

CAPÍTULO 1

Competencias docentes

1. Aproximación al concepto de competencia

La competencia es una cualidad que integra saber, capacidad de hacer, actitudes y valores para resolver situaciones complejas: personales, sociales y profesionales. La competencia es un concepto de integración del dominio de dimensiones de conocimiento (aprender a conocer), de acción-práctica y habilidad para resolver situaciones y de actitudes valiosas para tomar decisiones adecuadas.

De la Orden (2011: 53) considera que «la competencia implica complejas interacciones influidas por los estilos de aprendizaje y las condiciones motivacionales».

Esta complejidad y amplitud de la competencia, integra las dimensiones didácticas más representativas del proceso de enseñanza-aprendizaje: dominio de saberes de relevancia instructiva, métodos aplicados a resolver los problemas de la práctica docente y actitudes-valores.

El desarrollo de la competencia en el docente, requiere consolidar las dimensiones que integren y apliquen con acierto los valores que constituyen las bases de los saberes para que faciliten la solución de situaciones difíciles para su vida personal y profesional. Las competencias se proyectan en logros efectivos en el desempeño de la profesión docente, diseñando y desempeñando programas y prácticas de éxito y calidad del acto de enseñanza-aprendizaje.

El dominio de las competencias se expresa al integrar en su estilo docente formativo y relevante las dimensiones más valiosas:

- Qué conocemos, aprendizaje de saberes, instrucción de calidad, modelos didácticos, etc.
- Cómo los descubrimos, empleamos y aplicamos para resolver problemas y encontrar nuevas líneas de pensamiento y significados (métodos de enseñanza-aprendizaje y heurísticos).
- Con qué disposición, valores y estilos de ser los compartimos y enriquecemos continuamente.
- Qué nivel de compromiso y asunción ética de la profesión experimentamos y proyectamos (Medina, 2009).

La competencia profesional-docente se sintetiza en el saber-conocimiento abierto y profundo de la Didáctica y disciplinas concatenadas en el corpus pedagógico, en las cuales descubrir y consolidar modelos y estilos de aprendizajes fecundos e intelectuales, completados y transformados con métodos basados en la armonía emocional, los valores educativos y las formas más diversas de aprender con un enfoque profesional.

¿Qué aporta al proceso didáctico la formación por/desde competencias?

La identificación de las competencias sintetiza los aspectos diferenciales y necesarios para la formación, descubriendo la complementariedad e integración entre contenidos de aprendizaje, procedimientos prácticos ligados al proyecto de vida y profesional de los seres humanos, valores y actitudes profundas que subyacen al modo de actuar y se identifican con él, dado que la actitud se apoya en los valores, se enriquece con las emociones y afectividad y se hace realidad en cada comportamiento.

La formación del profesorado desde este enfoque se consolida como un proyecto con intenso impacto en la práctica docente y en cada grupo humano, a la vez que se trabajan los saberes más adecuados a la solución de los problemas personales, sociales y profesionales, ante y para cuya solución se ha de preparar a cada docente, en la línea de un plan de actuación en común.

El enfoque de trabajo y de mejora de cada ser humano para que sea competente, a juicio de Le Boterf (2010) radica en la toma de conciencia de

las múltiples posibilidades que el aprendizaje de saberes relevantes y pertinentes ha de tener para tomar las decisiones, que lleven al desempeño adecuado y eficiente de cada proyecto personal y profesional. Se avanza en prácticas y concepciones de naturaleza competente cuando se realizan acciones orientadas a encontrar la plena complementariedad entre saberes fecundos y procesos innovadores.

La opción de formación por competencias pretende que los participantes en un programa educativo descubran los retos y problemas más relevantes que les afectan y prepararles para que combinen las demandas de sus vivencias con las nuevas y emergentes profesiones, reencontrando el valor de los saberes especulativos en el ámbito universitario y la aplicación de lo aprendido a la solución de complejas situaciones personales y profesionales.

Las competencias se configuran como una nueva línea, que orienta la formación de los estudiantes universitarios a tomar conciencia de los verdaderos retos de las futuras profesionales, de sus proyectos de vida en contextos inciertos y de la necesaria preparación para responder a complejas realidades humanas. El dominio de las competencias se sintetiza en nuevas formas de aprender los saberes, transferirlos a la solución de problemas reales y de afianzar las actitudes más coherentes con los valores relevantes y persistentes en la sociedad de la comunicación y el conocimiento.

La competencia integra cuanto se trabaja en los procesos formativos, dándoles una proyección generadora y potenciadora de ideas y acciones que transforman continuamente lo conocido, en adaptación a las exigencias de una sociedad abierta, glocalizada y pluricultural.

Las competencias que la profesión docente ha de dominar se concretan en el diseño y aplicación de modelos y concepciones didácticas innovadoras, que orientan y se enriquecen desde la toma de decisiones para resolver problemas prácticos, al aplicar los métodos heurísticos y didácticos más valiosos, enriquecidos con el desarrollo de actitudes y valores potenciadores de la formación a lo largo de la vida.

Las competencias docentes-profesionales emergen de la identificación y justificación de las funciones que el proceso de enseñanza-aprendizaje les demanda, siendo necesario capacitarse como expertos en la reflexión y actuación educativa. Las competencias colocan el acento en las evidencias formativas que necesitan los docentes para responder con pertinencia y éxi-

to a la formación que requieren los estudiantes en un mundo en continua transformación.

El aprendizaje de las competencias profesionales conlleva una armonía entre la visión teórica, saberes que sustentan la competencia «nada hay más práctico que una teoría consolidada» y la riqueza de cada práctica docente convertida en la base del avance continuo, la reflexión y la construcción de nueva teoría. La formación de, y para la docencia, ha de intensificar la selección y adaptación de los saberes didácticos, apoyados en la reflexión y el estudio de caso de cada acto/acción docente con estudiantes, configurando un estilo de diálogo abierto y cercano a cada aprendiz. La comunidad de estudiantes, docentes, expertos profesionales, actores sociales y organizaciones, constituye un referente apropiado para descubrir las competencias que nos demanda este gran escenario, y se necesita estar cercano a los verdaderos problemas y expectativas que la intensidad de cada práctica nos ofrece.

El proceso a seguir consistirá en descubrir las demandas que desde las actuaciones docentes en diálogo continuo e incierto se plantean a cada formador/a en su desarrollo profesional.

Perrenoud (2008) considera que el enfoque centrado en las competencias adapta los programas de formación a las nuevas realidades sociales y a los problemas de la vida cotidiana y representan una fuerte movilización de los saberes para responder a los problemas concretos de las profesiones y de las diversas situaciones vitales que atañen a los seres humanos al relacionarlos con los retos que encontrarán los jóvenes en su futura vida laboral.

2. La formación por competencias de los docentes

Los modelos de formación del profesorado universitario, en su evolución desde la formación inicial a la permanente, han generado escenarios de avances y consolidación profesional.

Los modelos trabajados en los últimos años (Medina y Domínguez, 1990): *Formación del profesorado en una sociedad tecnológica y modelos de formación en la sociedad intercultural* (Domínguez, 2006), presentan la

opción de ligar la formación a la transformación integral; relacionan la capacitación pedagógica y práctica (Medina, Herranz y Sánchez, 2012), evidencia la trayectoria de la capacitación del profesorado en el marco de las competencias. Medina (2009), Domínguez, Medina y Cacheiro (2010); Medina, Sevillano y De la Torre, 2009) y Domínguez y García (2012), subrayan que es necesario cuestionarse la línea de formación del profesorado, si se desea que sean los artífices de la capacitación integral de los estudiantes como personas, seres humanos y excelentes profesionales, al constatar el conjunto de competencias (específicas y profesionales) de la futura profesión, que los estudiantes han de alcanzar; en consecuencia, nos planteamos que cada docente ha de tomar conciencia de cuáles son las competencias que ha de mejorar, en qué intensidad y cómo llevar a cabo esta tarea.

