigación, no obstante, la *técnica docente* es importante en la claridad que requiere la transmisión del conocimiento especialmente en este campo...

“lo más importante es la visión investigadora que el candidato propone así como su trayectoria investigadora, pero también, la técnica docente. Saber investigar y saber explicar es lo más importante para nosotros y para los estudiantes”. (Química)

En el caso de las **humanidades-sociales** los valores son todavía más uniformes que en el caso anterior, sin embargo, además del *proyecto investigador* son especialmente importantes el *conocimiento disciplinar* y la *técnica docente*. En este campo disciplinar el conocimiento avanza de manera diferente a las experimentales, según coinciden los entrevistados **“los conceptos y teorías no cambian tan rápidamente, los paradigmas requieren de más tiempo y amplia investigación para llegar a modificarse, por eso el conocimiento de la disciplina es básico para investigar y enseñar”**. En cambio, en las ciencias experimentales-tecnológicas la investigación/innovación son fundamentales y el conocimiento disciplinar secundario.

“El conocimiento disciplinar para las experimentales-tecnológicas es principalmente el ‘conocimiento investigador’, mientras que para las sociales-humanidades es el conocimiento de la disciplina, su historia y su aporte social”. (Humanidades)

Si bien es cierto que en el grado de importancia de los contenidos de evaluación no existen diferencias significativas, la ponderación de los mismos es más heterogénea. No obstante, existe consistencia entre **importancia y ponderación** que en las experimentales-tecnología se atribuye al *proyecto investigador*; y entre **importancia y ponderación** que el profesorado de humanidades-sociales atribuye al *conocimiento disciplinar*. Esto constituye una referencia de la consistencia de los datos y, en definitiva, de la calidad de la información aportada por el profesorado encuestado. (Tabla 5.12 y Gráfica 5.7).

En la **habilitación** a diferencia de la acreditación, cabe destacar que el conocimiento *disciplinar* es el contenido con mayor ponderación especialmente en las **humanidades-sociales**, en cambio en las **experimentales-tecnología** sigue siendo significativo el *proyecto investigador*. Los demás contenidos de evaluación tienen, tanto una **ponderación** como un **grado de importancia** más uniformes sin diferencias significativas. No obstante, la importancia promedio de los contenidos de evaluación es mayor que para el caso de la acreditación, esto como efecto, de que se trata de una *evaluación presencial* en la que se deben valorar las potencialidades académicas del candidato con la mayor precisión posible.

1.3. ACREDITACIÓN Y HABILITACIÓN. Algunas comparaciones relevantes

Entrando en la recta final del análisis establecimos algunas comparaciones estadísticas entre **Acreditación** y **Habilitación** a nivel de la ponderación de contenidos de evaluación. La primera matriz de correlación (5.1) tiene en cuenta toda la muestra (n = 140) y destacan básicamente tres aspectos.

1. Existe una correlación positiva alta entre **investigación** (acreditación) y **proyecto investigador** (habilitación) ($,673$).
2. Existe una correlación moderada alta de **técnica docente** (habilitación) con **formación académica** ($,232$) y **docencia** ($,338$) correspondientes a la acreditación.
3. La **investigación** (acreditación) correlaciona negativamente con varios aspectos: *formación académica* ($-,506$), *docencia* ($-,430$), *servicios* ($-,432$). Tan significativamente como el **proyecto investigador** (habilitación) correlaciona negativamente con: *formación académica* ($-,367$), *docencia* ($-,477$) y *servicios* ($-,231$).

Matriz de Correlaciones 5.1

Contenidos de Evaluación considerados en la Acreditación y la Habilitación (n = 140)

Contenidos de Evaluación		Formación académica	Docencia	Investigación	Servicios
Formación académica	Correlación de Pearson	1,000	-,075	-,506	-,002
	Sig. (bilateral)	,	,385	,000	,979
	N	137	137	137	137
Docencia	Correlación de Pearson	-,075	1,000	-,430	,042
	Sig. (bilateral)	,385	,	,000	,629
	N	137	137	137	137
Investigación	Correlación de Pearson	-,506**	-,430**	1,000	-,432
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,	,000
	N	137	137	137	137
Servicios	Correlación de Pearson	-,002	,042	-,432**	1,000
	Sig. (bilateral)	,979	,629	,000	,
	N	137	137	137	137
Conocimiento disciplinar	Correlación de Pearson	,166	,051	-,138	-,059
	Sig. (bilateral)	,056	,560	,114	,500
	N	133	133	133	133
Técnica Docente	Correlación de Pearson	,232**	,338**	-,436**	,145
	Sig. (bilateral)	,007	,000	,000	,098
	N	132	132	132	132
Visión/proyecto docente	Correlación de Pearson	-,039	,137	-,130	,159
	Sig. (bilateral)	,654	,116	,134	,067
	N	133	133	133	133
Conoc/proyecto investing	Correlación de Pearson	-,367**	-,477**	,673**	-,231**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,007
	N	133	133	133	133
Adecuación al perfil/plaza	Correlación de Pearson	,146	,188*	-,286**	,117
	Sig. (bilateral)	,094	,031	,001	,182
	N	132	132	132	132

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Las tablas de correlación en SPSS están en anexos

Estos hallazgos globales confirman la orientación del profesorado a **priorizar la investigación sobre las demás actividades académicas**, no cabe duda que a efectos de la evaluación el profesor se preocupa, sobre todo, por su currículum investigador. Las correlaciones negativas no hacen sino confirmar la **dicotomía** que existe en la concepción y valoración de la profesión académica en detrimento de otras actividades que, curiosamente, **a nivel de grado de importancia según el propio profesorado no tiene diferencias significativas**. Es decir, el profesor realmente considera que todas sus actividades son importantes pero cuando debe plantearse la evaluación surgen grandes y, a nuestro entender, nocivas diferencias entre las actividades académicas. **Tal parece que en el profesor conviven dos esquemas de valoración de la profesión académica**; uno más uniforme y quizá más armónico en la concepción de su labor donde todo es importante. Otro notablemente heterogéneo y que funciona a efectos de evaluación, donde se priorizan ciertos aspectos en detrimento de otros, pero no debido a una fundamentación racional de la profesión sino -como se argumenta más adelante- debido al **marco normativo y tradición evaluativa del profesorado**. Veremos ahora las correlaciones esta vez en las ciencias experimentales-tecnología y las humanidades-sociales para detectar algún matiz de interés.

Matriz de Correlaciones 5.2

EXPERIMENTALES-TECNOLOGÍA Contenidos de Evaluación considerados en la Acreditación y la Habilitación (n = 85)

Contenidos de Evaluación		Formación académica	Docencia	Investigación	Servicios
Formación académica	Correlación de Pearson	1,000	-,135	-,515**	,048
	Sig. (bilateral)	,222	,000	,668	
	N	83	83	83	83
Docencia	Correlación de Pearson	-,135	1,000	-,519**	-,002
	Sig. (bilateral)	,222	,000	,985	
	N	83	83	83	83
Investigación	Correlación de Pearson	-,515**	-,519**	1,000	-,613**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	83	83	83	83
Servicios	Correlación de Pearson	,048	-,002	-,613**	1,000
	Sig. (bilateral)	,668	,985	,000	
	N	83	83	83	83
Conocimiento disciplinar	Correlación de Pearson	,178	,126	-,194	,020
	Sig. (bilateral)	,115	,267	,084	,862
	N	80	80	80	80
Técnica Docente	Correlación de Pearson	,216	,327**	-,441**	,182
	Sig. (bilateral)	,054	,003	,000	,107
	N	80	80	80	80
Visión/proyecto docente	Correlación de Pearson	,015	,199	-,208	,157
	Sig. (bilateral)	,898	,077	,064	,165
	N	80	80	80	80
Conoc/proyecto investig	Correlación de Pearson	-,390**	-,438**	,703**	-,363**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001
	N	80	80	80	80
Adecuación al perfil/plaza	Correlación de Pearson	,122	,038	-,189	,167
	Sig. (bilateral)	,282	,741	,095	,142
	N	79	79	79	79

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En este caso (**experimentales-tecnología**) la correlación **investigación-proyecto investigador** es más alta que en el global de la muestra y alcanza el valor ,703**. En lo que parece ser una 'cultura disciplinar', el profesorado de este campo de conocimiento orienta sus inquietudes/intereses claramente hacia la investigación. Aspecto que en definitiva correlaciona negativamente con todos los demás contenidos de evaluación; especialmente con **docencia** (-,519) y mucho más con **servicios** (-,613). La separación investigación-docencia es aquí todavía más notoria (matriz 5.2).

