

# EL PERFIL DEL PROFESOR EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

ISABEL MUÑOZ SAN ROQUE<sup>1</sup>

*RESUMEN: El artículo que presentamos a continuación resume las características fundamentales que definen el paradigma educativo en el que se integra el nuevo marco europeo de Educación Superior y cómo éstas interfieren en el rol que debe asumir el profesorado universitario. Para ello, concretamos algunas competencias que deben ser desplegadas por los profesores universitarios para asumir el reto que suponen las nuevas metodologías y sistemas de evaluación que propugna este nuevo enfoque educativo. También se ofrece la visión que tienen los alumnos de la Universidad P. Comillas de Madrid de sus buenos docentes y finaliza con una reflexión sobre la necesidad de revalorizar y profesionalizar la docencia universitaria, que se ha visto infravalorada en las últimas décadas por el mayor prestigio que tiene la investigación en el profesorado.*

*PALABRAS CLAVE: Docencia universitaria, Competencia docente, Evaluación docente.*

*ABSTRACT: The present paper reviews the main characteristics that define the educational paradigm in which the new European Framework for Higher Education is integrated and their impact on the role played by university teachers. To this effect, we identify a series of competences that university teachers must develop in order to face the challenge of the new methodologies and assessment systems promoted by this new educational approach. This paper also describes the way the students of the Universidad P. Comillas of Madrid view their good teachers. Finally, a reflection is made on the need to reassess and professionalize teaching at universities, undervalued in the last decades due to the higher degree of prestige ascribed to research amongst academics.*

*KEY WORDS: University Teaching, Teaching Competence, Teaching Assessment.*

«Es casi una obviedad decir que el éxito de este proceso de convergencia europea no es posible sin un profesorado universitario capacitado y motivado para esta empresa, esto es, que se ajuste a un perfil profesional que le permita responder adecuadamente a los nuevos retos y demandas que vayan apareciendo».

(VALCÁRCEL, 2003)

---

<sup>1</sup> Profesora del Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. isabelmsanroque@chs.upcomillas.es

La entrada en el Marco Europeo de Educación Superior puede considerarse como una gran oportunidad de innovación y de mejora de la docencia universitaria si se gestiona de forma adecuada y, sobre todo, si los profesores creen en ello. La transformación que se está viviendo en la Educación Superior será eficaz en la medida en que creamos que el cambio va a ser positivo y este convencimiento debe ser compartido por los diferentes estamentos, desde los gobiernos y gestores de las universidades que van a promover las nuevas estructuras y leyes que regirán la Educación Superior en nuestras universidades, hasta y, sobre todo, el profesorado sin cuya motivación y apoyo no se conseguirá que el nuevo EEES funcione con las suficientes garantías de calidad. Sin embargo, en el diseño de los cimientos de la Universidad del futuro, se ha descuidado al profesorado<sup>2</sup> y esto puede repercutir en una falta de concienciación positiva hacia el cambio de este colectivo que debe participar activamente en el diseño de nuevos planes de estudio, de nuevas metodologías docentes y de evaluación. En esta falta de participación puede estar el origen de las visiones críticas por parte de profesores universitarios y de algunos gestores educativos que conviene conocer y valorar<sup>3</sup> para disponer

---

<sup>2</sup> Alba Pastor (2005) ha estudiado los diferentes comunicados y declaraciones para analizar en qué medida se tiene en cuenta al profesorado en el desarrollo de este nuevo espacio de educación superior y muestra que en los diferentes comunicados y declaraciones que han aparecido durante el proceso de Convergencia Europea apenas se ha mencionado la necesidad de involucrar al profesorado en el desarrollo y diseño del cambio (ejemplos de ello son: la Declaración de la Sorbona, 1998; la Declaración de Bolonia, 1999; el Comunicado de Génova, 2001; el Comunicado de Goteborg, 2001; la Declaración de Praga, 2001; el Comunicado de la Unión Europea *from Prague to Berlin*, 2002; el Comunicado de Berlin, en ninguno de ellos se alude a la necesaria implicación del profesorado). Tan sólo en la Declaración de la UEA (Graz, 2003) se habla de la necesidad de involucrar a académicos, estudiantes, organizaciones profesionales y empleadores en el diseño de los currícula.

Torrego Egado (2004) muestra su sorpresa sobre el poco espacio que ocupan las referencias al profesorado en el conjunto de textos oficiales sobre la convergencia europea.

<sup>3</sup> A modo de ejemplo, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* dedica una de sus monografías, cuyo título es «La Universidad de la Convergencia: una mirada crítica» (vol. 18, n.º 3, diciembre de 2004), a aportar diferentes puntos de vista, muchos de ellos críticos, al nuevo marco de Educación Superior. Destaca el artículo de Ramón Flecha, Carmen García y Patricia Melgar cuyo título es: «El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica», en el que se sugiere que el éxito de la convergencia europea únicamente será posible si se integra la multiculturalidad y diversidad cultural y social en las aulas universitarias, característica principal de excelencia en algunas universidades estadounidenses. También destaca el artículo de Carlos Taibo, «Diez sugerencias para repensar críticamente la Unión Europea», que reflexiona sobre los cimientos de la Unión Europea integrados en una identidad cultural inventada y enraizada en una memoria histórica selectiva.

de una perspectiva más rica de lo que estamos viviendo. Sin embargo, la transformación de la Universidad tiene que y va a producirse de manera inminente ¿por qué no buscar lo positivo del cambio?

Este cambio debe producirse en dos vías, la estructural y la conceptual. El cambio estructural inevitablemente tiene que darse debido a la necesaria aplicación de los ECTS (*European Credits Transfer System*) y de la nueva estructura de las enseñanzas universitarias en dos niveles (grado y postgrado)<sup>4</sup>. Por otra parte, el cambio conceptual sólo se hará efectivo si los profesores creen en ello y se ven motivados para buscar los cambios que conduzcan a una mayor calidad del aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, si los profesores no son conscientes de la necesidad de reflexionar para mejorar las prácticas docentes que desarrollan, se corre el riesgo de que el cambio sólo atañe a lo estructural, y si el cambio se queda en lo meramente estructural, todo puede modificarse sin que incida en una mejora de la docencia, ni del aprendizaje de los alumnos. Por tanto, habrá que intentar no dirigir la atención únicamente al cambio de estructuras; habrá también que dirigir los esfuerzos y las energías hacia un cambio de enfoque, hacia el nuevo paradigma claramente propuesto en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Este artículo se estructura en tres bloques. En el primero se recuerdan las características básicas que definen el nuevo paradigma que propugna la Declaración de Bolonia. En el segundo bloque se concretan las competencias necesarias en los profesores universitarios en este nuevo espacio de Educación Superior. En el tercero se ofrece la visión que tienen los alumnos de la Universidad P. Comillas de Madrid de lo que consideran un buen docente y como conclusión, se finaliza con una reflexión sobre la necesidad de revalorizar y profesionalizar la docencia universitaria, que se ha visto infravalorada en las últimas décadas por el mayor prestigio que tiene la investigación en el profesorado.