La consecuencia es, si deseamos que los estudiantes se formen en el dominio de las competencias genéricas y profesionales, los que los han de formar en esta nueva visión de síntesis y combinación de saberes, culturas, estilos de acción y solución de problemas académicos y profesionales, han de valorar a su vez, el nivel de dominio y comprensión alcanzada en este estilo de formación con la amplitud y profundidad necesarias. El profesorado ha de asumir el reto de preparar a cada estudiante para que acceda a la capacitación, anticipación a los problemas y preparación para el desempeño de la futura profesión.

Nos planteamos la necesidad de identificar el modelo pertinente para responder al ingente desafío que representa preparar a la futura generación en este proceso y especialmente, cómo formar al profesorado universitario para que asuma y consiga la actualización y desarrollo profesional para avanzar en el conocimiento científico, tecnológico y artístico con una visión transdisciplinar y entender que su campo de especialización, rama del saber, ha de orientarse a buscar soluciones a las dificultades que las futuras profesiones demandan a los estudiantes y contribuir a engrandecer el conocimiento y el pensamiento intelectual más genuino, mediante una línea de actualización de los saberes, reenfoques formativos, compromiso con las profesiones y apertura a la conciencia intelectual en la que todos los miembros de la universidad han de situarse.

La formación de los estudiantes en el marco y base de las competencias, requiere del profesorado una formación análoga y un proceso creativo, flexible y colaborativo para avanzar en la perspectiva formativa más ade-

cuada a los estudiantes, las organizaciones productivas y los escenarios de educación no formal.

El modelo de formación que propugnamos ha de centrarse esencialmente en el dominio de las competencias docentes y su adaptación continua atendiendo a las instituciones y los colectivos relacionados con las demandas de la universidad del siglo XXI y de una sociedad tecnológica, pluricultural y glocalizada.

Este modelo retoma los aspectos más valiosos de los procesos narrativos y de historias de vida al implicar al profesorado en la búsqueda de experiencias docentes que seleccionen la competencia o competencias en la que se sientan expertos y en torno a ellas, construir un discurso de reflexión y emergencia del modelo que las sustentan, basado en las vivencias más valiosas, que dan significado a los estilos de conocimiento y a las cambiantes formas de ser y estar como formadores en esta sociedad. Así mismo la formación en competencias de los profesores universitarios ha de incorporar los aspectos de interdependencia y apoyo mutuo, síntesis holísticas de búsqueda y mejora que caracterizan los modelos de formación en colaboración, conscientes del valor de las competencias y de su consecución, dado que se avanza en el dominio de ellas mediante los proyectos en común, el sentido integrador y el valor de complementariedad del significado y sentido de las propias competencias.

La combinación e integración de saberes didácticos, prácticas formativas, actitudes y valores, asumidos con elevado compromiso aportan soluciones a los problemas personales, sociales y profesionales; destacando el sentido creativo de cada actuación docente para lograr la formación integral y holística que caracteriza la consecución de las competencias, esencialmente de las profesionales.

2.1. Mapa de competencias docentes

La formación del profesorado universitario en competencias profesionales para el óptimo desempeño de la docencia ha sido objeto de numerosas investigaciones entre ellas: Zabalza (2006), Medina y Cols. (2007), De la Hoz (2009), Esteban (2011), Mas (2012), que evidencian la pertinencia de construir un modelo que sintetice el conjunto de competencias fundamentales para la formación integral del profesorado universitario.

Las competencias seleccionadas están en relación con las funciones innovadoras que caracterizan la docencia y que globalmente representan de modo interrelacionado la línea directriz de los programas de formación del profesorado en la universidad, a la vez que los logros que se espera que cada docente trabaje para conseguir la adecuada capacitación que reclama la puesta a punto del profesorado para a su vez formar a los estudiantes en las más valiosas.

Las competencias han sido contrastadas con las encontradas en otras investigaciones y presentadas como base para diseñar las más pertinentes a las demandas profesionales que tienen en su base la competencia denominada *identidad profesional*, y otras que unen los aspectos ligados a la mejora de la práctica docente y los continuos cambios: *la innovación de la docencia* que se completa con la de *investigación*.

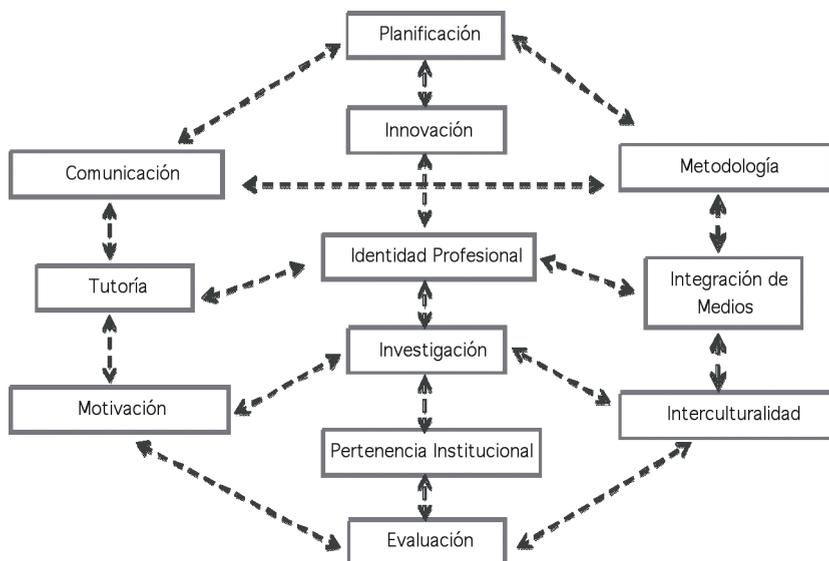
Unidas a estas tres se agrupan las que consolidan las funciones esenciales de diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje: *Comunicación, Metodología, Integración de Medios y Motivación*, que se corresponden con actuaciones didácticas valiosas que dan sentido a nuevas prácticas (Zabalza, 2012); en las que la acción docente se organiza en torno al núcleo de la interacción didáctica, desarrollada en la competencia comunicativa y aplicada mediante los métodos más pertinentes, implicando a cada estudiante en su proyecto vital y a la clase como grupo creativo de conocimientos.

El mapa de competencias docentes se consolida mediante otras *competencias complementarias* que se hacen realidad en lo nuclear, como por ejemplo, *la Tutoría* mediante la cual el profesor universitario descubre a cada estudiante, le implica y estimula a llevar a cabo su proyecto personal de aprendizaje, en la vertiente de sus preferencias y necesidades formativas del título, en coherencia con la formación a lo largo de la vida.

El horizonte de la formación universitaria se amplía mediante la *evaluación* holística y comprensiva, el camino seguido por cada docente en el dominio de las competencias pretendidas, aplicando las modalidades de pruebas y criterios que evidencien, si se ha logrado el desarrollo integral de tales competencias.

El proceso de formación del formador es el conjunto de acciones y de experiencias realizadas para alcanzar su perfil profesional y sentar las bases de su mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La representación gráfica del modelo de competencias en la práctica educativa, se expone siguiendo la interdependencia e interrelación entre ellas:



La práctica del proceso formativo explicita el avance que ha alcanzado el profesorado en este mapa de competencias, destacando las mejoras en cada una de ellas y la proyección ejercida en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Los procesos de mejora que cada docente ha de lograr, constituyen el verdadero sentido de este proyecto de investigación abundando en las potencialidades y significados que para el profesorado tiene la mejora integral de su propio desarrollo profesional, identificando las más valiosas. ¿Qué línea seguimos o pretendemos desvelar para consolidar el dominio de las competencias? El desarrollo de estas competencias, al consolidar la complementariedad entre el saber y la solución de problemas prácticos, necesita de tareas-actividades innovadoras que las propicien y transformen permanentemente, dado el gran valor de las mismas para generar una docencia de calidad.

¿Por qué hemos de descubrir las principales tareas que consigan el óptimo desarrollo de las competencias?