Matriz de Correlaciones 5.3

HUMANIDADES-SOCIALES
Contenidos de Evaluación considerados en la Acreditación y la Habilitación (n = 55)

Contenidos de Evaluación		Formación académica	Docencia	Investigación	Servicios
Formación académica	Correlación de Pearson	1,000	-,037	-,375**	,081
	Sig. (bilateral)	,	,788	,005	,558
	N	54	54	54	54
Docencia	Correlación de Pearson	-,037	1,000	-,347*	,155
	Sig. (bilateral)	,788	,	,010	,264
	N	54	54	54	54
Investigación	Correlación de Pearson	-,375**	-,347*	1,000	-,182
	Sig. (bilateral)	,005	,010	,	,187
	N	54	54	54	54
Servicios	Correlación de Pearson	,081	,155	-,182	1,000
	Sig. (bilateral)	,558	,264	,187	,
	N	54	54	54	54
Conocimiento disciplinar	Correlación de Pearson	-,103	-,088	,145	-,181
	Sig. (bilateral)	,465	,530	,299	,195
	N	53	53	53	53
Técnica Docente	Correlación de Pearson	,190	-,344*	-,397**	,114
	Sig. (bilateral)	,176	,012	,004	,420
	N	52	52	52	52
Visión/proyecto docente	Correlación de Pearson	,040	,066	-,112	,125
	Sig. (bilateral)	,778	,638	,427	,374
	N	53	53	53	53
Conoc/proyecto investig	Correlación de Pearson	-,224	-,532**	-,583**	-,023
	Sig. (bilateral)	,106	,000	,000	,872
	N	53	53	53	53
Adecuación al perfil/plaza	Correlación de Pearson	,200	-,453**	-,505**	-,033
	Sig. (bilateral)	,151	,001	,000	,816
	N	53	53	53	53

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Confirmando lo dicho antes, en las **humanidades-sociales** específicamente la **investigación** demuestra una alta correlación positiva con el **proyecto investigador** (,583) y negativa con **técnica docente** (-,397) y **docencia** (-,347) (matriz 5.3). En este caso la tendencia es la misma que en las experimentales aunque menos pronunciada. Por otra parte, destacar que el **proyecto docente** no ha demostrado correlación alguna con técnica docente o con docencia por ejemplo. Más importante ha sido la técnica docente como referencia de la docencia en la habilitación, probablemente esto se deba a que es posible de ser evaluada directamente a través de la exposición y desarrollo de un tema por parte del candidato. Tal como se establece en la normativa correspondiente (pruebas de desempeño).

Por otra parte, se ha podido comprobar con el análisis de correlación que existen dos ejes transversales que articulan los datos de la acreditación y habilitación. A) **Investigación–Proyecto investigador** y, B) **Docencia–Técnica docente**. En los que el profesorado piensa en la misma dirección, lo cual es un indicador de la consistencia de la respuesta y coherencia que ha demostrado el profesor al analizar y contestar ambas partes del cuestionario. Esta correlación permite así comprobar la calidad del dato/información aportada por el profesorado, lo cual potencia el instrumento de recogida de información para su aplicación en estudios similares.

Algunos hallazgos interesantes

Como se ha podido notar, tanto en los datos cuantitativos como cualitativos se evidencian diferencias disciplinares que son comunes a la acreditación y habilitación. La más sobresaliente es la **primacía de la investigación sobre la docencia** -más contundente en las experimentales-tecnología que en las humanidades/sociales- hecho que para el profesorado entrevistado no ha sido una sorpresa tal como se ha ido mostrando en algunas citas textuales. Todos coinciden en apuntar dos razones del mayor valor de la investigación sobre la docencia:

- **El escenario normativo y la historia de la evaluación** preestablece la prioridad de la actividad investigadora sobre la docencia y el profesorado, lógicamente, intenta reunir en su historia académica evidencias sobre la investigación realizada.
- **La retribución económica y social** por la actividad investigadora realizada es significativamente mayor que la que se puede percibir por la docencia. Tanto a nivel de incentivos e incrementos, como en el financiamiento para proyectos. La investigación constituye además una fuente de ingresos significativos para la institución por parte del sector privado y público, además que supone para la universidad, situarse ante la sociedad como una institución de vanguardia.

Inclusive una persona entrevistada identificaba un tercer **factor de orden personal** como determinante de la valoración de la investigación: **“En el fondo la mayoría del profesorado es investigador, se siente investigador, es por lo que ha hecho un doctorado y es a lo que en verdad quiere dedicarse el resto de su vida, sino no estaría en la profesión”**.

Desde esta perspectiva, las presiones desde el frente *normativo-político* impulsan al profesorado en su preferencia por la investigación, pues para el Estado –tal y

como se explicita en la LOU– la investigación es fundamental para el desarrollo y posicionamiento en la región. Y se intenta generar oportunidades para apoyar a proyectos de investigación especialmente en las áreas experimentales y tecnológicas en el marco de la ecuación **Investigación+Desarrollo+Innovación (I+D+I)**. Sin embargo, la influencia emerge también desde el *sector empresarial/industrial* que desea invertir en investigación aplicada, bien sea en temas que le conciernen directamente, o bien, en temas diferentes a su rubro pero que tienen una utilidad social (p.e. biotecnología, biomedicina, medio ambiente). Y, de alguna manera, la *sociedad* es igualmente otra fuente de presión para la universidad porque al demandar mayores y mejores servicios sociales, alude indirectamente a realizar investigación en diferentes áreas (salud, empleo, familia, etc.).

Ahora bien, es interesante señalar algunos efectos clave que esta situación tiene en la práctica académica y en el profesorado según señala la información cualitativa.

1. Disociación de la profesión académica: al producir gradualmente un aislamiento de la investigación respecto de la docencia; hoy en día son **actividades aisladas con poco o ningún efecto de retroalimentación entre ellas**. En este sentido la docencia es la que se ve más afectada pues se descuida y sigue para muchos siendo esencialmente **transmisiva** y esto no permite avanzar hacia una renovación pedagógica. En las entrevistas se coincidía en señalar que...

“El abandono de la docencia impide que se avance hacia el paradigma de la innovación docente donde se combine la tradición y la interacción con el estudiante”.

Pese a este criterio mayoritario, hay quien es más optimista:

“La universidad está cada vez más abierta al mundo se avanzó sobre la ‘torre de marfil’ y se está avanzando sobre la docencia tradicional hacia la interacción, hay más participación en clase. El profesor y alumno han cambiado porque buscan la interacción”.

Por otra parte, la nociva primacía de la investigación sobre la docencia es impulsada desde **el propio sistema (institucional-nacional)** en la medida en que los esquemas de evaluación universitaria van en esa dirección e, igualmente, los sistemas/programas de mejora se orientan sobre todo hacia la investigación. En este sentido y con particular sensibilidad un profesor expresaba:

“La docencia inclusive se penaliza, yo he realizado todo un diseño docente (real-virtual) sin embargo, desde la institución tengo que

estar insistiendo para que se me asigne algún tipo de apoyo o ayuda. La gestión de ayudas para la docencia es mas difícil”.

Las ‘reglas del juego evaluativo’ y de reconocimiento tienen un esquema preestablecido de valoración de las actividades académicas, frente a ellas el profesorado, aún estando en desacuerdo, no le queda más que orientar su acción a responder adecuadamente a ese esquema. Prioriza la investigación y no se siente motivado por la docencia; en consecuencia, *la docencia no se desarrolla y permanece en el paradigma tradicional con iniciativas puntuales e incipientes de innovación, ahogadas, a su vez, por el poco reconocimiento.* Por tanto, es un ‘círculo negativo’ del que hay que salir estableciendo el **equilibrio docencia-investigación.**

2. Perfil del profesor: basado en dos visiones diferentes derivadas en parte de la separación entre docencia e investigación.