## 1. CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN EL NUEVO PARADIGMA EN EL EEES

En estos momentos, la Universidad está atravesando por un período de reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han estado llevando a cabo. La reflexión gira alrededor de una serie de puntos que aunque se presentan como novedosos, en realidad entroncan con lo teorizado desde

---

<sup>4</sup> Estructura definida en los Reales Decretos de 21 enero de 2005 de Grado y de Postgrado.

hace décadas por expertos en docencia universitaria y definen el cambio de paradigma educativo que impera en el nuevo EEES. Éstos deberían abanderar las transformaciones y cambios que se van a vivir a nivel universitario para no sólo quedarse en cambios estructurales. Estos puntos se resumen en los siguientes:

### 1.1. UNA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE

La enseñanza universitaria ha estado enfocada sobre todo hacia la transmisión lineal de conocimientos desde el profesor que transmitía información al alumno que tenía que procesarla. En estos momentos se pretende romper esta linealidad creando un proceso de construcción del aprendizaje. Según algunos autores el nuevo paradigma parece adoptar planteamientos sobre el aprendizaje de los alumnos acordes a una visión socioconstructivista del aprendizaje<sup>5</sup>. En el aprendizaje constructivista, según Driver (1986), destaca el papel esencialmente activo de quien aprende, subraya la importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los estudiantes en la construcción de redes de significado. La capacidad de construir significados implica reestructurar los conocimientos y, consecuentemente, los alumnos autoaprenden dirigiendo sus capacidades a la construcción del significado. Desde este enfoque los alumnos son los dueños de su proceso de aprendizaje, el docente es sólo un guía que orienta y potencia los esfuerzos y capacidades de los alumnos.

### 1.2. APRENDIZAJE CENTRADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS

El Real Decreto que regula los estudios oficiales de grado indica que los estudios universitarios de este nivel deberán proporcionar a los alumnos una formación que aúne: conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con la formación integral de la persona; y conocimientos y capacidades específicas. Tanto en el informe Delors como en el proyecto *Tuning*<sup>6</sup> se define el término competencia desde tres planos:

1. *Conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y entender).

---

<sup>5</sup> Puede verse a este respecto el artículo de Amparo Fernández March (en Valcárcel, 2004, p. 181).

<sup>6</sup> J. GONZÁLEZ y R. WAGENAAR (eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*, Informe final. Proyecto Piloto Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

2. *Saber cómo actuar* (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones).
3. *Saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

Estas perspectivas se presentan implícitas en los dos tipos de competencias que aparecen en el proyecto *Tuning*; las *competencias específicas* que se relacionan con cada área temática y específicamente con el conocimiento concreto de esa área, y las *competencias genéricas* que hacen referencia a las capacidades de análisis y síntesis, aprendizaje, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones.

Por tanto, el aprendizaje no es sólo la adquisición de una serie de conocimientos, sino el desarrollo de competencias que permitan que el alumno se desarrolle como persona tanto a nivel personal, como social y profesional. En este marco hay que dirigir todos los esfuerzos hacia la formación integral de la persona<sup>7</sup>.

### 1.3. APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL ALUMNO

Mario de Miguel (2005) insiste, como tantos otros, en la necesidad de efectuar un cambio de paradigma centrando el eje de la enseñanza sobre el aprendizaje autónomo del alumno. Debemos acabar con la tradición que impera en las aulas universitarias en las que el profesor presenta un producto acabado a los alumnos que no debe modificarse y que los alumnos ni se plantean modificar<sup>8</sup>. El profesor más que un transmisor de información deberá generar preguntas, deberá favorecer la actividad del alumno, la responsabilidad sobre su propio aprendizaje<sup>9</sup>. En este punto debemos puntualizar que no sólo debe cambiar el papel del profesor en las aulas y fuera de ellas (en las tutorías, pasillos, despacho...), también debe cambiar

---

<sup>7</sup> El desarrollo de las competencias pueden situarse en un continuo, ya que cada persona puede dominarlas en un cierto grado, este grado de dominio es el que debe ser evaluado por los docentes.

<sup>8</sup> Según Pérez Echevarría, Pozo y Rodríguez (en Monereo y Pozo, 2003) la enseñanza universitaria no genera alumnos capaces de reflexionar sobre el aprendizaje y de comprender la naturaleza compleja y relativa del conocimiento en la medida en que la enseñanza universitaria no promueve semejantes reflexiones. Basta con fijarse en las prácticas de evaluación habituales en la Universidad en las que predominan las tareas de reconocimiento o de definición sobre las tareas de construcción, explicación o argumentación.

<sup>9</sup> Monereo y Pozo (2003) aportan experiencias sobre el uso de tres metodologías de enseñanza diferentes con el objetivo de conseguir que los alumnos desarrollen un aprendizaje autónomo: argumentación, lectura de textos, toma de apuntes.

el papel del alumno. Ya no podrá asumir un rol pasivo y desvinculado del objeto de aprendizaje. Los alumnos deben construir su propio proceso de aprendizaje, el profesor debe actuar de guía y de asesor, a modo de *entrenador de equipo*<sup>10</sup>.

#### 1.4. NUEVA DEFINICIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Para conseguir que los alumnos desarrollen las diferentes competencias que se requieren en la configuración de un determinado perfil profesional debe haber coherencia, tanto entre los diferentes cursos de un determinado itinerario académico, como dentro de cada asignatura entre los diferentes elementos de la docencia: planificación, metodología, evaluación. Para ello el docente debe tener claras y explícitas cuáles van a ser las competencias que quiere que sus alumnos desarrollen durante el seguimiento de su materia, debe diseñar las actividades de aprendizaje adecuadas al desarrollo de estas competencias y, todo ello debe estar guiado por procesos evaluativos que favorezcan y orienten el aprendizaje.

Para diseñar las diferentes estrategias de enseñanza el docente debe orientarlas al desarrollo de las competencias prefijadas en la materia; como estas competencias serán variadas, las metodologías a utilizar también deberán ser muy diferentes. La clase magistral no tiene porqué eliminarse, pero no podrá ser la única estrategia que utilice el profesor, ya que no permite el desarrollo del abanico de competencias que los estudiantes tendrán que desplegar. Águeda Benito y Ana Cruz (2005) proponen metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas<sup>11</sup> y el método del caso para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios. En resumen, si lo que se pretende en este nuevo marco es un aprendizaje autónomo por parte del alumno, habrá que desarrollarlo a través de estrategias docentes pertinentes.

El abanico de estrategias docentes para el desarrollo de las diferentes competencias profesionales necesitan o pueden verse favorecidas por el uso de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, que permitirán el autodesarrollo, el autoaprendizaje y la evaluación y seguimiento de los alumnos.

---

<sup>10</sup> A. Benito y A. Cruz (2005) consideran que uno de los roles del profesor podría denominarse «*entrenador de equipo o coaching*».