La respuesta evidencia que cada competencia integra saberes, prácticas profesionales, actitudes y valores que han de ser promovidas mediante

tareas innovadoras de acuerdo con las necesidades de cada docente en su auténtico proyecto vital y profesional. La práctica es la base para comprender la complejidad de los procesos formativos y llevar a cabo la docencia, como un proceso de mejora permanente y de desarrollo profesional.

3. Competencias docentes

Existen varios factores que determinan quiénes y cómo serán los nuevos profesores universitarios, entre ellos los aspectos socio-económicos y las características del sistema productivo del país que determinan el tipo de necesidades educativas que deben ser prioritarias y que influyen en la formación que se pedirá al profesor. El sistema educativo nacional determina la formación de los profesores en función de las exigencias del marco social imperante. Los avances de la cultura y de la tecnología, presionan para que se cambien los contenidos y la orientación de la preparación científica de los docentes. La diversidad de culturas que encontramos en las aulas obliga a la revisión y a la adecuación del concepto de educación y al desarrollo de nuevas líneas teórico-prácticas que contribuyan de manera directa a la formación de los formadores.

No podemos olvidar que existen facilitadores del desarrollo profesional de los nuevos profesores como son: la unificación de la formación en unos núcleos esenciales o la integración entre los contenidos de los distintos niveles de formación y el medio en el cual se ejercerá la profesión. El profesor debe ser formado para una variedad de tareas y niveles pedagógicos dentro y fuera de la institución de educación superior. Por ello, el proceso de formación de los profesores debe ser permanente a través de oportunidades de perfeccionamiento profesional (científico, pedagógico y personal) continuado.

3.1. Planificación

La competencia de planificación es la síntesis de saberes relacionados con el diseño y el desarrollo de prácticas curriculares, la metodología para resolver problemas de carácter profesional y anticipar de manera adecuada

el conjunto de decisiones para desempeñar el proceso de enseñanza-aprendizaje con rigor y pertinencia, y predecir actitudes y valores propicios a la creación de una cultura de innovación.

Este ámbito de las competencias docentes constituye la capacidad de planificar que consiste en diseñar un programa académico universitario adaptado a las circunstancias de la institución, de las profesiones y de la sociedad, seleccionando diversos dispositivos y procedimientos para elegir los contenidos disciplinares más valiosos y relevantes que facilitan el aprendizaje de los estudiantes.

El proceso varía de unos contextos a otros, ya que resulta de un juego de equilibrios entre la predeterminación oficial de los programas académicos y la propia iniciativa profesional del docente para diseñar el programa adaptado a las características e intereses de los estudiantes.

Planificar la enseñanza universitaria significa tomar en consideración numerosos factores tanto externos como internos que se influyen mutuamente. Los primeros se establecen como marco referencial de naturaleza sociocultural en su dimensión más próxima y de carácter jurídico-normativo, en tanto se refiere a las determinaciones legales del sistema educativo universitario y de las instituciones. Los factores internos afectan a los contenidos básicos de las disciplinas, el marco curricular en el que se ubica la disciplina, la propia visión del docente, su didáctica, las características de los estudiantes y todos los recursos disponibles en la institución. Así pues, se trata realmente de una tarea compleja.

La tarea de planificación debe situar al profesorado en un espacio de predicción y anticipación razonada ante la futura toma de decisiones, en tanto que le posibilitan la contrastación de la propia práctica con los conocimientos teóricos pertinentes.

La estructura clásica de la competencia de planificación de la enseñanza, está formada por los siguientes elementos: competencias genéricas y profesionales, objetivos-resultados de aprendizaje, contenidos-saberes transdisciplinares, sistema metodológico y estrategias, análisis del campo laboral-taxonomía de tareas, perfil del egresado, integración de medios, agenda de trabajo y evaluación de las actividades desarrolladas. Dicha estructura se enriquece con la contextualización, las estrategias de apoyo a los estudiantes, la evaluación del desarrollo del programa, la organización de los ambientes de enseñanza-aprendizaje, los mecanismos de arti-

culación con las otras asignaturas y departamentos y los procesos de documentación.

Esta competencia hace referencia al acoplamiento e integración de la asignatura, en el título, al incluir su propia capacitación, así como la organización de la misma para garantizar la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje en la clase; es decir, que tal proceso se debe construir en espiral y no de manera lineal.

La programación del proceso enseñanza-aprendizaje habrá de valorar las expectativas de los estudiantes, dado que el desconocimiento de las mismas, puede llevar al fracaso cualquier planificación, pero hemos de acertar en su satisfacción. La planificación educativa deberá hacerse bajo estos criterios y a través del diálogo y la generación de un clima de confianza mutuo entre el profesorado y los estudiantes.

Las directrices planteadas demandan al docente universitario asumir dos situaciones de importancia que afectan a la formación de sus estudiantes:

- El conflicto generacional, dado que el profesorado debe enfrentarse a problemas que a veces le superan, no siendo suficiente los recursos recibidos por los sistemas tradicionales de formación.
- Y por otro lado, los avances en la tecnología educativa, ya que el antiguo método de educar basado en la transmisión verbal y vertical de la información, carece de validez actual, exigiendo al profesorado el dominio de métodos y técnicas acordes con los retos que plantea el proceso educativo universitario en el siglo XXI.

En consecuencia, una universidad de excelencia organiza el trabajo académico de modo que siempre sea posible que unos docentes aprendan de los otros, creando los espacios (seminarios, talleres, conferencias, etc.) para asegurar este permanente proceso de enseñanza mutua; además de la exigencia del trabajo colaborativo entre pares, de actualización y de reflexión de todos los docentes.

La competencia de planificación ha de apoyarse en algún enfoque o modelo teórico que fundamente el proceso y la práctica de la misma. Entre los modelos a considerar por el profesorado destacaríamos el Científico-Tecnológico que parte de considerar la planificación, como un proceso sistemático basado en la identificación de competencias, definición de objetivos claramente formulados y la selección de los métodos y procesos más

valiosos para la consecución de tales objetivos. La característica principal de este sistema de planificación por tanto, es la formulación de tales objetivos en términos precisos para ser alcanzados y la identificación de los medios y recursos más adecuados para lograrlos. El énfasis de esta línea de planificación radica en la determinación de los resultados de aprendizaje a alcanzar y en la adaptación del conjunto de decisiones que afectan a la globalidad de los elementos de esta planificación.

Sin embargo, el modelo científico-tecnológico aplicado de un modo estricto y riguroso es considerado inadecuado para responder a la singularidad y a la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se ha estimado necesario desarrollar un modelo menos centrado en los objetivos y resultados y más adaptado a la construcción de procesos pertinentes para respetar la singularidad y la incertidumbre que caracterizan las prácticas docentes y la diversidad de aprendizaje que alcanzarán los estudiantes. Cercano a este modelo procesual, se ha ido desarrollando otro denominado Cultural-Interpretativo, caracterizado por adaptarse a la incertidumbre y al sentido artístico de la enseñanza que pone de manifiesto las limitaciones de la planificación y sitúa el énfasis en el sistema de toma de decisiones abierto, flexible y creativo que ha de caracterizar las acciones que el profesorado asume en la diversidad de actos didácticos.

La competencia de planificación se forma y se fundamenta apoyada en alguno o algunos de estos modelos, y por su propia caracterización, evidencia que de acuerdo con la singularidad de los estudiantes, la amplitud de los saberes y el impacto de las TIC, el profesorado necesita recurrir a la utilización de diversas opciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la naturaleza de la práctica, la selección de los saberes más representativos, la taxonomía de actividades, la pertinencia de los medios, etc.

La competencia de planificación se constituye por la complementariedad entre el modelo o modelos de planificación que el profesorado ha de conocer y aplicar, por su proyección en los problemas relativos a la profesión y por la humanización de los mismos que han de ser adecuadamente elegidos y programados, orientados por los valores y actitudes que la formación de los jóvenes universitarios demanda en el mundo actual.