Visión A. Perfiles/Tipologías de profesorado

Algunos coinciden en tomar en cuenta las ‘disposiciones/inquietudes del profesor’ hacia la docencia, o bien, hacia la investigación como referencia para la evaluación de la calidad y la formación de **tipologías de profesor.** Esta es, según lo visto en el marco teórico, la base del enfoque de los *perfiles* de profesorado teniendo en cuenta la disposición personal en sentido **vocacional.** Algunos argumentos de los profesores/as en esta dirección fueron:

- ⇒ **“La profesión académica está fragmentada en investigación primero y docencia lo segundo, tendría que avanzarse hacia una ‘tipología de profesorado’, con profesores principalmente investigadores o más consagrados a la docencia”.**

- ⇒ **“A nivel de la actividad y concepción de la profesión la relación docencia-investigación está llena de contradicciones, debería tenerse en cuenta la ‘vocación docente o investigadora’.**

No obstante, hay quienes están diametralmente en contra de esto y con interesantes argumentos.

- ⇒ “Las tipologías de profesorado (docente o investigador) genera dos cuerpos diferentes, es decir, dos clases de profesor y como es lógico existe lucha de clases por lograr beneficios. Esto no es bueno, divide al profesorado y trae conflicto. Yo sugiero un ‘modelo de mínimos’ donde se incluya docencia, investigación y servicios pero sea flexible y se respeten los momentos en la carrera del profesor”.

Visión B. Perfil basado en las actividades académicas (*funcionalismo*)

En esta dirección hubieron quienes coincidieron en que el perfil básico del profesor debe basarse en **docencia, investigación y servicios** como actividades que “...no puede desarrollar con la misma intensidad todo el tiempo, pero si a lo largo de su vida académica”. Esta visión plantea *el perfil del profesor a partir de las funciones/actividades que cumple en la institución (funcionalismo)*, si bien es más amplia que la visión de ‘tipologías de profesor’, no se asienta en una *concepción de la profesión académica* propiamente tal, sino en la concepción de las funciones que la universidad cumple en la sociedad.

En esta visión se confunde/diluye la línea que separa *el concepto de universidad del concepto de profesor universitario*. Según lo visto, pensamos que el concepto de profesor está asociado al concepto de universidad, sin quizá tener en cuenta que existen diferentes tipos de universidad. Entonces la cuestión es: **¿el sentido de la profesión académica debe derivarse directamente del concepto de universidad en la cual el profesor desempeña su labor? O, en cambio, el concepto de profesión académica debe tener contenido e identidad propia (como en cualquier otra profesión) y adecuarse de modo coherente al contexto institucional en el cual el profesor desempeña esa labor.**

Como se ha visto, las discrepancias son delicadas respecto a la relación docencia-investigación y dificultan el consenso y la serenidad para concebir un ‘concepto de profesión académica’. Un aspecto crítico en este sentido, señalado por la mayoría de los entrevistados/as es que en definitiva **no existe una estructura institucional para la formación integral del profesorado**, por tanto,

el profesor debe ser autodidacta y eso lo conduce a la investigación como medio principal de formación, subestimando así la enseñanza.

“la docencia en el fondo es más sencilla, estudias cierta documentación e intentas transmitirla claramente y eso se repite cada curso académico porque no necesitas, ni puedes, hacer grandes cambios de contenido. Mientras que en la investigación la revisión documental y reflexión deben ser permanentes y requieren mayor dedicación y esfuerzo”.

Ante esta situación la mayoría del profesorado subrayaba la necesidad de **impulsar el cambio de visión desde la formación de nuevos doctores para ayudar a consolidar una formación que, además de los aspectos disciplinares, considere la transversalidad del profesorado de manera de facilitar el diálogo interdisciplinario.** Pues actualmente el ejercicio de la profesión –mediada por la investigación– es tan específica que se hace cada vez más difícil la comunicación y colaboración entre el profesorado. En definitiva, se trata de trabajar en la formación del profesorado desde la institución para redefinir la profesión académica y evitar la fragmentación en la que cae el profesor al poco tiempo de ejercicio, atendiendo a los esquemas de evaluación dispuestos e inevitablemente priorizando una actividad sobre la otra. La cita siguiente puede muy bien sintetizar gran parte esto.

“La institución universitaria padece de remuneración baja para el profesor, los procesos de promoción son opacos, injustos, no hay equilibrio entre docencia-investigación y no se ayuda al reciclaje del profesor como docente. La mayoría del profesorado es antiguo y no entran profesores jóvenes. Son necesarios ajustes de fondo si se quiere readecuar a la universidad con la sociedad”.

3. Las demandas en la formación del alumnado. Una de las cuestiones importantes a esclarecer fue la **naturaleza** de la formación necesaria actualmente. En este sentido, detectamos dos criterios recursivos en la mayoría del profesorado entrevistado. El primero tiene que ver con la **Didáctica** fundamentalmente y señala la importancia de incorporar/aprovechar las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Sin embargo, el uso de las TIC debe ser razonado para **facilitar la socialización del conocimiento** entendiendo al profesor como un “estimulador intelectual”. En tal sentido, es importante compatibilizar la exposición clásica del conocimiento con materiales virtuales cuyo diseño sea asesorado por expertos pues...

“no se trata de ‘colgar todo en la red’ sino ver su contenido, su forma, presentación y sobre todo su potencialidad para generar el autoaprendizaje de alumno”. (Experimentales)

Es decir, no se trata simplemente de ‘informatizar’ el texto, sino más bien, de ‘virtualizar’ parte del aprendizaje, integrando coherentemente presentaciones convencionales con espacios de trabajo/interacción con el alumno.

El segundo aspecto tiene que ver con el poco acuerdo en el reconocimiento de las demandas educativas. Si bien el profesorado admite, en parte, que existe una cierta necesidad de ‘**habilidades sociopersonales**’ en la formación básica, las percepciones son notablemente contrapuestas.

- ⇒ **“Pienso que existe una demanda de los empleadores sobre todo en cuanto al dominio de idiomas y ofimática pero es necesario también entender que en las empresas existen ejecutores y pensadores. Entonces el profesor no puede hacerlo todo para lograr esta formación. Es difícil ampliar el perfil del estudiante pero sí cambiar metodologías” (Tecnología)**
- ⇒ **Las prácticas durante la formación son una manera de responder a esta demanda de competencias. Acercando la universidad a la empresa y practicar *in situ* (pasantías), laboratorios de tesis, aunque sí existen carencias en la formación, el profesor sí está en parte preparado pero no se puede generalizar. (Sociales)**
- ⇒ **“La universidad sí hace lo que tiene que hacer, las demandas son puntuales no apuntan a estructuras adquiridas, el alumno debe saber pensar y resolver problemas básicamente, lo demás lo aprenderá en el lugar. No podemos hacerlo todo. (Experimentales)**
- ⇒ **Las competencias no se están formando, es cierto, pero éste es el cambio. Hay que formar al profesor para formar por competencias (docencia), bajo promoción institucional y política universitaria para lograr una formación integral, es decir, formación ciudadana. (Humanidades)**

Estas expresiones quizá ilustran el poco acuerdo que existe entre el profesorado con respecto a la lectura de la realidad educativa, especialmente en materia de formación del alumnado y potencialidad del profesorado para una formación por competencias. Pues quizá esto se debe a la propia *concepción de “ser profesor” y “su labor frente a la evaluación”*. En tanto que, el escenario evaluativo (político/institucional) al parecer es, implícitamente, el marco de referencia sobre el concepto de profesor de donde se derivan los desequilibrios y desacuerdos sobre el rol de la docencia y la investigación. Por tanto, no se consiguen superar ciertas contradicciones sobre la **coherencia-cohesión-complementariedad** que debe existir en las dos grandes misiones de la educación superior: **formación de recursos humanos y desarrollo del conocimiento**.

Estas discrepancias y vacíos sobre la concepción de la profesión académica, a su vez, no ayudan a decodificar e interpretar adecuadamente las demandas del entorno. En consecuencia, no permiten articular una respuesta estructural y contundente de parte del profesorado sobre una nueva concepción de formación profesional que atienda a las competencias básicas y transversales.