<sup>11</sup> Metodología didáctica que presenta de forma detallada Prieto Navarro en este mismo número.

### 1.5. UTILIZACIÓN ESTRATÉGICA DE LA EVALUACIÓN

Los alumnos estudian en función de cómo van a ser evaluados y en el sistema actual la mayoría estudia con la única motivación de aprobar. La evaluación es una estrategia muy útil para dirigir adecuadamente el aprendizaje de los alumnos, y como indica Biggs (2005) el tipo de evaluación que utilizamos en una asignatura condiciona el enfoque de aprendizaje que previsiblemente utilizarán los alumnos, más bien superficial o más bien profundo<sup>12</sup>. No sirve de nada hablar de cambio metodológico si no cambiamos los sistemas de evaluación tradicionalmente utilizados a nivel universitario.

La evaluación debe ser una actividad más dentro de las diferentes sesiones presenciales y de estudio individual del alumno; de ser casi exclusivamente una verificación final, debe convertirse en una actividad más de aprendizaje. El sistema de evaluación utilizado debe permitir, tanto al profesor como al alumno, conocer el grado de dominio que se va adquiriendo a lo largo del proceso<sup>13</sup> de las diferentes competencias que han sido prefijadas en el programa de la asignatura. Esto no quiere decir que la evaluación deba ir siempre asociada a una nota o calificación; muchas veces sólo nos indicará si los alumnos han comprendido un concepto o no y nuestra forma de evaluarlo puede incluso consistir en algo tan trivial como preguntar en voz alta al grupo si lo han entendido. Una pregunta de este tipo, por ejemplo, permite al profesor caer en la cuenta de si los alumnos han comprendido algún concepto que ha explicado, y a los alumnos les ayuda a constatar si realmente lo han captado y les facilita trabajar o esforzarse para mejorar. Muchas veces los alumnos se dan cuenta de lo que saben en el examen final, y muchas veces saben muy poco o casi nada; hay que darles la opción de corregir errores a tiempo y que a lo largo del curso puedan ir tomando conciencia de las competencias que han ido desarrollando y cuáles todavía deben mejorar.

### 1.6. INTERDISCIPLINARIEDAD, INTERDEPARTAMENTALIDAD

Cada itinerario formativo debe desarrollarse y diseñarse de modo que derive en la formación de profesionales en un área de conocimiento determina-

---

<sup>12</sup> Biggs (2005) describe el enfoque profundo como el que implica un estudio más centrado en la comprensión, en la reflexión y el enfoque superficial el que se basa en un estudio más memorístico.

<sup>13</sup> Evaluar procesos como sugiere De Miguel (2005). P. Morales (2006) muestra la evaluación desde tres perspectivas: 1.<sup>a</sup>) como condición de cómo estudia el alumno; 2.<sup>a</sup>) como ayuda al aprendizaje, y 3.<sup>a</sup>) la evaluación auténtica a partir de la cual se deben demostrar las mismas competencias que se van a encontrar en la vida profesional.

da dentro de la sociedad del conocimiento que la enmarca. Una de las ventajas de este modelo es que requiere un proyecto formativo integrado en el que todos los elementos deben coordinarse para conseguir esta capacitación de los estudiantes. Entre los elementos que intervienen en el proceso, cobran especial protagonismo las diferentes asignaturas de un itinerario académico y profesional. Es necesaria una adecuada coordinación interdisciplinar para el desarrollo de todas las competencias profesionales que subyacen a un determinado proyecto formativo, no debemos quedarnos con la mera adición de competencias. Además, se tendrá que definir qué competencias son más importantes en el área de conocimiento asociada a cada departamento y el peso que tienen las diferentes materias en la capacitación profesional de nuestros alumnos. Todo ello requiere una planificación y diseño por titulación, es decir, es necesaria la colaboración y coordinación interdepartamental.

### 1.7. ECTS COMO MEDIDA DEL TRABAJO DEL ESTUDIANTE

El sistema *ECTS* *European Credits Transfer System* comenzó con los programas SÓCRATES/ERASMUS para facilitar la convalidación de los estudios de aquellos alumnos que iban períodos de tiempo a estudiar a otros países europeos. Algunos países ya han adoptado este sistema de créditos a nivel nacional (Bélgica flamenca en 1991, Irlanda e Italia en 1999, entre otros).

En este sistema el crédito Europeo queda definido como:

«Unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas» (CRUE, 13/12/2000).

El objetivo de este sistema de créditos es aumentar la transparencia de los programas en los distintos sistemas educativos y facilitar el reconocimiento académico y la movilidad de los alumnos. Pero sobre todo, es el reflejo a nivel concreto del cambio de paradigma educativo: hay un cambio en el sistema de créditos desde la valoración del peso de las diferentes asignaturas a partir de las horas que imparte docencia el profesor, a un sistema de créditos que valora el tiempo que dedica un alumno medio a seguir y superar una determinada materia. El foco de atención se desplaza desde la docencia, al aprendizaje.

Estos rasgos permiten conocer un poco mejor el nuevo marco en el que estamos integrándonos a nivel universitario. Si nos planteamos cuál debe ser el perfil del profesor universitario, no debemos olvidar que la búsqueda de la competencia o calidad docente por parte de muchos profesionales de la docencia no se inicia con el proceso de convergencia; como bien dice Torrego Egido (2004), el buen profesor lo será con o sin reforma de la convergencia europea.



## 2. CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN AL BUEN PROFESOR EN EEES

El buen profesor no se inicia con la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior; sin embargo, el cambio de paradigma que supone el nuevo modelo sí va a tener como consecuencia que necesariamente el profesor universitario deberá desarrollar una serie de competencias que le permitan asumir adecuadamente su rol de docente en este escenario en el que nos estamos integrando.

A partir de lo expuesto en el primer apartado de este artículo, en el que presentamos las características más relevantes que caracterizan el paradigma educativo del EEES, podemos hablar de cuatro ejes fundamentales en torno a los cuales deben desarrollarse competencias docentes que capaciten al profesor universitario en este nuevo marco:

1. Capacitación de un perfil profesional: Proyecto formativo coordinado/necesidad de trabajar en equipo.
2. Centrar la enseñanza en el aprendizaje/necesidad de conocer cómo aprenden los alumnos, de diseñar actividades de aprendizaje adecuadas al abanico de competencias que deben desarrollar los alumnos y sistemas de evaluación acordes.
3. Evaluación de la propia práctica docente/necesidad de conocer todos los elementos integrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para detectar posibles fallos o desajustes en el logro de los objetivos propuestos.
4. Formación integral del alumno/Importancia de la función tutorial.