Proponemos algunas tareas para favorecer el desarrollo de esta competencia:

- Tarea 1. Estimar las actividades de planificación realizadas en el período académico anterior y narrar las principales decisiones

tomadas en torno al proceso de aprendizaje e instrumentos utilizados.

- Tarea 2. Extraer el modelo de planificación que durante los últimos dos años ha fundamentado las actuaciones más adecuadas, realizadas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Tarea 3. Diseñar y actualizar el *syllabus* o programa de la asignatura en base al plan de estudio de la carrera, el perfil del egresado y el análisis del campo laboral.
- Tarea 4. Realizar seminarios de análisis de los planes de estudio que orienten y definan las actividades de aprendizaje innovadoras para alcanzar la competencia de planificación, empleando recursos bibliográficos, analizando programas anteriores aplicados a su asignatura y buscando criterios de armonización entre las diversas asignaturas que contribuyan al diseño de un equilibrado plan de estudios, abierto a incorporar los problemas de las futuras profesiones y las demandas de la sociedad tecnológica y pluricultural.
- Tarea 5. Seleccionar un tema o problema representativo de la futura profesión y plantear una adecuada programación del mismo en coherencia con actividades sugeridas en otras competencias tales como la de innovación, investigación, identidad profesional, etc. (selección de competencias a desarrollar genéricas y profesionales, resultados de aprendizaje a adquirir durante un periodo determinado, transferencia y selección de los contenidos formativo-transdisciplinares, métodos, tareas, recursos, modelo y pruebas de evaluación), convirtiendo este proceso de programación en una actividad investigadora y de innovación de la docencia.

3.2. Comunicación

El proceso comunicativo es tan amplio y complejo como la existencia humana y se afianza mediante la reflexión compartida, el conocimiento y el intercambio de conceptos, la solución de problemas y las nuevas formas de colaboración. En efecto, la comunicación es una práctica humana y social que se desarrolla en cercanía y comunidad entre las personas, facilitando el intercambio de significados y las demás realidades que deseamos compartir.

Así pues, la comunicación es un proceso científico, artístico y con un apoyo tecnológico que se transforma en coherencia con los retos, las demandas y singularidades de la sociedad del conocimiento, plenamente abierta a la continua búsqueda del saber, al hallazgo de los auténticos valores y al entusiasmo con los desafíos de la glocalización.

Para el logro de esta competencia comunicativa, el profesor universitario requiere un genuino dominio de los códigos verbal, no verbal, paraverbal e icónico, en estrecha complementariedad para la toma adecuada de decisiones y el verdadero significado de las realidades universitarias, o apoyados en los medios tecnológicos que transformen la práctica docente de forma continua y que den respuesta a cada una de las demandas de las nuevas culturas teniendo en cuenta que el estudiante es un procesador activo de la información, desde la que genera conocimientos que le permiten conocer y transformar la realidad, así como desarrollar todas sus capacidades. En cualquier caso, el aprendizaje es más complejo que el mero uso del recuerdo, pues no significa solamente memorizar la información. Desde esta perspectiva, la competencia docente de comunicación, tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y con las destrezas que se pretenden desarrollar en los estudiantes, es decir, que los profesores deben convertir las ideas o contenidos disciplinares en mensajes didácticos claros, para que los alumnos realicen la misma operación pero a la inversa. Esta competencia, se encuentra referida a la información, a la buena comunicación que se debe establecer con los estudiantes. Este intercambio de información tiene que facilitar la expresión correcta de la misma, e impedir que exista riesgo de pérdida de información dentro de todo lo que es importante transmitir.

En el manejo de la comunicación existen tres principios esenciales sin los cuales todo el proceso puede verse afectado (Medina y Cols., 2011: 160), a saber:

1. La información debe ser veraz. No cabe información manipulada ni contaminada por posiciones ideológicas partidistas.
2. La información debe ser dosificada. Los profesores en función de su formación, experiencia, roles sociales, expectativas y otros condicionantes personales, pueden generar algún grado de dificultad para manejar de forma adecuada la información,
3. La información debe ser secuenciada. La comprensión de los hechos tiene una racionalidad que afecta a las formas y los modos de com-

prender por lo que si la información no se ofrece en un orden secuencial adecuado, puede verse distorsionada.

Este proceso de codificación, transporte y decodificación de la información del emisor a los receptores es complejo y se ve afectado por diversos factores, tales como el tono de la voz del profesor, la velocidad en la emisión del mensaje, el tamaño del auditorio, el tipo de letra utilizada, la presencia de defectos en los materiales; en conclusión, todos ellos son los factores que afectan directamente la transmisión del mensaje. También conviene señalar que junto a esto, se pueden presentar problemas de diversa índole en los estudiantes, como sordera, pérdida de la visión, dificultades de la atención, déficit de conocimientos previos, etc.

Todos estos factores se pueden superar a través de los mecanismos de redundancia y del acondicionamiento de los propios mensajes. La redundancia consiste en repetir el mensaje de otra manera y/o expresarlo a través de códigos comunicativos diferentes, todo ello para garantizar que las explicaciones se entiendan adecuadamente. Respecto al acondicionamiento de los mensajes, éstos deben cumplir los criterios de simplicidad, orden, brevedad y estimulación que permitan a los estudiantes entender bien lo que se les quiere comunicar.

Uno de los aspectos que marca la calidad de la comunicación es la organización interna de los mensajes, que consiste en decir primero lo que piensa decir, después deben decirlo y deben acabar diciendo lo que habían pensado. Además, lo que se plantea sobre cada tema puede ser aplicado al conjunto de las disciplinas. Se debe iniciar el curso presentando a los estudiantes la asignatura que van a trabajar dándoles una visión general de la disciplina y de los contenidos. De esta manera, ellos pueden montar un esquema mental que les ayudará a situar cada tema con relación al conjunto y los problemas que se abordan desde cada disciplina, lo que les permite identificar que las disciplinas no son un entramado de temas unidos aleatoriamente, sino estructuras conceptuales y operativas que tienen una lógica interna que les es propia.

Otra característica esencial de la competencia de comunicación es transmitir una gran motivación a los estudiantes, es decir, apasionarlos por el conocimiento en general y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina. Con frecuencia las explicaciones de un tema se convierten en procesos enunciativos y discursivos densos y de alto nivel de abstracción, cuando hay que explicar algunos conceptos; en muchas ocasiones resultan

difíciles de decodificar y exigen un alto nivel de concentración mental, por lo cual resulta apropiada la incorporación del entusiasmo.

En este sentido, toda comunicación conlleva esa orientación a la influencia de qué y quién comunica (profesor), qué se pretende del receptor (alumno), con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos; es decir, que lo propio de la comunicación didáctica es que la influencia tiene un encuentro personal con sentido formativo que va implícito en su intención, es más, es una comunicación intencionalmente desarrollada para que los sujetos se formen.

De igual manera, la competencia de comunicación presenta otros retos como pueden ser las clases con un gran número de estudiantes, el estilo asumido por el docente (liderazgo, sensibilidad, autonomía, innovación y estimulación) en el proceso enseñanza-aprendizaje hacia el logro de los objetivos planteados. Otro aspecto importante es el clima de la clase (afiliación, claridad de las normas, control, orden, apoyo y orientación a la tarea) ya que mantener una relación agradable con los estudiantes les posibilita una mejor comprensión de los mensajes, dado que existen formas de trabajar que resultan ser más adecuadas para favorecer el enriquecimiento del proceso educativo.

De ahí la necesidad de que el profesor se autoevalúe sobre cómo se comunica, es decir, analizar su propia comunicación, pero también preguntarle a los estudiantes cómo perciben las cosas, cómo se sienten, cómo valoran el estilo de trabajo que estamos llevando a cabo y las formas de comunicación que se mantienen en la institución. Es un momento muy importante que si se lleva a cabo de una manera honesta y abierta, suele dar mucho éxito, pues el profesor se hace consciente de ciertas percepciones de los estudiantes de las que no sabía nada, también sirve para que el profesor pueda exponer sus propias sensaciones con respecto al grupo y plantear abiertamente la necesidad de reforzar ciertos aspectos de su participación. Los estudiantes aprenden por tanto, la importancia de la comunicación y de qué forma puede ser revisada y custodiada.