A partir de los datos del cuestionario y de este análisis complementario ilustrado con viñetas textuales, llama la atención la visión fuertemente arraigada que tiene el profesorado sobre la jerarquización de sus actividades académicas. Reafirmadas principalmente por el marco evaluativo que se plantea en la educación superior, en este sentido, el profesorado no consigue sobreponerse a los condicionamientos políticos/administrativos y, aún cuando se queja del desequilibrio docencia-investigación, desarrolla un ejercicio académico orientado al esquema de evaluación que se le aplica. Teichler (1996) en esta región y Slaughter (1998) al otro lado del atlántico, advierten de esta situación de sometimiento o, llámese, poco protagonismo, en el profesorado en materia de políticas educativas que le conciernen personalmente. Sobre todo las universidades europeas tienen esta dificultad en la medida en que dependen profundamente del Estado para su subsistencia, sin embargo, es necesaria no ya la independencia, sino, una *interdependencia explícita* entre Estado y Universidad. Donde se agradezca el financiamiento pero se asuma el papel central en el análisis técnico de la educación superior y se contribuya con planteamientos adecuados, en este caso, en materia de evaluación y formación del profesorado; ambos factores clave en la calidad educativa.

Por otro lado, el desequilibrio docencia-investigación deja en mala situación a la enseñanza y con ella a la visión del proceso educativo. Aún cuando para el profesorado revela cierta importancia la investigación en el aprendizaje, todo indica, que el paradigma transmisivo probablemente esta vigente y los avances hacia la innovación pedagógica mediante las TIC son aún incipientes. Desde esta perspectiva se hace difícil la posibilidad de un cambio real de paradigma en la enseñanza hacia el paradigma del aprendizaje, más aún, hacia un proceso educativo basado en la *enseñanza-investigación-aprendizaje* donde la interacción y la horizontalidad profesor-estudiante son aspectos centrales. Posiblemente la relación universidad-sociedad esté basada sobre todo en la investigación/colaboración con el sector publico-privado, cuando además se deberían establecer canales fluidos de comunicación para decodificar las demandas de formación en cuanto a habilidades y competencias que requiere el alumnado. La sobrevaloración de la investigación ante la docencia pone en cuestión la calidad de la formación del recurso humano, que es una parte central de la misión universitaria y del discurso social y político acerca de la educación superior.

1.4. Momento y Agentes Evaluadores

Es interesante percibir en los datos aquellos mensajes que intentan transmitir los encuestados; y la acreditación que es una evaluación documental debería tener en cuenta estos mensajes. Pues la mayoría del profesorado piensa que sus contenidos tendrían que evaluarse durante la habilitación, especialmente, la **formación académica** (62,6%) y la **investigación** (48%). A esto se suma el **conocimiento disciplinar** (53,8%) y el **proyecto investigador** (45,4%) que corresponden a los contenidos propios de la habilitación (tabla 5.13). Es decir, tal parece que la habilitación para el profesorado es una oportunidad idónea para evaluar varios aspectos de manera presencial.

Por otro lado, la **técnica docente** (45%), **proyecto docente** (50,8) y **adecuación al perfil de la plaza** (68,7%), que lógicamente, deben evaluarse en el acceso. Con todo esto parece ser que no se tiene asumido plenamente el papel de la acreditación (evaluación del currículum exclusivamente) y, a partir de estos datos, se puede concluir que la habilitación y el acceso son procesos relevantes para evaluar la competencia plena de profesor. Por tanto, podría entenderse que la habilitación como evaluación externa y el acceso como atribución de la universidad pueden llegar a ser complementarios, en base de la coordinación/colaboración que pueda establecerse entre las instancias responsables de su realización.

Tabla 5.13

Momento idóneo para la evaluación de los diferentes contenidos (n = 140).
Porcentaje de opinión del profesorado según cada contenido.

Contenidos de evaluación	Habilitación	Acceso	Habilitación & Acceso
	%	%	%
Formación académica	62,6	12,2	25,2
Docencia	43,5	21,4	35,1
Investigación	48,1	15,3	36,6
Servicios	45	29,8	25,2
Conocimiento disciplinar	53,8	25,8	20,5
Técnica docente	36,6	45	18,3
Visión y proyecto docente	30	50,8	19,2
Visión y proyecto investigador	45,4	36,2	18,5
Adecuación al perfil de la plaza	14,5	68,7	16,8

En cuanto a la comisión evaluadora, 8 de cada 10 profesores considera **necesaria** la presencia de **expertos en el área de conocimiento**; y 7 de 10 considera igualmente necesaria la participación de **expertos en el campo disciplinar**. Mientras que 8 de cada 10 profesores ven **conveniente** que participen **expertos en funciones específicas** (pedagogía, aplicación de las TIC, etc.) y en **políticas de profesorado**. Configurando un grupo de 5 miembros donde es importante la objetividad en la evaluación, para lo cual, el profesorado insiste en que evaluadores externos a la universidad integren las comisiones.

2. Síntesis y conclusiones

El estudio empírico realizado ha generado información interesante tanto para instancias evaluadoras como para el profesorado en general. Los principales hallazgos se organizan en dos grupos:

ACREDITACIÓN. Valoración del Currículum Vitae para acceder a la condición de Profesorado Contratado.

- ⇒ Siendo el campo disciplinar una variable de diferenciación se formaron dos campos de conocimiento: **experimentales y de la salud-tecnología y humanidades-sociales**, cuyos esquemas de ponderación son claramente distintos. En el primero se pondera más la **investigación** sobre las demás actividades, en el segundo, la diferencia entre investigación y docencia no excede los 5 puntos porcentuales. Por otra parte, la **formación académica** se pondera más en las humanidades-sociales que en las experimentales, en cambio, los servicios tienen una ponderación similar en ambos casos.

- ⇒ Si bien **todos los contenidos de evaluación son importantes** en el siguiente orden: investigación, docencia, formación académica, servicios; **son diferentes entre sí en el momento en que se considera su ponderación** específica a efectos de la evaluación. En esta visión general coinciden plenamente CU y TU, sin embargo, los TU “más jóvenes” ponderan un poco más la **formación académica**, mientras que los TU más antiguos y CU “más jóvenes” ponderan más la **investigación**.

- ⇒ En relación con la evaluación de cada contenido específicamente, en la Investigación los ámbitos principales son **publicaciones, proyectos de investigación y dirección de tesis doctorales**; esta característica es más notoria en las experimentales-tecnología. Mientras que en la evaluación de la Docencia **trayectoria docente, formación para la docencia e informes valorativos sobre el desempeño docente** son los aspectos principales en el caso de las humanidades-sociales. En cambio para las experimentales-tecnología los son **trayectoria docente universitaria y material de enseñanza**.

HABILITACIÓN. Valoración del Currículum Vitae y Pruebas de Desempeño para acceder a la condición de Profesorado Funcionario.

- ⇒ El **conocimiento disciplinar** para las humanidades-sociales y el **proyecto investigador** para las experimentales-tecnología son los contenidos de evaluación con mayor ponderación. No obstante, se puede precisar que el proyecto investigador es prioritario para los TU más antiguos CU más “jóvenes”. Mientras que los TU más jóvenes y CU más antiguos ponderan sobre los demás contenidos el **conocimiento disciplinar**.

- ⇒ El **grado de importancia** de los contenidos propuestos para la habilitación son ‘importantes o muy importantes’ para el profesorado, expresando valores inclusive superiores a los asignados en la acreditación. El **proyecto investigador** y **técnica docente** son los más importantes para el profesorado de experimentales-tecnología, en cambio, el profesorado de humanidades-sociales además del **proyecto investigador** y la **técnica docente** considera importante el **conocimiento disciplinar**.

- ⇒ Finalmente, la **adecuación al perfil de la plaza** es un factor importante en la habilitación, sin embargo, se considera una variable predeterminada por la universidad que convoca la plaza y el candidato deberá adecuarse a los criterios de la misma. De todos modos se detecta en el profesorado la susceptibilidad de que este aspecto no sea objetivo en el momento de la evaluación y entre en juego la ‘preferencia personal’. Para ello se sugiere que miembros externos a la universidad que convoca la plaza formen parte del tribunal evaluador.