### 2.1. PROYECTO FORMATIVO COORDINADO/NECESIDAD DE TRABAJAR EN EQUIPO

Todos los itinerarios formativos se dirigen hacia un perfil profesional determinado que lleva asociado el desarrollo de una serie de competencias. Al finalizar un itinerario formativo los alumnos deben haber desarrollado estas competencias en un cierto grado. La coordinación interdepartamental e interdisciplinar va a ser fundamental para el adecuado desarrollo de los planes formativos a lo largo de los diferentes cursos y de las diferentes asignaturas que componen el plan de estudios de cada itinerario<sup>14</sup>. Para facilitar el necesario trabajo en equipo, los docentes deben desplegar competencias

---

<sup>14</sup> C. Agudo e I. Gonzalo en este mismo número hablan de la necesaria coordinación vertical y horizontal entre profesores y gestores universitarios.

sociales que les permitan llevar a cabo acciones de colaboración y de intercambio de experiencias entre profesionales de la docencia. Esta colaboración y coordinación entre los profesionales del equipo docente es fundamental en dos vías, en el desarrollo coordinado de todas las competencias asociadas al perfil profesional específico, y en la búsqueda de un aprendizaje de calidad. El intercambio de experiencias y de metodologías docentes favorecerá la autoevaluación de la propia práctica profesional y la detección de aquellos aspectos que deban ser mejorados.

2.2. CENTRAR LA ENSEÑANZA EN EL APRENDIZAJE/NECESIDAD DE CONOCER  
CÓMO APRENDEN LOS ALUMNOS, DE DISEÑAR ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE  
ADECUADAS AL ABANICO DE COMPETENCIAS QUE DEBEN DESARROLLAR  
LOS ALUMNOS Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN ACORDES

El mayor indicador de éxito de la práctica docente en este contexto debería ser el logro de un aprendizaje de calidad, basado en el desarrollo de competencias y en la adquisición de un aprendizaje autónomo y responsable, que permita al alumno conocer y adueñarse de su propio proceso de aprender; este proceso debe permitirle hacerse consciente de sus procesos de aprendizaje (es decir, ser metacognitivo)<sup>15</sup>. El profesor puede favorecer que se den las condiciones para conseguir que la mayoría de los alumnos adopten estrategias de aprendizaje asociadas a enfoques efectivos de aprendizaje.

Como nos recuerda Biggs (2005, p. 23): «La buena enseñanza consiste en conseguir que la mayoría de los estudiantes utilicen los procesos de nivel cognitivo superior que usan de forma espontánea los estudiantes más académicos».

Facilitar aquellos factores que inciden en el desarrollo de un aprendizaje de calidad supone que el profesor debe, en primer lugar, conocer cómo aprenden sus alumnos y, en segundo lugar, debe tener ideas claras sobre cómo ayudar a sus alumnos para que desarrollen ese tipo de aprendizaje a través de las metodologías y recursos necesarios<sup>16</sup>.

El profesor no sólo debe poseer una formación adecuada en el propio ámbito disciplinar, sino también en el ámbito pedagógico. Tiene que conocer y utilizar diferentes estrategias de enseñanza para favorecer que el alumno adquiera un aprendizaje autónomo, activo y responsable que le permitan

---

<sup>15</sup> John Flavell (1970) fue el primero en hablar del término metacognición, como la capacidad de ser conscientes de procesos cognitivos internos.

<sup>16</sup> Monereo y Castelló (2000) indican que los alumnos utilizan estrategias para aprender cuando su profesor demuestra ser estratégico para enseñar.

desarrollar el abanico de competencias prefijadas en la materia. El uso de Nuevas Tecnologías de la Información puede ayudarle a desarrollar otro tipo de estrategias metodológicas y de evaluación<sup>17</sup>.

Además, el profesor universitario tiene que ser capaz de hacer una gestión eficiente de la enseñanza en diferentes contextos de aprendizaje. Es decir, tiene que establecer una coherencia entre las cuatro dimensiones básicas de la docencia: la planificación, la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje a través de metodologías adecuadas y variadas para el desarrollo del aprendizaje autónomo, la interacción con los alumnos y la evaluación del aprendizaje de los alumnos y de la función docente.

### 2.3. EVALUACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE/NECESIDAD DE CONOCER TODOS LOS ELEMENTOS INTEGRANTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA DETECTAR POSIBLES FALLOS O DESAJUSTES

El docente debe ser un profesional reflexivo y autocrítico con su propia práctica, debe revisar continuamente su práctica para mejorar. Como nos recuerda Biggs (2005), los profesores expertos reflexionan continuamente sobre cómo pueden enseñar aún mejor. Esto concuerda con los resultados encontrados por Prieto Navarro (2005)<sup>18</sup> en un estudio experimental con profesores universitarios españoles en el que muestra que uno de los elementos que caracterizan la percepción de la competencia docente no es tanto el número de años en los que un docente ha impartido docencia, sino la capacidad que tiene para reflexionar sobre su propia práctica.

El docente tiene que explicitar los diferentes elementos de la docencia a través de las guías docentes para facilitar la detección de posibles desajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario que los profesores sean capaces de explicitar las competencias que sus alumnos van a desarrollar a través del seguimiento de la materia, qué metodología va a utilizar para ello y cómo va a comprobar si a lo largo del proceso estas competencias están siendo adquiridas por sus estudiantes. Explicitar todos los elementos que van a entrar en juego para el cumplimiento de los objetivos propuestos en una materia determinada, va a permitir al docente cambiar aquello que no esté funcionando eficazmente. También es muy útil para el profesor obtener la opinión de sus alumnos sobre la eficacia e idoneidad de las diferentes estrategias docentes utilizadas.

---

<sup>17</sup> I. Tello en este mismo número sugiere cómo utilizar las Nuevas Tecnologías en el plano de la evaluación.

<sup>18</sup> L. Prieto Navarro (2005): *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*, Tesis Doctoral no publicada, Universidad P. Comillas de Madrid.

## 2.1. FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNO/IMPORTANCIA DE LA FUNCIÓN TUTORIAL

El profesor debe desarrollar una serie de competencias afectivas o relacionales que aseguren una docencia responsable y comprometida con el logro de objetivos. Todo proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en un entorno social, por ello, son necesarias habilidades sociales, tanto por parte del profesor, como de los alumnos, que permitan crear un clima de confianza en el que los alumnos se sientan a gusto para poder preguntar y resolver todas sus dudas. En este nuevo marco el profesor debe ser una guía, un orientador en el proceso de aprender y en la toma de decisiones de los estudiantes; debe por tanto establecer una relación de compromiso y de respeto para poder incidir eficazmente en un aprendizaje de calidad<sup>19</sup>.

Las competencias del profesor universitario deben ser evaluadas, tanto dentro de la Institución en la que trabaja, como a nivel externo (por las agencias competentes: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación ANECA o las autonómicas). Para poder valorar el buen hacer de los docentes en el desarrollo de un aprendizaje de calidad de sus alumnos es necesario utilizar instrumentos adecuados cuyos indicadores sean capaces de explicitar las expectativas que cada universidad tiene sobre sus profesores. La elaboración de instrumentos de evaluación docente adaptados al nuevo paradigma educativo es una tarea que debe llevarse a cabo en educación superior para favorecer la reflexión de los profesores sobre su práctica docente, todo ello para poder mejorar. Esta evaluación debería hacerse a través de diferentes técnicas y estrategias; entre ellas destacan la evaluación por parte de compañeros docentes (o *peer review*), encuesta que rellenan los alumnos y la propia autoevaluación, complementariedad de técnicas que permitirá la evaluación del abanico de competencias que deben desplegar los profesores.