Se ha constatado en grandes aulas, la existencia de zonas que afectan de manera clara la satisfacción, la implicación y los resultados del aprendizaje. Así pues, la zona delantera y central de la clase, se configura como una zona de acción, mientras que los laterales y la parte posterior aparece como zona marginal. Los estudiantes situados en la zona de acción aparecen más impli-

cados e interesados en el trabajo, mientras que los que se sitúan en las zonas marginales tienden a involucrarse menos en la actividad y a apartarse del proceso con mayor facilidad.

Para resolver estas diferencias de zonas, se sugiere una posición circular de los pupitres, además que el profesor se mueva a través de la clase y motive la participación activa de todos los estudiantes. De esta manera, los espacios se convierten en escenarios activos que invitan a trabajar de distintas maneras, a emplear otros tipos de recursos y estrategias de aprendizaje, etc.

Para lograr la mejora de la competencia de comunicación se debe valorar la armonía y complementariedad entre los métodos seleccionados como: comprensión y análisis de textos (diversas tipologías), tareas que se llevan a cabo, elaboración de los diversos recursos, dominio de la expresión oral y escrita. Esta competencia se desarrolla al integrar la teoría y la práctica educativa que representan el contenido esencial del aprendizaje y de la integración del saber y el hacer.

Otra cuestión importante es que la innovación de la competencia comunicativa radica en el empleo de las modalidades expresivas: la narrativa, interrogación, descripción, explicación, exposición, dramatización, solución de problemas, simulación de situaciones, integración de los estilos y propuestas de discursos interculturales, poética, etc. El docente para formar a los estudiantes en esta competencia debe autoevaluar su dominio y analizar su nivel de gozo en la práctica de la lectura, su hábito escritor y la implicación con las asociaciones y grupos de estudiantes relacionados con la publicación de textos, creación de webquest, wikipedia y blogs como recursos adaptados a los escenarios digitales propiciando las tareas pertinentes para avanzar en este modelo interactivo para el desarrollo de la competencia desde las dos perspectivas discente y docente, mediante el desarrollo de los hábitos de lectura y escritura.

En síntesis, para lograr la competencia comunicativa se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: dominio del discurso personal y comunitario en y con la institución, interiorización del significado y el papel de la comunicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje, óptima comprensión y aplicación de los códigos comunicativos y sus funciones, utilización de la metodología didáctica y heurística. La acción comunicativa es transformación continua del estilo de ser y de pensar-actuar en el aula y en la institución, mediante el diseño de tareas pertinentes desde un enfoque comprensivo y creativo cercano a cada estudiante.

Por todo ello, se proponen las siguientes tareas:

- Tarea 1. Aplicar normas básicas de comunicación para entorno: presencial, distancia y virtual, grabación en vídeo de clases, análisis y toma de decisiones para la mejora.
- Tarea 2. Formalizar una instancia comunicativa (diálogo) con los estudiantes e integrantes de la asignatura desde el inicio y durante el curso.
- Tarea 3. Taller con los estudiantes para determinar el nivel de comprensión de una actividad planteada, con empleo del código verbal, no verbal, paraverbal e icónico.

3.3. Motivación

«La desmotivación docente es el virus más pernicioso de la Educación»

EZEQUIEL ANDER-EGG

El docente se constituye como sujeto de acción educativa y elemento central en la aparición y desarrollo de las motivaciones. Cuando se habla de competencia motivadora del docente, «*motivación*», hablamos de una acción orientada a ejercer esta tarea con ánimo y/o con entusiasmo. La motivación docente es el interés, la dedicación y la gratificación que aplica y obtiene el docente en su actuación cotidiana. Se puede considerar como una meta para conseguir algo.

Un docente, profesional con vocación (motivación interna), es aquel que tiene, además de habilidades y conocimientos, ciertas disposiciones, capacidades y habilidades psíquicas y morales que le facilitan una mayor adaptación a la situación. Tiene muy claro el fin que persigue y le gusta perseguirlo, de tal forma que en ello encuentra entusiasmo (motivación externa).

La motivación se transmite quiera o no el profesor. Es una jerarquía en el marco social de la clase (el estudiante se modela con el profesor). Un profesor no motivado, fomenta su descrédito como profesional y genera en sus alumnos, actitudes similares e incluso peores (Esteve, 1998) (*El malestar docente*, 3ª edición, Paidós, Barcelona). Por tanto, el docente debe liderar positivamente, mostrar entusiasmo e incitar al éxito para incorporar la competencia de motivación, interiorizándola.

La motivación resulta imprescindible en todo acto de enseñanza-aprendizaje y en ambos agentes: docente-estudiante. La falta o la inadecuada motivación por parte del docente, (debido a su personalidad, a un comportamiento autoritario, bien por la ausencia de un buen material didáctico o por un inadecuado método de enseñanza) desincentiva al estudiante lo que contribuye a su vez a desilusionar al docente. El docente motivado, estimula a su vez al alumnado; debe tener y mostrar interés y compromiso por la tarea docente, empatía con el estudiante, identificación profesional e institucional y sobre todo, poner en evidencia el arte de transmitir pasión por aprender.

La motivación ha sido definida como una variable que interviene relacionada con estados internos del organismo (Bolles, 1967).

La investigación básica en motivación ha pasado por tres fases de desarrollo:

- a) De 1900 a 1950: motivación homeostática.
- b) De 1950 a 1970: función activadora e incentivadora de estímulos.
- c) Desde 1970: teoría dinámica de la acción: integración de la motivación con diversos constructos psicológicos (Atkinson y Birch, 1970 y 1978).

La motivación es un proceso unitario, que tiene un efecto diversificado en niveles de acción y actividad diferentes, donde se vinculan intención, motivación, volición y cognición.

Sobre la base de la diversidad, pueden encontrarse distintas formas de motivación, que posibilitan un adecuado funcionamiento del sujeto.

El modelo de acción humana es complejo dentro del ámbito de la motivación y obedece a funciones de «ajuste» dentro del sujeto, adaptación de la persona al medio físico y su adecuación al medio social.

La motivación trata el por qué de la conducta humana que es anticipatoria por naturaleza. Las expectativas son los conocimientos de meta-futuros y los medios para alcanzarlos.

En educación nos preguntamos por qué los estudiantes despliegan más o menos energía e interés en realizar una tarea.

La motivación determina el componente cualitativo, direccional de la acción. En el organismo se producen deseos y aversiones, como dos clases fundamentales de variables motivacionales (Beck, 1983).

La preferencia está relacionada con la persistencia y el vigor de la conducta. Cuanto más preferido (deseado) es un resultado, mayor es la persistencia y el vigor para alcanzarlo. Asimismo, cuanto menos preferido (más aversivo) es un resultado, mayor insistencia y vigor para evitarlo.

Pero la direccionalidad y persistencia de la acción no son función privativa de la motivación. En el nivel de actividad cognitiva, otros tipos de procesos (expectativas, anticipación de metas, etc.) son también determinantes como fases de un proceso; ejemplo de ello es el modelo del paso de un pensamiento deliberativo a un pensamiento ejecutivo también llamado modelo del paso del «Rubicón». (Heckhausen H. *et al.*, (1985) *Achievment motivation in perspective*. Academic Press of London).

Esta perspectiva motivacional comprende fases bien definidas para alcanzar las metas de logro:

- a) Fase predecisional: estado mental motivacional. Toma de decisión.
- b) Fase postdecisional: estado mental volitivo. Preocupación por el objetivo.
- c) Fase de acción: se tiende a la consecución de la meta.
- d) Fase post-acción: valoración de la acción, de acuerdo con los resultados alcanzados.

La motivación escolar surge de la interacción de las personas y objetos, que se encuentran en el ámbito educativo (Garrido, 1986).