A partir de estos hallazgos y de todo el trabajo empírico y teórico realizado se formulan las siguientes conclusiones:

1. La disponibilidad de una muestra (n=140) caracterizada fundamentalmente por la significación profesional/académica de los informantes, permite pensar en que los hallazgos reflejan en parte la realidad educativa del profesorado y el hecho de la evaluación de su labor. Teniendo en cuenta por otra parte, la sistematicidad y rigor científico que ha regido el estudio empírico realizado, se ha logrado aportar información actual y relevante sobre el tema que puede ser de utilidad para estudios más amplios.
2. El modelo de competencias expuesto ha tenido la posibilidad de consolidar varios de sus principios básicos e indicadores a lo largo del proceso seguido en la investigación. Puesto que en una primera fase seis expertos en evaluación del profesorado representantes de distintas universidades de Cataluña aprobaron los contenidos del cuestionario. Posteriormente, durante el estudio piloto, 30 catedráticos de reconocida trayectoria confirmaron su fiabilidad-validez. Y que, finalmente, fue respondido por 140 doctores (62 CU y 70 TU), igualmente, las entrevistas han permitido contrastar los fundamentos de nuestra reflexión con la experiencia reconocida de doce profesionales universitarios.
3. Por todo ello, esta investigación ha constituido una importante experiencia de cara a consolidar el MECPU como un marco de referencia útil para la formación y evaluación de profesorado. Pues **la flexibilidad del modelo le permite asumir diferentes tonalidades en función del contexto institucional y regional** en que se aplique. Por otra parte, el MECPU constituye un aporte teórico/conceptual sobre el significado de la profesión académica que puede contribuir a un mayor rigor en la evaluación y consenso sobre el rol del profesor. Igualmente, se han propuesto algunas sugerencias interesantes como el **método lógico deductivo-inductivo** aplicado al análisis educativo y el **proyecto investigativo de estudio (PIE)** aplicado a la mejora docente.

En definitiva, se ha intentado dar respuestas a las principales interrogantes de esta investigación en torno a la historia de la evaluación, las demandas del entorno, el perfil del profesorado en el siglo XXI y las opiniones de los actores sobre el hecho de su evaluación. Esta tesis constituye así un diagnóstico sobre la evaluación del *profesorado universitario—como factor de calidad* en la educación superior y, en base de la lectura crítica del entorno universitario, pretende contribuir con una visión estructurada y fundamentada sobre el camino que toca seguir hacia una educación universitaria de calidad.

3. Prospectiva

A partir de este trabajo queremos plantear las siguientes cuestiones de interés para los implicados en materia de evaluación del profesorado y la comunidad universitaria en general.

- Es necesario que el profesorado responsable de generar normas y procesos de evaluación (líderes/gestores) tenga en cuenta el equilibrio docencia-investigación. Promoviendo su reconocimiento similar para asegurar que, tanto la 'formación del alumnado' como, el 'desarrollo de nuevo conocimiento' sean actividades productivas y, de ser posible, ambas se retroalimenten positivamente.
- Es importante que en los procesos de reflexión sobre políticas y gestión de profesorado (formación-evaluación) se incorporen profesores/as que forman parte del grupo potencial a ser evaluado (grupo 'más joven'). Sus criterios pueden ser de interés para situar los marcos generales de mejora del profesorado teniendo en cuenta la diversidad de opiniones emergentes de profesorado en diferentes etapas de su carrera.
- Se debe ampliar la divulgación del conocimiento e información sobre la evaluación del profesor es muy importante para 'formar' al profesorado en cuanto a la 'evaluación como proceso de mejora'. Impulsando así el logro de una comunidad de aprendizaje de cara a consolidar una cultura académica sobre la evaluación y mejora permanente.
- Finalmente, es muy importante lograr que la institución en sus niveles administrativos y académicos se apropie de los procesos de evaluación incorporándolos en su cultura institucional. Para de esta manera no depender de regulaciones y procesos externos únicamente, sino, asumir el reto de desarrollar procesos profundamente compartidos de evaluación y mejora permanente de la calidad educativa.

Referencias bibliográficas

AGUILAR, V.L.F. (1996): “Estudio Introductorio”, en AGUILAR, V.L.F. (Comp.): Problemas públicos y agenda de gobierno. Colección Antologías de Política Pública, Tercera Antología, tomo 3. México: Porrúa. pp. 5-17.

ARBOIX, E. (2003): “L’avaluació docent del professorat a Catalunya”. *El Butlletí, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (A.Q.U.)* n° 18, 2-3.

ARDILA R. (1993): *Síntesis experimental del comportamiento*. Bogotá: Planeta.

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.

A.Q.U. (2001): *Marc general de l’avaluació del professorat*. Barcelona. Ed. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (A.Q.U.).

A.Q.U. (2003a): “La creació de l’ Espai Europeu d’ Ensenyament Superior. Comunicat de Berlín 2003”. *El Butlletí, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (A.Q.U.)* n° 18.

A.Q.U. (2003b): “Que en diu la LUC?: L’avaluació del professorat universitari”. *El Butlletí, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (A.Q.U.)* n° 18, pp. 8.

BANCO MUNDIAL (1996): *Liberalización y Economía de Libre Mercado. Informe mundial*. Washington: World Bank.

BARTOLOMÉ, P.M. (1990): “El compromiso social de la Universidad en el marco de sus funciones básicas”, en FRANCO, L.E., FERNÁNDEZ, O.C., FLECHA, C. Y TORRES, I. (Eds.): *La función social de la Universidad. Jornadas Universidad para los 90*. Madrid: Narcea, pp. 27-46.

BAUMAN, Z. (1997): “Universities: Old, New and Different”, en SMITH, A. & WEBSTER, F. (Eds.): *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE, pp. 17-26.

BEDGGOOD, R.E. & POLLARD, R.J. (1999): “Uses and misuses of student opinion surveys in eight Australian universities”. *Australian Journal of Education*, n° 2, v 43, 129-141.

BENEDITO, V. (1996): “Formación para la Docencia Universitaria”, en RODRÍGUEZ, S., ROTGER, J.M., MARTÍNEZ, F. (Eds.): *Formación y*

Desarrollo para la Docencia y Gestión Universitaria. Barcelona: Cedecs Temas Universitarios, pp. 95-99.

BERMAN, E.H. (1998): "The Entrepreneurial University. Macro and Micro Perspectives from the United States", en CURRIE, J. & NEWSON, J. (Eds.): *Universities and Globalization. Critical Perspectives*. California: SAGE, pp. 213-233.

BERNSTEIN, D.J. (1996): "A Departmental System for Balancing the Development and Evaluation of Collage Teaching: A Commentary on Cavanagh". *Innovative Higher Education*, n° 4, v 20, 241-247.

BLAXTER, L. HUGHES, C. & TIGHT, M. (1998): "Writing on Academic Careers". *Studies in Higher Education*, n° 3, v 23, pp. 283-295.

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. BOE, Octubre de 2002, n° 245.

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. BOE, Octubre de 2002, n° 260.

BREEN, R., LINDSAY, R., JENKINS, A. & SMITH, P. (2001): "The Role of Information and Communication Technologies in a University Learning Environment". *Studies in Higher Education*, n° 1, v 26, 95-114.

BROOKS, J.H. & DUBOIS, D.L. (1995): "Individual Predictors of Adjustment During the First Year of Collage". *Journal of College Student Development*, n° 4, v 36, 347-360.

BROWN, R. (1996): "Teaching Profiles: The Quality Context", en AYLETT, R. & GREGORY, K. (Eds.): *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London-Washington, D.C.: Falmer Press, pp. 28-32.

CABRERA, F.A. (1998): *GUIA D' AVALUACIÓ DE MÁSTERS I POSTGRAUS DIVISIÓ DE CIENCIES DE L'EDUCACIÓ*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

CAMBRIDGE, B. (1996): "The Paradigm Shifts: Examining Quality of Teaching through Assessment of Student Learning". *Innovative Higher Education*, n° 4, v 20, 287-297.

CAVANAGH, R.R. (1996): "Formative and Summative Evaluation in the Faculty Peer Review of Teaching". *Innovative Higher Education*, n° 4, v. 20, 225-240.

CLARK, B. (2000a): "Estrategias innovadoras en la transformación universitaria", en CLARK, B. (Ed.): *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. México: Porrúa, pp. 29-38.

CLARK, B. (2000b): "El problema de la transformación universitaria", en CLARK, B. (Ed.): *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. México: Porrúa, pp. 239-276.

CLARK, P.M. (1996): "Quality Assessment in Higher Education in England: Present Performance, Future Perspectives", en AYLETT, R. & GREGORY, K. (Eds): *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*, London-Washington, D.C.: Falmer Press, pp. 17-27.

COHEN, L., MANION, L. AND MORRISON, K. (2001): "Sampling", en COHEN, L., MANION, L. AND MORRISON, K. (Eds.): *Research Methods in Education V Edition*. London and New York: Routledge/Falmer, pp. 92-104.