Una propuesta de encuesta de evaluación docente cumplimentada por los alumnos se sugiere en una investigación<sup>20</sup> realizada con una muestra de alrededor 200 estudiantes universitarios españoles de diferentes universidades y áreas a los que se les pidió que valorasen algunos indicadores de competencia docente en diferentes profesores, unos valorados como buenos y otros

---

<sup>19</sup> V. Hernández y J. Torres en este mismo número sugieren el término «tutoría docente» para referirse a una de las funciones fundamentales del profesor que favorece un lugar privilegiado para la construcción de espacios de diálogo y colaboración más allá de las aulas, tanto para el alumnado como para el profesorado, que ha de llegar a ser una parte consustancial de las redes de «procesos interpersonales» que configuran la interacción profesor-alumno.

<sup>20</sup> Investigación realizada en la asignatura de 5.º de Pedagogía «Técnicas de tratamiento de datos en Evaluación» por el grupo de alumnos del curso 2005-2006 y coordinada por la profesora, autora de este artículo.

como malos docentes. El objetivo fundamental de la investigación consistía en la creación de un instrumento que permitiera diferenciar a aquellos docentes universitarios capaces de facilitar que sus alumnos desarrollen un aprendizaje responsable y de calidad, de aquéllos poco implicados y comprometidos con su función como profesionales de la docencia. Para ello, se analizaron las competencias que debe tener el profesor teniendo en cuenta el paradigma que propugna la Declaración de Bolonia y que sobre todo ponen el énfasis en aquel docente que es consciente de cuál es su verdadera profesión y asume con compromiso su labor de favorecedor del aprendizaje. A partir de las competencias que se perfilan como necesarias en el profesor en el EEES, se crearon indicadores para evaluar si están presentes en la práctica de algunos profesores universitarios españoles. La selección de los indicadores para valorar la competencia docente se realizó, en primer lugar, a partir del análisis de las definiciones realizadas por numerosos expertos en docencia universitaria y que analizan al profesor en el EEES y, en segundo lugar, a partir de los cuestionarios que utilizan diferentes universidades españolas para evaluar a sus docentes. El instrumento obtiene una fiabilidad muy alta ( $\alpha = 0,97$ ) y la estructura factorial ofrece una agrupación en tres factores conceptualmente muy claros:

1. El primero, relacionado directamente con el docente, versa sobre las estrategias tanto didácticas, como afectivas que utiliza el profesor para promover el aprendizaje autónomo y responsable de sus alumnos. Incluye aspectos relacionados con la planificación y la coherencia entre los diferentes elementos de la docencia, la información previa de los criterios de evaluación, la claridad en las explicaciones, el uso de diferentes recursos didácticos, el entusiasmo con la docencia, la cercanía y confianza en su relación con los alumnos y la orientación en cuanto al estudio de la materia.
2. El segundo factor, centrado en mayor medida en el aprendizaje del alumno, incluye aspectos referidos al compromiso del docente con el aprendizaje del alumno a través de la metodología, los recursos y las estrategias que utiliza en su práctica. Incluye aspectos como favorecer la participación de los estudiantes, preocupación para que los alumnos utilicen diferentes recursos de aprendizaje, autoevaluación de la práctica docente, interés por el ritmo de aprendizaje, análisis e información de la evolución del aprendizaje de cada estudiante, creer en sus capacidades, orientarles en cuanto al desarrollo profesional y reflejar la relación entre las diferentes asignaturas.
3. El tercer factor se refiere a la evaluación de los aprendizajes e incluye aspectos como su frecuencia, la oportunidad de la autoevaluación por parte de los alumnos, la coherencia entre lo que se aprende y lo

que se evalúa, la corrección frecuente de los ejercicios y la utilización de estas prácticas como una actividad más de aprendizaje.

Estos aspectos podrían definir claramente algunas de las competencias que debería dominar el profesor que desarrolla una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno, tal y como propugna el nuevo paradigma educativo en el Espacio Europeo de Educación Superior. Aspectos relacionados con el uso por parte del docente de las nuevas tecnologías de la información conforman un factor que se relaciona con la competencia docente pero que no se integran como indicadores de su presencia. Un profesor percibido como buen docente por parte de los alumnos puede no utilizar o utilizar poco las nuevas tecnologías, tal y como muestra la investigación presentada. Otras competencias que debe desplegar el profesor se refieren a la capacidad para colaborar con otros docentes y coordinarse y trabajar en equipo, aunque estos aspectos son difícilmente valorables por los alumnos y por ello no forman parte del instrumento de evaluación docente sugerido. De ahí la importancia del uso de diferentes estrategias de evaluación docente para ser suficientemente objetivos en la valoración de la competencia de los profesores.

### 3. EL BUEN PROFESOR PARA EL ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD P. COMILLAS

Otra breve investigación que trata de dar luz sobre el perfil del buen profesor se centra en las características que aportan los alumnos de la Universidad P. Comillas para definir a sus mejores docentes. Para ello, se pidió a estudiantes del curso 2004-2005<sup>21</sup> pertenecientes a diferentes itinerarios académicos de esta Universidad que indicaran brevemente qué características sobresalían en los profesores que hubieran tenido que ellos consideraran como buenos/as docentes. Debían aportar algunas características de forma abierta.

Los alumnos que ofrecieron información al respecto eran un total de 124, (38 alumnos de psicología, 8 alumnos de Psicopedagogía, 42 alumnos de Administración y Dirección de Empresas, 8 alumnos de Ingeniería y 28 alumnos de Traducción-interpretación). A partir de la agrupación de las diferentes características aportadas en amplias categorías, nos llama la atención la aparición de dos grandes bloques de contenido, uno referido a la dimensión científico-didáctica (dominio que tiene el profesor de su área de conocimiento y uso de diferentes estrategias y recursos didácticos) y otro referido a la dimen-

---

<sup>21</sup> En Muñoz San Roque (2004a-b) se presenta una investigación similar en cursos académicos anteriores.

sión relacional o afectiva (relación e interacción con los alumnos). Además comprobamos que alrededor del 50% de las aportaciones giran en torno a estos dos grandes bloques y esto es común a cualquiera de las titulaciones a las que pertenecen los alumnos.

La frecuencia de las características aportadas puede verse reflejada en la tabla 1.