Ámbitos de motivación y acción educativa

Motivación intrínseca: «interés». Lo vocacional

Una acción educativa debe estar centrada en el interés, la curiosidad, y el autoaprendizaje. El status motivacional tiene características productoras de estímulos:

- Impulsan la exploración, la manipulación y adquisición de destrezas (Berlyne, 1960).
- Se refiere a la necesidad de ser más «eficaz» como persona.
- Las conductas motivadas intrínsecamente son interesantes y agradables para quién las realiza (Deci E.L., 1975) «*Intrinsic Motivation*, New York Plenum. Hillsdale, N J: Erlbaum).

- El interés es innato y puede ser suscitado e incrementado por la curiosidad.
- Mientras que el interés se asocia a una «actitud de atención», de selección de esa atención hacia una actividad u objeto, la curiosidad se manifiesta por el interés de temas nuevos, formulación de preguntas, actitud investigativa personal. La curiosidad se asocia a la tenacidad, a persistir hasta alcanzar la meta, dominar el tema o para comprender la utilidad de un objeto.
- El interés sobre el cual trabajaremos las motivaciones internas, podemos decir que es la emoción positiva desarrollada con mayor frecuencia y un factor motivacional fundamental en el desarrollo de destrezas, de la inteligencia y de la competencia. Mediremos el interés por la cantidad de tiempo que el sujeto pasa desarrollando una actividad «sin ser obligado», por la frecuencia de aparición de una conducta espontánea y por el valor de refuerzo que el sujeto desarrolla en una actividad.
- Como el interés se encuentra ligado a la curiosidad, valoramos de 1 a 5 ambos aspectos en los TP (los otros 5 puntos valoran motivaciones externas como metas alcanzadas). Estos instrumentos evaluativos deberían servir para que los estudiantes desarrollen al máximo sus habilidades y sus motivaciones cognitivas-sociales.

Motivación extrínseca: «reconocimiento»

Esta acción está centrada en la instrumentación del conocimiento y del saber: ¿Para qué me va a servir esto?

Es conocida la estrategia de la economía de fichas de seguimiento (Garrido y Pérez, 1986). Utilizaremos este elemento como fichas de evaluación diaria. Reconocimiento y recompensas extrínsecas. En este aspecto se especifican los relacionados con el logro, competencias. Se debe reconocer el valor del «esfuerzo» o el éxito de tareas planteadas como metas accesibles para todos los estudiantes. Asimismo debe valorarse la habilidad individual para que pueda alcanzar éxitos en el futuro. Focaliza la atención del alumno en conductas relevantes para la realización de las tareas. Las recompensas se ofrecen según los grupos y tiene que ver muchas veces con fijar metas más altas, dentro de los márgenes de la equidad.

Motivación cognitivo-social

En la motivación está implicada la perspectiva temporal futura. Esto genera el deseo de adquirir competencias: habilidades prácticas del médico generalista que poseen las siguientes características:

- Es una variable cognitivo-motivacional: «metas y desafíos».
- El valor de la motivación humana (De Volder y Lens, 1982).
- Es la motivación de logro por establecimiento de metas y desafíos (Bandura y Vervone, 1983, en 1). El logro es una de las 20 necesidades psicógenas básicas según Revé (1994): superar obstáculos y llegar a un estándar alto. Esforzarse y alcanzar lo máximo.
- La motivación del logro también entiende otras dos concepciones: una contempla la motivación como un impulso, es decir como un estado de necesidad interna que empuja a la persona a actuar (esta puede ser considerada también como una motivación intrínseca (Heyman G.D. y Dweck C.S., 1992): «Achievement goals and intrinsic motivations» *Motivation and Emotion* 16 (3): 231-247).
- Debe existir una equidad motivacional en la voluntad de aprender (Covington, 1998).

La voluntad de aprender corre peligro siempre que el sentimiento de valía personal se equipara a la capacidad de alcanzar los «Competitivos». Los estudiantes que basan su sentimiento de valía personal en la «capacidad» corren un riesgo considerable, porque la universidad, y la vida real no garantizan una secuencia ininterrumpida de éxitos.

Las soluciones preferibles a la crisis educativa consiste en reorganizar «los incentivos» de modo que las metas (motivaciones cognitivas-sociales) pasen de ser competitivas y se aproximen a motivaciones intrínsecas, aprender porque sí, porque me interesa, para lograr el dominio en uno mismo o en beneficio de los demás integrantes del grupo de estudio (Educación solidaria, también centrada en las motivaciones más equitativas).

Las metas intrínsecas promueven una equidad de motivación, en el sentido de que la satisfacción que deriva del esfuerzo por alcanzar dichas metas se hallan al alcance de todos los estudiantes del grupo, independientemente de sus antecedentes o de su capacidad.

La motivación docente es el interés, vocación y el compromiso del docente con el aprendizaje, formación, y desarrollo de sus competencias.

La motivación es un proceso psicológico, común para el estudiante, el docente, el político, etc., resulta imposible separar las motivaciones específicas de cada uno de los actores de la educación superior. La motivación actúa como un dispositivo integrado entre estudiantes, docentes y directivos en lo que podríamos llamar «dispositivo integral de la enseñanza».

Un docente tendrá motivación interna, cognitiva y social, cuando incorpore estas competencias. Tendrá motivación externa cuando estas competencias logren motivar al estudiante en sus aprendizajes y se alcancen las metas de logro.

Actividades innovadoras para facilitar el dominio de esta competencia docente

1. Generar transposición didáctica de lo teórico a lo práctico tomando problemas de la vida real. Discutir-debatir con sus compañeros de trabajo acerca de su interés en el trabajo docente. ¿Por qué se tiene vocación y pasión por enseñar?
2. Estudiar y analizar (sólo o en grupo), los motivos que llevan a continuar la preparación profesional y las expectativas al respecto. Trabajar en colaboración con el otro. El estudiante se modela en el docente y él mismo, juega un rol motivador en el aprendizaje.
3. Tomar la motivación interna como herramienta para lograr el interés y el óptimo desempeño en la materia y en áreas de bajo interés. Fijarse metas factibles, trabajar las motivaciones del estudiante y la meta-competencias para retroalimentar un dispositivo motivacional.
4. Describir y justificar cómo vincular las demás competencias con ésta.

Situaciones prácticas para desarrollar las motivaciones docentes

Según Locke y Lathan, (1984) (Goal setting: a motivational Technique that works, Prentice-Hall, Englewood cliffs, New Jersey) existen algunos pasos técnicos que hay que planificar para implementar el dispositivo motivacional propio del docente:

1. Especificar el objetivo general o tarea a realizar (cada Trabajo Práctico: TP) (metas de aprendizaje).
2. Especificar cómo se va a alcanzar esta meta (dificultad creciente).
3. Establecer el nivel de producción o de rendimiento (ficha de evaluación diaria).
4. Establecer metas según dificultad y jerarquía (progresión).
5. Obtener logros positivos (metas de logro).
6. Establecer prioridades entre las metas. Esto es lo más difícil porque implica saber que algunas deben alcanzarse siempre y otras no.
7. Establecer una manera realista de conseguirlas.
8. Valorar el proceso y los resultados obtenidos.
9. Retroalimentar el sistema motivacional de enseñanza-aprendizaje.

Cuando hablamos de utilizar una asignatura como una herramienta motivadora del aprendizaje, estamos identificando la metodología de enseñanza y aprendizaje que asegura esa equidad para lo humanístico y para lo biológico con el fin de que todos desarrollen sus actividades con todos los instrumentos educativos puestos a su disposición.

Las situaciones prácticas para desarrollar las motivaciones docentes, se entrelazan con otras situaciones del contexto general: identidad profesional e institucional, dominio de metodología y planificación, etc.

Las motivaciones del docente son complementarias con las del estudiante. Si el docente está capacitado y entusiasmado con los aprendizajes, seguramente sabrá transmitir motivaciones externas fuertes para que el estudiante se apasione por sus estudios, logros y aprendizajes. Producto de esto se logrará un buen rendimiento académico y esto será una motivación externa para el docente, por lo que se retroalimentará el dispositivo en su conjunto. El docente que se coloca en el lugar del estudiante, tiene ya media meta de logro obtenida.