COMISIÓN EUROPEA, C.E. (2000): "Informe Europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis Indicadores de Calidad". Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura. U.E. (Documento policopiado).

COROMINAS, E. (2001): "Competencias Genéricas en la Formación Universitaria", *Revista de Educación*, n° 325, pp. 299-321.

COROMINAS, E. E ISUS, S. (1998): "Transiciones y Orientación", *Revista de Investigación Educativa*, n° 2, v 16, pp. 155-184.

CRONBACH, J. L. (1965): *Sicología Educativa*. México: Pax-México.

DAKAR (2000): *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos colectivos. Marco de acción de Dakar*. Dakar: Foro Mundial de Educación.

DARLING, H.L., BERRY, B. & THORESON, A. (2001): "Does Teacher Certification Matter? Evaluating the Evidence". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, n° 1, v 23, 57-77.

DARLING, H.L. (2001): "Teacher Testing and the Improvement of Practice". *Teaching Education*, n° 1, v 12, pp. 11-34.

DE ANGELIS, R. (1998): "The Last Decade of Higher Education Reform in Australia and France: Constraints, Differing choices in higher Education Politics and Policies", en CURRIE, J. & NEWSON, J. (Eds.): *Universities and Globalization. Critical Perspectives*. California: SAGE, pp. 123-139.

DE MIGUEL, M. (1989): *Criterios para la Evaluación del Profesorado Universitario*. Informe de Investigación (Inédito). Universidad de Oviedo.

DE MIGUEL, M. (1995): "La evaluación de la función docente del profesorado universitario", en *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado Universitario*. Huelva, ICE Universidad de Huelva, pp.123-138.

DE MIGUEL, M. (1998): "La Evaluación del Profesorado Universitario. Criterios y Propuestas para mejorar la Función Docente". *Revista de Educación*, n° 315, pp. 67-83.

DE MIGUEL, M. (2003a): "Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario", en *XVI Congreso de la Sociedad Española de Educación Médica*. Ponencia. Documento policopiado.

DE MIGUEL, M. (2003b): "Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado". *Revista de Educación*, n° 331, pp.13-34.

DELORS, J. (1996): *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO. Madrid: Santillana.

DILLEMANS, R. (1996): "The Academic Profession in Western Europe. Changing developments and perspectives", en MAASSEN, P.A.M & VAN VUGHT, A.F. (Eds.): *Inside Academia. New Challenges for the academic profession*. Management and Policy in Higher Education, Netherlands: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), pp. 15-65.

DORNBUSCH, R. & FISCHER, S. (1994): *Macroeconomía*. Sexta Edición. Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.

ECHEVERRÍA, B. (2000a): "Proyecto Piloto de Competencias de Acción Profesional en Alecop". *Hoja Formativo/Informativa*, n° 2. Alecop, Besolan, Mondragón Unibertsitatea.

ECHEVERRÍA, B. (2000b): "Proyecto Piloto de Competencias de Acción Profesional en Alecop". *Hoja Formativo/Informativa*, n° 3. Alecop, Besolan, Mondragón Unibertsitatea.

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.

EDWARDS, V. (1991a): "La calidad de la Educación", en *El concepto de Calidad de la Educación*. Santiago: UNESCO/OREALC, pp. 7-15

EDWARDS, V. (1991b): "La evaluación de la calidad de la Educación", en *El concepto de Calidad de la Educación*. Santiago: UNESCO/OREALC, pp. 43-51.

ELTON, L. (1996): "Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education", en AYLETT, R. & GREGORY, K. (Eds.): *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London-Washington, D.C.: Falmer Press, pp. 33-41.

ESCUADERO, T. (1989): "Experiencias Evaluativas en la Universidad de Zaragoza. Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria". *Informes de Investigación Evaluativa*, nº 1. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 89-132.

ESCUADERO, T. (1993): "Enfoques Modélicos en la Evaluación de la Enseñanza Universitaria", en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional. Ponencias y Réplicas*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 5-59.

FERNÁNDEZ, J. LILLO, y B. MARTÍNEZ, M. R. (1989): "Proyecto de Evaluación de la Educación Superior Española. Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria". *Informes de Investigación Evaluativa*, nº 1. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 51-88.

FERRATÉ, G.P. (1998): "Universidad y nuevas tecnologías: El camino hacia la hiperuniversidad", en PORTA, J. y LLADONOSA, M. (Coords.): *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, pp. 173-193.

FERRÁNDEZ, M., JORNET, J., CARBONELL, A. GONZÁLES, J. (1996a): "Estudio del cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de opiniones de estudiantes en la Universitat Jaume I: (I) El cuestionario y el planteamiento metodológico", en *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE, pp. 300-304.

FERRÁNDEZ, M., JORNET, J., CARBONELL, A. GONZÁLES, J. (1996b): "Estudio del cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de opiniones de estudiantes en la Universitat Jaume I: (II) Estudio Factorial", en *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE, pp. 304-308.

FIGUERA, P. (2000): "Desarrollo personal en un mundo en transición", en *Guía de Formación de Formadores*. Fondo Social Europeo, pp. 11-19.

FORNER, A. (2002): "La acción tutorial en la Universidad de Barcelona", en *Jornadas de Intercambio de Experiencias de Mejora Universitaria*. Ponencia, Barcelona, 2002.

FREUD, S. (1973a): "Lecciones introductorias al psicoanálisis", en FREUD, S. (Ed.): *Obras Completas*. 3ª Edición. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 2123-2402.

FREUD, S. (1973b): "Psicología de las masas y análisis del yo", en FREUD, S. (Ed.): *Obras Completas*. 3ª Edición. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 2563-2603.

FREUD, S. (1973c): "El malestar en la cultura", en FREUD, S. (Ed.): *Obras Completas*, 3ª Edición. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 3017-3067.

GENOVARD, C., CASTELLÓ, A. y GOTZENS, C. (s/f): *La evaluación de la calidad del comportamiento docente universitario*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Proyecto de Investigación PS94-0116, M.E.C. (Documento policopiado).

GIBBS, G. (1996): "Promoting Excellent Teachers at Oxford Brookes University: From Profiles to Peer Review in Ten Years", en AYLETT, R. & GREGORY, K. (Eds): *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London-Washington, D.C.: Falmer Press, pp. 42-66.

GIBBS, G. (2002): *Evaluation and improvement of Higher Education Teaching*. Open University, England. Conferencia. Documento en medio magnético.

GINES, J. y CARRASCO, S. (1993): "La Calidad de la Educación Superior: un Enfoque Multidimensional", en LORENTE, L. (Coord.): *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de Educación*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 215-223.

GOLDHABER, D.D. & BREWER, D.J. (2001): "Evaluating the Evidence on Teacher Certification: A Rejoinder". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, n° 1, v 23, 79-86.

GONZÁLES, J., JORNET, J. y CARBONELL, A. (1996): "Análisis de un Cuestionario de Evaluación de Clases Prácticas Experimentales". *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE, pp. 296-300.

GREGORY, K. (1996): "Introduction: The Evaluation of Teaching of Individual Academics in Higher Education: progress towards a Construct", en AYLETT, R. & GREGORY, K. (Eds): *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London-Washington, D.C.: Falmer Press, pp. 1-16.

HAMMER, M & CHAMPY, J. (1994): *Reingeniería*. Bogotá: Norma.

HATTIE, J. & MARSH, H.W. (1996): "The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis". *Review of Educational Research*, n° 4, v 66, pp. 507-542.

HATIVA, N. (1998): "Lack of Clarity in University Teaching: a Case Study". *Higher Education*. v 36, pp. 353-381.

HERNANDEZ, J. (1987): "La Elección Vocacional: concepto y determinantes", en *La elección vocacional en el contexto empírico. Determinantes de la elección vocacional*. Murcia: Obra social de Caja de Murcia, pp. 71-212.

HUTCHINGS, P. (1996): "The Peer Review of Teaching: Progress, Issues and Prospects". *Innovative Higher Education*, v 20, n° 4, pp. 221-234.

HUTCHINSON, B. (1995): "Appraising Appraisal: some Tensions and some Possibilities". *Higher Education*, n° 29, pp. 19-35.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1990): "Dimensiones de la Competencia Profesional del Profesor de Universidad". *Revista Española de Pedagogía*. XLVIII, 186, pp. 240-255.