TABLA 1  
FRECUENCIA DE APARICIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS  
APORTADAS PARA DEFINIR AL BUEN DOCENTE

<i>Dimensión científico-didáctica</i>	<i>Número de aportaciones</i>	<i>Porcentaje en cada dimensión</i>	<i>Porcentaje del total</i>
Uso de recursos y estrategias de enseñanza ..	111	28,61	14,38
Claridad y orden explicación .....	93	23,97	12,05
Dominio y actualización docente .....	61	15,72	7,90
Organización/planificación .....	46	11,86	5,96
Calidad de la evaluación .....	39	10,05	5,05
Enseñar a estudiar .....	16	4,12	2,07
Experiencia profesional .....	15	3,87	1,94
Utilidad .....	7	1,80	0,91
TOTAL .....	388	100	50,26
<i>Dimensión afectiva</i>	<i>Número de aportaciones</i>	<i>Porcentaje en cada dimensión</i>	<i>Porcentaje del total</i>
Relación profesor- alumno .....	112	29,17	14,51
Características personales .....	125	32,55	16,19
Interés-entusiasmo .....	68	17,71	8,81
Disponibilidad .....	37	9,64	4,79
Disciplina-autoridad .....	21	5,47	2,72
Llegar a todos .....	15	3,91	1,94
Autoeficacia .....	6	1,56	0,78
TOTAL .....	384	100	49,74

*La dimensión científico didáctica del profesor* se refiere al dominio que tiene el profesor sobre el área de conocimiento al que pertenecen las materias que imparte y las competencias didácticas que desarrolla al impartirlas.

Los aspectos más valorados por los alumnos son el uso de recursos y estrategias de enseñanza y la claridad y el orden en la explicación, estos dos aspectos reciben el 26% de todas las aportaciones realizadas por los alumnos para definir al buen profesor.

Hay un segundo bloque de aspectos escogidos por los alumnos para definir a sus profesores que en conjunto suponen un 19% de las aportaciones y que se refieren al dominio y actualización docente, a la organización y planificación de la asignatura y a la calidad de la evaluación.

Por último, hay una serie de aspectos, menos mencionados por los alumnos, que se refieren a que el profesor enseña a estudiar, tiene experiencia profesional en el área y hace ver la utilidad de la asignatura.

El segundo gran bloque al que le conceden importancia los alumnos es el referido a *aspectos emocionales de la relación docente-discente* y que se refieren a la importancia del vínculo que se establece entre el profesor y sus estudiantes. Este vínculo requiere el desarrollo de competencias sociales, tanto por parte del docente, como de sus alumnos, al igual que ocurre en toda relación social.

Los aspectos relacionados con la dimensión afectiva o emocional de la docencia que más valoran los alumnos de Comillas en sus profesores se refieren a características personales del profesor (como que sea una persona humilde, seria, que no tenga prejuicios, democrático, paciente, exigente...) y aspectos referidos a la relación profesor-alumno (que engloba aspectos como el respeto, estar abierto a escuchar a los alumnos, el interés por ellos, por su aprendizaje, atender a la totalidad de la persona, la confianza). Estas dos dimensiones reciben el 31% de todas las aportaciones realizadas, porcentaje muy alto en comparación con otros aspectos que suelen ser más valorados por expertos en docencia universitaria.

El resto de aportaciones, un 18%, se refieren al interés y entusiasmo del profesor, a la disponibilidad y accesibilidad, a la disciplina y autoridad (se refieren al dominio del profesor en el manejo de la autoridad y el mantenimiento de normas de conducta en el aula), llegar a todos (debe intentar adaptar su docencia al ritmo de aprendizaje de aquellos que presentan algún tipo de problema con las competencias requeridas en la asignatura) y favorecer los niveles de Autoeficacia de sus alumnos<sup>22</sup>.

Si les preguntamos a estos mismos alumnos *qué aspectos echan en falta* en sus profesores en las diferentes asignaturas que están cursando actualmente,

---

<sup>22</sup> Bandura (1987), «el alumno que se considera capaz afronta situaciones de mayor dificultad o novedosas para él y emplea mayores esfuerzos en las tareas».



podemos ver que se refieren al uso de recursos y estrategias de enseñanza variadas (18% de las aportaciones), en segundo lugar, a aspectos relacionados con la relación profesor-alumno (16%) y en tercer lugar, a características del profesor que se relacionan con la dimensión afectiva y emocional del proceso de enseñanza-aprendizaje (13%). Estos datos quedan reflejados en la tabla 2.

TABLA 2  
FRECUENCIA DE APARICIÓN DE LOS ASPECTOS  
QUE ECHAN EN FALTA EN SUS PROFESORES

<i>Dimensión científico-didáctica</i>	<i>Total</i>	<i>Porcentaje total</i>
Uso de recursos y estrategia de enseñanza .....	61	18,21
Organización/planificación .....	29	8,66
Claridad y orden de explicación .....	29	8,66
Evaluación .....	25	7,46
Experiencia práctica .....	15	4,48
Dominio y actualización.....	12	3,58
Enseñar a estudiar .....	4	1,19
Utilidad.....	2	0,60
TOTAL EN LA DEFENSA CIENTÍFICO-DIDÁCTICA .....	177	52,84
<i>Dimensión afectiva</i>	<i>Total</i>	<i>Porcentaje total</i>
Relación profesor-alumno .....	54	16,12
Características personales .....	45	13,43
Interés-entusiasmo .....	33	9,85
Disciplina-autoridad .....	13	3,88
Llegar a todos .....	8	2,39
Disponibilidad.....	5	1,49
Autoeficacia .....	0	0,00
TOTAL EN LA DEFENSA AFECTIVA .....	158	47,16
PORCENTAJE DEL TOTAL EN LA DEFENSA AFECTIVA .....	335	100

Si analizamos las aportaciones realizadas en las diferentes sedes de la Universidad vemos que los alumnos de psicología echan en falta en mayor medida la dimensión afectiva o relacional de sus profesores (65% de las aportaciones), los de psicopedagogía la dimensión científico-didáctica (66%), los de ingeniería la dimensión afectiva (64%), los de Administración y Dirección de Empresas y los de Traducción-Interpretación la dimensión científico-didáctica (61 y 56% respectivamente). Datos que pueden observarse en la tablas 3.a y 3.b.