3.4. Metodología

La competencia de metodología es la combinación de conocimiento y aplicación de métodos y técnicas que se ofrecen para ser utilizados durante

el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación superior, adaptados a las necesidades de los estudiantes y de la disciplina, holísticos e integrados, al armonizar el empleo de la conferencia magistral, el aprendizaje autónomo y colaborativo, aplicados con éxito y enfocados desde actitudes y valores representativos.

La tarea del profesor universitario es concebida como una profesión, con un limitado marco de autonomía para determinar la orientación de su actividad. Además, se le asigna y se espera que realice una función que contribuya a descubrir las mejores potencialidades de sus alumnos. También se espera que lo de todo en aras de la función educadora que desempeña, y que además no escatime esfuerzos ni recurso alguno.

Asumiendo que los contenidos disciplinares de los estudios universitarios son un producto valioso para el desarrollo humano; su selección y elaboración científica debe ser justificada, coherente y responder a las exigencias de la sociedad. Una vez diseñada la planificación de la asignatura, se seleccionan los contenidos que permitan la identificación de lo que es importante y de lo que se quiere conseguir en esta materia. Dicha selección de contenidos implica, por parte de cada docente, no sólo la disposición para efectuar una clasificación de los temas y su correcta secuenciación, sino un dominio especializado de la asignatura, como único medio para garantizar la identificación de lo relevante o indispensable.

Para el dominio de la competencia metodológica se requiere que el profesor seleccione y prepare los contenidos disciplinares como uno de los aspectos más importantes de un diseño curricular; ya que ello responde al *qué* enseñar. En efecto la competencia de metodología constituye el conjunto de datos, teorías y modelos pedagógicos, entre otros, que se ofrecen para ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las instituciones de educación superior y responde al *cómo* enseñar.

Las modalidades metodológicas para enseñar y aprender en la educación superior vienen sintiendo la presión interna y externa para elevar su eficiencia, calidad, pertinencia y actualización de los saberes que les corresponde construir y promover. A los profesores se les exige mejores métodos de trabajo, sistemas de formación y evaluación por métodos, estructuras organizacionales más abiertas, horizontales y flexibles, mejores articulaciones con el mundo del trabajo y con las redes internacionales de intercambio de conocimientos. Tales escenarios pueden tener efectos multifacéticos en lo que atañe a las nuevas formas de producir conocimiento, y en ello las

universidades deben ser consecuentes con esta responsabilidad histórica (Leví y Ramos, 2012).

En consecuencia, los problemas que se presentan a los profesores en el momento de seleccionar los contenidos disciplinares suelen ocurrir bien por exagerar su papel o bien por desconsiderar su función. Ello involucra que los profesores deben seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente todos los contenidos de la asignatura, que le permitan garantizar la formación de profesionales actualizados y de alto nivel académico. En efecto, deberá seleccionar los temas más importantes del ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos disponibles en la institución y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a todos los estudiantes, con una buena presentación didáctica que transfiera un mapa de relieve de la asignatura, con picos y valles dependiendo de la notabilidad de los contenidos, y no mostrarlos como un electrocardiograma plano (De la Hoz, 2009).

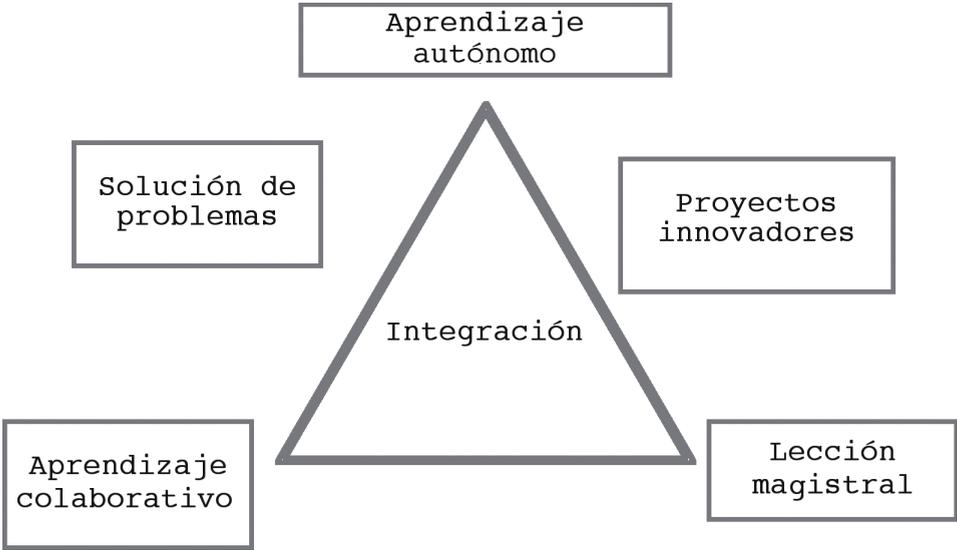
Esta secuenciación de los contenidos con saltos y planos, permite a los estudiantes establecer conexiones entre el tema o asunto tratado y otros que vendrán más adelante. Igualmente, se deben realizar saltos hacia atrás para recuperar aspectos ya vistos, posibilitando el desarrollo de un tipo de conocimiento mejor trabajado y más significativo, más práctico y menos vulnerable a las pérdidas por olvido o deterioro de la información, integrando en su desarrollo didáctico: actitudes, estrategias de trabajo, manejo de fuentes de información, dominio de las nuevas tecnologías, habilidades comunicativas y de debate, entre otras.

Una de las cuestiones más criticadas al actual medio educativo universitario, es la idea de la transmisión del conocimiento, dando primacía a la capacidad de razonamiento de los estudiantes para comprender un discurso docente organizado, que posteriormente memoriza para su evaluación mediante exámenes, a pesar de que la conocida pirámide del aprendizaje pone en evidencia que este método no resulta eficaz en absoluto como procedimiento para la valoración de tal aprendizaje, sin embargo sigue siendo el más empleado en las instituciones de educación superior. Por todo ello, el docente universitario debe generar un cambio como diseñador de retos y emociones, convirtiéndose en un gran activador de la motivación intelectual de los estudiantes, mediante una filosofía participativa y colaborativa siendo capaces de integrar diversos conocimientos con una gran capacidad de

escucha, análisis, acción y respeto por el otro. Teniendo en cuenta al mismo tiempo, que cada alumno tiene sus ritmos, intereses, habilidades y propias necesidades.

El docente universitario ha de desarrollar la competencia metodológica, integrando diversos métodos y convirtiendo su práctica en un proceso de indagación continua. El dominio de esta competencia requiere desarrollar un Sistema Metodológico que profundice en los métodos didácticos; (saber), la aplicación creativa y artística de ellos y el fomento de actitudes y valores adecuados.

Medina (2010) propone que el profesorado elabore su línea metodológica:



El profesorado ha de armonizar este conjunto de métodos y construir una estructura metodológica integrada y holística, implicando a los estudiantes, colegas y expertos, en la actualización y mejora permanente de los métodos más pertinentes para cada grupo, equipo y estudiantes, Medina y Sevillano (2010).

Los nuevos recursos tecnológicos para la docencia y las redes sociales se convierten en una extensión de la actividad desarrollada en clase, junto con las tutorías de carácter abierto. Estos procesos son la síntesis interactiva del conjunto de decisiones y formas de colaboración que se construyen entre los docentes de una misma institución o programa académico.

Todas estas decisiones metodológicas focalizan la tarea de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación superior al desempeñar la docencia, pero dependen directamente de la implicación de los agentes, la calidad de las instituciones, los escenarios formativos, la adecuación y calidad del discurso y la pertinencia de todos los elementos coadyuvantes al proceso formativo. Estos aspectos inciden en la coherencia entre el pensamiento y los sentimientos de los docentes y la implicación de los estudiantes en cada práctica educativa. Nos planteamos, ¿qué elementos tienen máxima incidencia en la génesis y desarrollo de la competencia metodológica?