JARVINEN, A. & KOHONEN, V. (1995): "Promoting Professional Development in Higher Education through Portfolio Assessment". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v 20, n° 1, pp. 25-36.

KEITH, B. (2001): "Organizational Contexts and University Performance Outcomes: The Limited Role of Purposive Action in the Management of Institutional Status". *Research in Higher Education*, v 42, n° 5, pp. 493-516.

KEOHANE, N. O. (1999): "The American Campus. From Colonial Seminary to Global University", en SMITH, D. & LANGSLOW, A.K. (Eds.): *The Idea of a University. Higher Education Policy*, n° 51. London and Philadelphia: J.K.P., pp. 48-67.

KER, I. (1999): "Newman's Idea of a University. A Guide for the contemporary University?", en SMITH, D. & LANGSLOW, A.K. (Eds.): *The Idea of a University. Higher Education Policy*, n° 51. London and Philadelphia: J.K.P., pp. 11-29.

LACAN, J. (1985a): "Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis", en LACAN, J. (Ed.): *Escritos I*. Argentina: Siglo veintiuno editores, pp. 227-310.

LACAN, J. (1985b): "La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud", en LACAN, J. (Ed.): *Escritos I*. Argentina: Siglo veintiuno editores, pp. 473-509.

LACAN, J. (1985c): "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano", en LACAN, J. (Ed.): *Escritos II*. Argentina: Siglo veintiuno editores, pp. 773-807.

LANGSAM, D.M. & DUBOIS, P.L. (1996): "Can nightmares Become Sweet Dreams? Peer Review in the Wake of a System Wide Administrative Mandate". *Innovative Higher Education*, v 20, n° 4, pp. 249-259.

LANZA, H.M. (1996): *La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: algunas reflexiones entorno a su especificidad*. Cumbre Iberoamericana. Argentina: Programa de Educación de la Calidad de la Educación. Documentos, v 1.

LICATA C. M. & MORREALE J. C. (1999): "Post-tenure Review: National Trends, Questions and Concerns". *Innovative Higher Education*. v 24, n° 1, pp. 5-15.

LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (L.O.U.). 6/2001, de 21 de diciembre, de 2001. Copia en medio informático.

MALIK, D.J. (1996): "Peer Review of Teaching: External Review of Course Content". *Innovative Higher Education*, v 20, n° 4, pp. 277-286.

MELIÁ, J. M. y otros. (1989): "Proyecto de Implantación de un Sistema de Evaluación del Profesorado en la Universitat de Valencia", en *Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria. Informes de Investigación Evaluativa*. n° 1. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 236-270.

MELIÁ, J. M. (1993): "Enfoques de la Evaluación Universitaria". *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional. Ponencias y Réplicas*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 65-86.

McLEAN, S. V. & CALLARMAN, T. E. (1999): "Navigating the Long and Winding Path of Post-tenure Review: The Arizona Story". *Innovative Higher Education*, v 24, n° 1, pp. 25-37.

MAcFARLANE, A.G.F. (1999): "Universities in a Knowledge Economy. The Impact of Technology", en SMITH, D. & LANGSLOW, A.K. (Eds.): *The Idea of a University. Higher Education Policy*, n° 51. London and Philadelphia: J.K.P, pp.124-147.

MARINCOVICH, M. (1998): "Recalibrating the Teaching/Research Balance at Research Universities: Recent Experiences at Stanford". *International Seminar on Strategic Management and Quality of Universities*. Conferencia. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.

MARTIN, M. (1993): *Academic staffing and staff management in Western European Universities: current situation and emerging issues*. International Institute for Educational Planning. IIEP Contributions. n° 14. Paris: UNESCO.

MATEO, J. (1989): "La Evaluación del Profesorado Universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión", en *Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria. Informes de Investigación Evaluativa*. n° 1. Valencia: Universitat de Valencia, pp.13-30.

MATEO, J. (2000): "La evaluación del profesorado. Hacia un modelo comprensivo de la evaluación sistemática de la docencia", en MATEO, J. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Cuadernos de Educación*, n° 33. Barcelona: ICE-HORSORI, Universitat de Barcelona, pp. 93-124.

MATEO, J. (2001): *La Investigación Educativa*. Dossier del Programa de Doctorado: Calidad Educativa en un Mundo Plural. MIDE, UB. Documento policopiado.

MAYOR, Z. F. (1998): "La Universidad del siglo XXI en la perspectiva de la UNESCO", en PORTA, J. y LLADONOSA, M. (Coords): *La Universidad en el cambio de Siglo*. Madrid: Alianza, pp. 309-320.

MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998a): "La preparación profesional de los titulados y el empleo", en MICHAVILA, F. y CALVO, B.: *La Universidad Española Hoy*. Madrid: Síntesis, pp. 79-108.

MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998b): "Los estudiantes universitarios", en MICHAVILA, F y CALVO, B.: *La Universidad Española Hoy*. Madrid: Síntesis, pp. 201-232.

MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998c): "Panorámica de la universidad española actual", en MICHAVILA, F. y CALVO, B.: *La Universidad Española Hoy*. Madrid: Síntesis, pp. 21-40.

MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998d): "La evaluación de la calidad de las instituciones universitarias", en MICHAVILA, F. y CALVO, B.: *La Universidad Española Hoy*. Madrid: Síntesis, pp. 157-180.

MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998e): "La respuesta de la universidad a las demandas sociales", en MICHAVILA, F. y CALVO, B.: *La Universidad Española Hoy*. Madrid: Síntesis, pp. 41-56.

MILLER, M. A. (1999): "State-Level Post-tenure Review Policies". *Innovative Higher Education*, v 24, n° 1, pp. 17-24.

MIGNON, C. & LANGSAM, D. (1999): "Peer Review and Post-tenure Review". *Innovative Higher Education*, v 24, n° 1, pp. 49-60.

MOREHEAD, J.W. & SHEDD, P.J. (1996): "Student Interviews: A Vital Role in the Scholarship of Teaching". *Innovative Higher Education*, v 20, n° 4, 261-269.

MUNDUATE, J. L. (1997): *Psicología Social de la Organización. Las personas organizando*. Madrid: Pirámide.

MURILLO, J. F. (2000): *Reformas educativas en España y Europa en busca de la calidad. Seminario-Taller: Hacia una educación de calidad en Bolivia*. Conferencia. La Paz-Bolivia.

NEAVE, G. (2001a): "Política e Historia de la Educación Superior", en Neave, G. (Ed.): *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: GEDISA, pp. 9-22.

NEAVE, G. (2001b): "Prevenir o curar. La universidad como objeto de investigación", en Neave, G. (Ed.): *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: GEDISA, pp. 25-48.

NEAVE, G. (2001c): "Las políticas de calidad: desarrollos en enseñanza superior en Europa occidental", en Neave, G. (Ed.): *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: GEDISA, pp. 158-184.

NEAVE, G. (2001d): "Vivir en tiempos interesantes: la educación superior en Europa occidental 1985-1995", en Neave, G. (Ed.): *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: GEDISA, pp. 185-210.

OECD. (1992): *Dac principles for effective Aid. Development assistance manual*. Paris: Head of Publications Service, OECD.

PIAGET, J. (1986): *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Paidós.

PINDYCK, S.R. & RUBINFELD, L.D. (1998): *Microeconomía*. Cuarta Edición. Madrid: Prentice Hall-Iberia.

PNUD (1995): *Informe de Desarrollo Humano. Informe Mundial*. Washington: ONU.

PRATT, D.D. (1997): "Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education". *Higher Education*, n° 34, pp. 23-44

RODRÍGUEZ, S y otros. (1987): *La Evaluación del Profesorado Universitario. Análisis de la opinión de los profesores de la Universidad de Barcelona*. Informe de Investigación (inédito).

RODRÍGUEZ, S. (1989): "La Evaluación del Profesorado Universitario. Análisis de la Opinión del Profesorado de la Universidad de Barcelona", en *Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia*

Universitaria. Informes de Investigación Evaluativa, nº 1. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 211-235.

RODRÍGUEZ, S. y QUIJANO, S. (1989): *Informe sobre Evaluación del Profesorado Universitario*. Universidad de Barcelona (Documento policopiado).

RODRÍGUEZ, S. (1993): "Experiencias Españolas de Evaluación de la Enseñanza Universitaria y Nuevas Perspectivas: otro Punto de Vista", en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional. Ponencias y Réplicas*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 113-132.