TABLA 3.a  
FRECUCENCIA DE APARICIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS  
QUE ECHAN EN FALTA EN SUS PROFESORES  
EN LAS TITULACIONES DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

<i>Dimensión científico-didáctica</i>	<i>Psicol N=38</i>	<i>Porcentaje del total</i>	<i>PSPD N=8</i>	<i>Porcentaje del total</i>
Uso de recursos y estrategia de enseñanza .....	10	36	5	26
Organización/Planificación .....	5	18	5	26
Claridad y orden explicación .....	8	29	1	5
Evaluación .....	4	14	5	26
Experiencia práctica .....	1	4	2	11
Enseñar a estudiar .....	0	0	0	0
Utilidad .....	0	0	0	0
Dominio y actualización .....	0	0	1	5
TOTAL EN LA DIMENSIÓN COGNITIVA .....	28		19	
PORCENTAJE DEL TOTAL EN LA DIMENSIÓN COGNITIVA ...	34,5	100	65,52	100
<i>Dimensión afectiva</i>	<i>Psicol N=38</i>	<i>Porcentaje del total</i>	<i>PSPD N=8</i>	<i>Porcentaje del total</i>
Características personales .....	17	32	2	20
Relación profesor-alumno .....	14	26	4	40
Disciplina-autoridad .....	10	19	0	0
Interés-entusiasmo .....	8	15	2	20
Llegar a todos .....	4	8	2	20
Autoeficacia .....	0	0	0	0
Disponibilidad .....	0	0	0	0
TOTAL EN LA DIMENSIÓN AFECTIVA .....	53		10	
PORCENTAJE DEL TOTAL EN LA DIMENSIÓN AFECTIVA .....	65,43	100	34,48	100
TOTAL POR SEDES .....	81		29	

TABLA 3.b  
**FRECUENCIA DE APARICIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS  
 QUE ECHAN EN FALTA EN SUS PROFESORES  
 EN LAS TITULACIONES DE ICAI,  
 ICADE Y TRADUCCIÓN-INTERPRETACIÓN**

<i>Dimensión científico-didáctica</i>	<i>ICAI N=12</i>	<i>Porcentaje del total</i>	<i>ICADE N=42</i>	<i>Porcentaje del total</i>	<i>Traduc. N=28</i>	<i>Porcentaje del total</i>
Organización-planificación .....	2	40	9	11	8	20
Uso de recursos y estrategia de enseñanza ....	2	40	31	36	13	33
Evaluación .....	1	20	11	13	4	10
Dominio y actualización .....	0	0	7	8	4	10
Claridad y orden explicación .....	0	0	11	13	9	23
Experiencia práctica .....	0	0	12	14	0	0
Enseñar a estudiar .....	0	0	4	5	0	0
Utilidad .....	0	0	0	0	2	5
TOTAL EN LA DIMENSIÓN CIENTÍFICO-DIDÁCTICA ..	5	35,71	85	60,71	40	56,34
<i>Dimensión científico-didáctica</i>	<i>ICAI N=12</i>	<i>Porcentaje del total</i>	<i>ICADE N=42</i>	<i>Porcentaje del total</i>	<i>Traduc. N=28</i>	<i>Porcentaje del total</i>
Relación profesor-alumno .....	5	56	20	36	11	35
Disponibilidad .....	0	0	4	7	1	3
Características personales .....	1	11	20	36	5	16
Disciplina-autoridad .....	1	11	2	4	0	0
Autoeficacia .....	0	0	0	0	0	0
Llegar a todos .....	0	0	1	2	1	3
Interés-entusiasmo .....	2	22	8	15	13	42
TOTAL EN LA DIMENSIÓN AFECTIVA .....	9	64,29	55	39,29	31	43,66
TOTAL POR SEDES .....	14		140		71	

## 5. CONCLUSIONES: NECESIDAD DE REVALORIZAR/ PROFESIONALIZAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

El profesor universitario no ve suficientemente incentivada su labor como docente ya que el sistema universitario ha valorado en mayor medida su fun-

ción como investigador<sup>23</sup>. La investigación proporciona mayor prestigio a los profesores y les permite publicar un mayor número de libros, artículos en revistas prestigiosas y presentar comunicaciones o ponencias en congresos y seminarios. La calidad de la investigación se valora cuantitativamente en la evaluación del profesorado que realizan agencias externas como la ANECA (a través del tipo de proyecto, de quiénes participan en el equipo, de si los resultados son publicados o no) y no ocurre lo mismo con la calidad de la docencia que sólo se valora en cuanto al número de créditos que ha impartido el profesor (sólo en el caso de que la experiencia docente sea corta, se tienen en cuenta también las valoraciones de los alumnos sobre la competencia docente, tal y cómo hacen explícitos los indicadores de la agencia madrileña - ACAP).

Por tanto, hasta ahora la docencia parece no haber sido el eje más valorado de las funciones del profesor universitario. Hay dos claves fundamentales para promover un cambio en el modo de enfocar la docencia universitaria: 1) La revalorización de la docencia, y 2) La profesionalización de la docencia universitaria.

#### 5.1. NECESIDAD DE REVALORIZAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Es necesario revalorizar la docencia para que el profesor se implique en los nuevos retos que impone el Espacio Europeo de Educación Superior. Y así viene recogido en el Documento Marco sobre la integración del Espacio Europeo de Educación Superior del MECD (2003).

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

Para cambiar esta situación y llegar a convertir la docencia en una función que realmente dé prestigio al profesor, se podría empezar dando los siguientes pasos:

1. En primer lugar, debería incentivarse una docencia de calidad reconociendo en la facultad, centro o departamento a los profesores que

---

<sup>23</sup> En el artículo de González Galán y Serrano Alcalde, profesionales que han trabajado y trabajan en la ACAP, en este mismo número dejan patente que desde la evaluación externa del profesorado universitario se ha valorado de forma desequilibrada la labor investigadora más que la docente. Asimismo, defienden la importancia de conceder un mayor énfasis a esta función en la evaluación y acreditación del profesorado.

realmente se implican en la docencia. Se debe animar a los docentes a trabajar en equipo, a intercambiar experiencias, incluso debería programarse en el horario lectivo una serie de horas mensuales para que los profesores de cada curso o itinerario puedan reunirse.

2. En segundo lugar, es interesante y en la Universidad Comillas ya se está llevando a cabo, la creación y reconocimiento institucional de grupos de investigación cuyo objeto de estudio sea la innovación didáctica y la docencia universitaria hacia la búsqueda de una mayor calidad del aprendizaje de los alumnos.
3. En tercer lugar, el nuevo reto que supone para los profesores reflexionar y modificar aquellos elementos de la docencia que no funcionan y adaptarse a las nuevas metodologías que impone la entrada en el EEES requiere reflejar en la dedicación del profesorado un tiempo extra dedicado a tal fin.
4. En cuarto lugar, es necesario que se favorezca y se anime a los profesores a recibir formación pedagógica y didáctica para que todos los docentes posean los recursos necesarios para que sus alumnos lleguen a desarrollar el abanico de competencias requeridas en un determinado perfil profesional. Los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades deberían ser los organismos que promuevan este tipo de formación, junto a la celebración y asistencia a seminarios y congresos sobre docencia universitaria.

## 5.2. NECESIDAD DE PROFESIONALIZAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Los profesores universitarios tienen que ser conscientes de cuál es su verdadera profesión. Mientras los docentes no consideren que la docencia deba profesionalizarse, no dedicarán tiempo y esfuerzos para lo siguiente:

- En lo didáctico:
  - para recibir formación sobre Docencia Universitaria.
  - para planificar, desarrollar y evaluar competencias asociadas al perfil profesional respectivo.
  - para reflexionar sobre la propia práctica docente para mejorar.
  - para trabajar en equipo, intercambiar experiencias.
- En la propia área de conocimiento:
  - para formarse y reciclarse.

No se facilitará la formación e implicación de profesionales docentes mientras éstos no vean la necesidad de dedicar esfuerzos y tiempo para mejorar la docencia, y además no lo vean valorado desde el sistema y desde la propia

institución. Por tanto, se debe buscar el equilibrio entre la función docente y la función investigadora de manera que lleve al profesorado a considerar la calidad docente como un elemento básico de su prestigio profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA PASTOR, C. (2005): «El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior», en *Revista de Educación*, n.º 337, pp. 13-36.
- BANDURA, A. (1987): *Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales*, Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- BENITO, A., y CRUZ, A. (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid: Narcea.
- BIGGS, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid: Narcea.
- DELORS, J. (1996): Informe Delors. *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Unesco-Santillana.
- DE MIGUEL, M. (2005): «Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior: Exigencias que conlleva», en *Cuadernos de Integración Europea*, 2, pp. 16-27. <http://www.cuadernosie.info> (última consulta el 30 de marzo de 2006).
- DRIVER (1986): «Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos», en *Revista de las Ciencias*, n.º 4 (1).
- FLECHA, R.; GARCÍA, C., y MELGAR, P. (2004): «El proceso educativo de Convergencia europea, una mirada crítica», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), pp. 81-90.
- GONZÁLEZ, J., y WAGENAAR, R. (eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*, Informe final, Proyecto Piloto Fase 1, Bilbao: Universidad de Deusto.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Documento Marco.
- MONEREO FONT, C., y CASTELLÓ BADÍA, M. (2000, 2.ª ed.): *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Barcelona: Ed. Edebé.
- MONEREO, C., y POZO, I. (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*, Madrid: Síntesis.
- MONEREO, C., y CASTELLÓ, M. (1997): *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Barcelona: Edebé.
- MORALES VALLEJO, P. (1998): *La relación profesor-alumno en el aula*, PPC., Madrid.
- MUÑOZ SAN ROQUE, I. (2004a): «Evaluación de la competencia docente del profesor universitario», en TORRE PUENTE, JUAN CARLOS, y GIL CORIA, EUSEBIO (eds.): *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 321-348.
- (2004b): «Dimensiones del buen profesor universitario desde el punto de vista del alumno», en *Comunicación presentada al III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria y Pedagogía Universitaria: Hacia un espacio de Aprendizaje Compartido*. Celebrado en Deusto (Bilbao).

- PRIETO NAVARRO, L. (2005): *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*, Tesis Doctoral no publicada, Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- TAIBO, C.: «Diez sugerencias para repensar críticamente la Unión Europea», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), pp. 107-126.
- TORREGO EGIDO, L. (2004): «Ser profesor universitario, ¿Un reto en el contexto de la Convergencia Europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), pp. 259-268.
- VALCÁRCCEL CASES, M., y OTROS (2003): *La preparación del profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*, Estudio EA2003-0040 MECED. [http://www.upv.es/informa/infomiw/VEEES/PRY\\_MECD\\_PDI\\_EEES.pdf](http://www.upv.es/informa/infomiw/VEEES/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf) (última consulta el 30 de marzo de 2006).

## BIBLIOGRAFÍA DE INTERÉS

- ALFARO, I. J. (2005): «El Espacio Universitario Europeo: Entre la autonomía, la diversidad y la convergencia», en *Cuadernos de Integración Europea*, n.º 2, pp. 3-15.
- CABERO, J. (2005): *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de estudios y análisis destinados a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Referencia EA2005-0177.
- COLÁS, P., y DE PABLOS, J. (coords.) (2005): *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- COLL, C. (coord.) (1990): *Desarrollo psicológico y Educación II*, Madrid: Alianza Psicología.
- DE LA CALLE, M. J. (2004): «El Reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 18 (3), pp. 251-258.
- DE LA CRUZ TOMÉ (2000): «Formación pedagógica y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 38, pp. 19-35.
- ENTWISTLE, N.: *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Barcelona: Paidós.
- GIBBS, G. (1995): «The relationships between quality in research and quality in teaching», en *Quality in higher Education*, 12, 147-157.
- GROS, B., y ROMANÁ, T. (2004): *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*, Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ FRANCO, V.; MUÑOZ SAN ROQUE, I., y BERMEJO TORO (2005): «Hacia un modelo causal de los factores de la calidad docente en educación secundaria», en *XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Tenerife.
- KNIGHT, P. T. (2005): *El profesorado de Educación Superior*, Madrid: Narcea.

- MARÍN, M., y OTROS (2002): «El profesor universitario. Necesidad de Investigar su formación y percepción social», en *Revista de Enseñanza Universitaria*, n.º 20, pp. 7-22.
- MORA, J. G. (2002): «La mejora de la eficacia de la enseñanza superior en el nuevo contexto europeo», en *Congreso sobre Educación superior, Calidad y Acreditación. Cartagena de Indias, 10-12 julio*.
- MORALES VALLEJO, P. (2002): «¿Qué significa enseñar e investigar con calidad y equidad en la Educación Superior?», en TORRE PUENTE, JUAN CARLOS (ed.): *Calidad y Equidad en la Educación Universitaria Católica*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas y FIUC-ACISE, 19-99.
- NISBET, J., y SHUKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*, Madrid: Santillana.
- PAGANI, R. (2002): *El crédito europeo y el sistema educativo español* (Informe técnico). <http://www.um.es/vic-calidad/eees/documentos/credito.pdf> (última consulta el 30 de marzo del 2006).
- PEGENAUTE GARDE, P. (2005): «El Espacio Europeo de Enseñanza Superior y los nuevos roles del profesor y alumno», en *Educaweb.com Monográfico sobre el Espacio Europeo de Educación Superior 25-4-05*.
- PULIDO, A.; VIZCARRO, C., y OTROS (2002): *Metodología de Evaluación de la Calidad Docente e Investigadora: Planteamiento y Experimentación*. Estudio financiado por el MECED. <http://www.redu.um.es/actividades/informecalidad.pdf> (última consulta el 30 de marzo del 2006).
- SANCHO, J. (2001): «Docencia e investigación en la Universidad: una profesión, dos mundos», en *Educación*, n.º 28, pp. 41-60.
- SANZ, R. (2005): «Integración del estudiante en el sistema universitario: La tutoría», en *Cuadernos de Integración Europea*, n.º 2, pp. 69-95.
- TORRE PUENTE, J. C. (eds.) (2004): *Hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- VALCÁRCCEL CASES, M., y OTROS (2004): *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*. Estudio EA2004-0036 MECED. [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2004/ea0036/informe.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0036/informe.pdf) (última consulta el 30 de marzo del 2006).
- YÁÑIZ, C. (2004): «Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas», en *Revista de la RED-U*, vol. 4, n.º 1, pp. 3-13.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid: Narcea.

[Aprobado para su publicación en marzo de 2006]