RODRÍGUEZ, S. (2002): "Peer Review en la evaluación de la docencia universitaria". Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*.

RODRÍGUEZ, S. (2003a): "Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario". *Revista de Educación*, nº 331, pp. 67-99.

RODRÍGUEZ, S. (2003b): "Evaluación comprensiva del profesorado universitario". *Educación Médica*, v 6, nº 3, pp. 25-30.

RODRÍGUEZ, S. (2004): "Una apuesta institucional por la evaluación contextualizada de la actividad docente del profesorado". Contribución a la mesa redonda: *Prácticas de Evaluación de la Docencia en la Universidad: Lecciones aprendidas y nuevas perspectivas. III Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria*. Universidad de Deusto, Bilbao.

ROTGER, J.M. (1996): "Opinión del profesorado sobre políticas de desarrollo profesional en los ámbitos docente y de gestión en la universidad española", en RODRÍGUEZ, S., ROTGER, J.M., MARTÍNEZ, F. (EDS.): *Formación y Desarrollo para la Docencia y Gestión Universitaria*. Barcelona: Cedecs Temas Universitarios, pp. 15-52.

RUDD, P. (1997): "From Socialisation to Postmodernity: a review of theoretical perspectives on the school-to-work transition". *Journal of Education and Work*, v 10, nº 3, pp. 257-279.

SHEPPARD, S.D., LEIFER, L. & CARRYER, J.E. (1996): "Commentary on Student Interviews". *Innovative Higher Education*, v 20, nº 4, pp. 271-276.

SILVIO, J. (1993): "Calidad y Tecnología en la Educación Superior en Latino América y el Caribe", en LORENTE, L. (Coord): *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de Educación*. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 65-86.

SIMPSON, R.D. (1996): "Special Issue on Peer Review of Teaching". *Innovative Higher Education*, v 20, nº 4, pp. 219-220.

SINNOTT, J. & JONHSON, L. (1996a): "History and Purpose of the University in the United States: A review of trends", en SINNOTT, J. & JONHSON, L. (Eds.): *Reinventing the University. A Radical Proposal for a Problem-Focused University*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 31-37.

SINNOTT, J. & JONHSON, L. (1996b): "One New Model for the University", en SINNOTT, J. & JONHSON, L. (Eds.): *Reinventing the University. A Radical Proposal for a Problem-Focused University*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 73-115.

SINNOTT, J. & JONHSON, L. (1996c): "Reorganization and Institutional Change", en SINNOTT, J. & JONHSON, L. (Eds.): *Reinventing the University. A Radical Proposal for a Problem-Focused University*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 123-134.

SINNOTT, J. & JONHSON, L. (1996d): "Why do We Need a New Model for the University?", en SINNOTT, J. & JONHSON, L. (Eds.): *Reinventing the University. A Radical Proposal for a Problem-Focused University*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 9-30.

SINNOTT, J. & JONHSON, L. (1996e): "Summary", en SINNOTT, J. & JONHSON, L. (Eds.): *Reinventing the University. A Radical Proposal for a Problem-Focused University*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 169-174.

SLAUGHTER, S. (1998): "National Higher Education Policies in a Global Economy", en CURRIE, J. & NEWSON, J. (Eds.): *Universities and Globalization. Critical Perspectives*. California: SAGE, pp. 45-70.

SMITH, D. (1999): "The Changing Idea of a University", en SMITH, D. & LANGSLOW, A.K. (Eds.): *The Idea of a University. Higher Education Policy*, n° 51. London and Philadelphia: J.K.P., pp. 148-174.

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.

SMITH, A. & WEBSTER, F. (1997): "Changing Ideas of the University", en SMITH & WEBSTER (Eds.): *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE, pp. 1-14.

SPROTT, W.J.H. (1975): *Introducción a la Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós.

SOLIMAN, I. & SOLIMAN, H. (1997): "Academic Workload and Quality". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v 22, n° 2, pp. 135-149.

SORCINELLI, M. D. (1999): "Post-tenure Review Through Post-tenure Development: What Linking Senior Faculty and Technology Taught Us". *Innovative Higher Education*, v 24, n° 1, pp. 61-72.

STAGE, F.K. & RUSHIN, P.W. (1993): "A combined Model of Student Predisposition to College and Persistence in College". *Journal of College Student Development*, n° 34, pp. 276-281.

STUFFLEBEAM, D. L. & SHINKFIELD, A. J. (1995): "Introducción a la evaluación", en STUFFLEBEAM, D. L. & SHINKFIELD, A. J. (Comps.): *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/M.E.C., pp. 17-63.

SWITKES, E. (1999): "University of California Peer Review System and Post-tenure Evaluation". *Innovative Higher Education*, v 24, n° 1, pp. 39-48.

TAYLOR, J. W. (1999): "Lessons Learned About Post-tenure Review from the AAHE Peer Review of Teaching Project". *Innovative Higher Education*, v 24, n° 1, pp. 73-80.

TEDESCO, J. C. (1990): "La situación educativa de América Latina y sus perspectivas futuras", en *Participación de las organizaciones de docentes en la Calidad de la Educación*. Santiago: UNESCO-OREALC.

TEICHLER, U. (1996): "The Conditions of the Academia Profession. An international comparative analysis of the academic profession in Western Europe, Japan and the USA", en MAASSEN, P.A.M & VAN VUGHT, A.F. (Eds.): *Inside Academia. New Challenges for the academic profession. Management and Policy in Higher Education*, Netherlands: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), pp. 15-65.

TEJEDOR, F. SEJAS, y E. RODRÍGUEZ, M. (1989): "Evaluación del Profesorado Universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago", en *Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria. Informes de Investigación Evaluativa*, n° 1. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 133-210.

TEJEDOR, F. (1993): "Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas", en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional. Ponencias y Réplicas*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 87-109.

TIERNO, G. J. (2002): "Universidad, calidad y docencia: Evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universitat Rovira i Virgili desde la perspectiva de los alumnos". Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación.

TORANZOS, L. (s/f): *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. Cumbre Iberoamericana*. Buenos Aires: Programa de Educación de la Calidad de la Educación, Documentos v 1 (Documento policopiado).

QUINLAN, K.M. (1996): "Involving Peers in the Evaluation and Improvement of Teaching: a Menu of Strategies". *Innovative Higher Education*, v 20, n° 4, pp. 299-307.

U.C.U.A. y A.Q.U. (2002): *Conclusiones generales del taller: La evaluación del profesorado universitario*. Unidad para la calidad de las Universidades Andaluzas y Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña. Cádiz (Documento policopiado).

U.C.U.A. y A.Q.U. (2002): *Resumen de Conclusiones específicas del taller: La evaluación del profesorado universitario*. Unidad para la calidad de las Universidades Andaluzas y Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña. Cádiz (Documento policopiado).

UNITED NATIONS (UN) (1995): *World Summit for Social Development. The Copenhagen Declaration and Programme of Action*. N.Y.: United Nations.

UNIVERSITAT DE BARCELONA (2001): *Serveis y Activitats*. Barcelona: Publicacions UB.

VALVERDE, O. (2001): *El enfoque de Competencia Laboral. Manual*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

VILLAR, L. (1989): "Evaluación de la Conducta Docente y del Clima Psicosocial de Clase", en *Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria. Informes de Investigación Evaluativa*, n° 1. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 31-50.

VILLA, A. (1993): *La Evaluación del Profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Estudios y Documentos, n° 14. España: Gobierno Vasco.

WEIDMAN, J.C. & MAY, D.C. (1994): *Implementing a faculty assessment system: a case study at the University of Pittsburg USA*. IIEP research and studies programme. Paris: UNESCO.

WERT, E. (1999): "Special Issue on Post-Tenure Education". *Innovative Higher Education*, v 24, n° 1, pp. 3-5.

WILLIAMS, G. (1993): "Total Quality Management in Higher Education: panacea or placebo?". *Higher Education*, v 25, pp. 229-237.

WORLD BANK. W.B. (1992): *Development and the Environment. World Development Report*. N.Y.: Oxford University Press.

YORKE, M. (1998): "Undergraduate Non-Completion in England: Some Implications for Higher Education System and its Institutions". *Tertiary Education and Management*, v 4, n° 1, pp. 59-70.

ANEXOS

1. Cuestionario de opinión

2. Tablas de SPSS

**Frecuencias
Descriptivos
Correlaciones**