En síntesis el avance que requiere esta competencia depende de un conjunto de elementos, pero esencialmente del discurso que construyen los docentes y los estudiantes, de las relaciones que emergen y de la calidad de los conceptos y las tareas desempeñadas por ambos. En efecto, el dominio de esta competencia es sustancial para responder a los numerosos retos que caracterizan la profesión docente y evidencia que su conocimiento y experimentación es esencial para encontrar un nuevo sentido a la tarea formativa e incrementar el proceso de profesionalización.

Entre los modernos recursos didácticos podemos mencionar el Portfolio, el Portfolio electrónico, Portfolio digital, e-Portfolio o Web-folio que se puede definir como una «colección de evidencias electrónicas creadas y gestionadas por un usuario a través de la web» ([url: wikipedia: e-Portfolio](http://url:wikipedia:e-Portfolio)).

Estas evidencias o muestras de los trabajos desarrollados pueden contener elementos digitales en distintos formatos: textos, imágenes, entradas de blog, enlaces, etc. Como señala García-Doval (2005: 115). «Los portafolios electrónicos deben ir más allá de una mera función recopiladora y asumir funciones de gestión del aprendizaje». Jones (2008: 76) distingue distintos tipos o modalidades de uso del e-Portfolio:

1. e-Portfolio de evaluación. Permite valorar la consecución de criterios específicos para obtener una titulación o trabajo.
2. e-Portfolio de aprendizaje. Permite ofrecer información sobre los objetivos de aprendizaje, incorporando tanto reflexiones y autoevaluación del estudiante como del docente.
3. e-Portfolio de «demostración de las mejores prácticas». Permite presentar información o logros a audiencias concretas.

4. e-Portfolio de transición. Permite aportar evidencias y registros de utilidad en momentos de transición o paso de un nivel académico a otro.

Este moderno recurso facilita la integración de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, recopilando muestras de las actividades de aprendizaje en momentos clave y realizando una reflexión sobre los logros y dificultades para la consecución de las competencias genéricas y específicas propuestas.

De igual manera, el e-Portfolio facilita el cambio del centro de atención desde el docente al estudiante. El e-Portfolio fundamentalmente refleja la evolución de un proceso de aprendizaje; el diálogo con los problemas, los logros, los temas, los momentos claves del proceso; y el punto de vista de los protagonistas (Geme, 2007: 214).

El e-Portfolio permite a docentes y estudiantes crear y gestionar un espacio virtual con las realizaciones personales, académicas y profesionales incorporando una valoración y justificación de la importancia de las mismas. El Portfolio digital permite organizar estas evidencias utilizando herramientas para la edición de sitios, plataformas de teleformación o bien editores específicos para e-Portfolios, que han de emplearse en el desarrollo de los aprendizajes autónomos y colaborativos, prioritariamente.

Para alcanzar esta competencia se proponen las siguientes tareas:

- Tarea 1. Taller de estrategias de aprendizaje para las modalidades presencial y a distancia.
- Tarea 2. Diseño de portafolio de las actividades desarrolladas.
- Tarea 3. Diseño de proyectos y enseñanzas mutua y colaborativa.
- Tarea 4. Construcción de un sistema metodológico, adaptado, integrado y holístico.

3.5. Integración de medios

Los medios tienen la función común de servir como soporte para almacenar y difundir contenidos, a la vez que influyen y condicionan el lenguaje de los mensajes. Los medios tecnológicos aportan un sistema de diseño,

almacenaje, recuperación y difusión de la información, complementario al de los tradicionales, basado en la impresión en papel.

En la actualidad, el desarrollo de los medios ha adquirido tal envergadura, que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son esenciales en la educación. Su manejo, no sólo por los estudiantes, si no también el profesorado, involucra el fortalecimiento del empleo y racionalización de estos medios.

El informe Horizon (2012) nos describe los nuevos tipos de tecnologías que van a ser de uso generalizado en las universidades. En este informe se presenta «la reflexión del impacto que se prevé en la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la expresión creativa». Este documento nos permite analizar la incorporación de tecnologías como «aplicaciones para dispositivos móviles, uso de tabletas, aprendizaje a través de los juegos, analíticas de aprendizaje y el internet de las cosas».

En este sentido, destaca el potencial de las tecnologías innovadoras en el currículum y en la integración de los materiales, también se permiten modificar experiencias y observar conductas. Podemos destacar algunas competencias que se adquieren con el uso de las TIC: colaboración, solución de problemas, comunicación, pensamiento crítico, etc.

Es evidente que las tecnologías de la información y la comunicación (internet, e-mail, multimedia, videoconferencias, etc.) se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de los contenidos disciplinares con propósitos didácticos. Resulta difícil concebir un proceso educativo en la universidad sin considerar esta competencia, la cual posee un efecto mucho más transformador, no sólo porque cambiará el rol del docente sino porque se necesitarán técnicos informáticos y especialistas en el diseño y producción de materiales multimedia para la docencia universitaria, que en colaboración con los profesores tendrán una gran incidencia en la calidad del trabajo docente.

En el prefacio de los estándares TIC de los docentes en el contexto educativo se describe que las Tecnologías de la Información y Comunicación ayudan a los estudiantes a ser:

«Competentes para utilizar tecnologías de la información; buscadores, analizadores y evaluadores de información; solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores,

publicadores y productores; y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad»(UNESCO, 2008:2).

La apropiación de las nuevas tecnologías, la modificación de los espacios físicos para hacerlos más cómodos, versátiles, productivos, son medidas muy importantes, pero por sí mismos no resuelven el problema de la modernización de la universidad. De la misma forma que flexibilizar los procesos administrativos de la academia no resuelven el problema de la pertinencia social del currículo, aunque significa un avance. Existe un cierto consenso en el sentido de entender la integración de medios como la apropiación de la problemática social de la institución y su transformación en un objeto de estudio, de investigación, de trabajo; y se podría decir que de alguna forma, aunque dispersa e intermitente, la universidad ha intentado lograr esta integración como objeto de estudio y en algunos casos lo ha logrado.

La integración de medios y recursos audiovisuales en la enseñanza a distancia permite desarrollar nuevos espacios formativos. El acceso de los estudiantes a videoclases, webconferencias, programas de televisión educativa y radio, ha sido un proceso de innovación didáctica, que ha complementado el estudio de la materia (Sánchez y Cacheiro, 2012). Esta nueva oportunidad ha transformado la docencia universitaria, pero se requiere una activa participación de los profesores y alumnos para que resulte exitosa.

En efecto, los espacios formativos son mucho más que un lugar neutral y sin significado, en el que se llevan a cabo las tareas docentes, de tal forma que llegan a constituirse en auténticos ambientes para el aprendizaje en los que los alumnos pueden desarrollar un estilo más autónomo y diversificado, con referentes situacionales que faciliten tanto su comprensión como su posterior evaluación. El profesorado debe estar al tanto de los efectos de los espacios para el logro de los objetivos propuestos en la asignatura.

Esta competencia expresa el manejo adecuado y oportuno de diversas inventivas dentro de la clase. Se trata, de la organización e integración de medios para propiciar una mejor explicación de los contenidos disciplinares programados. Es necesario clarificar los procesos de selección de medios y la integración de los mismos en el contexto en el que se interviene. El concepto de «tecnoselva contemporánea» (Sánchez, 2011) nos viene a confirmar esta situación, planteando que el profesional, ha de seleccionar aquellos recursos más adecuados y evaluar los mismos desde el contexto y las expectativas de los destinatarios.

La integración de medios constituye un aspecto fundamental del desarrollo del currículum, en el que se evidencia la calidad del aprendizaje del estudiante y el estilo de enseñanza del docente, de tal suerte que se favorezca la calidad y mejora de la enseñanza universitaria.

Esta competencia se focaliza en el dominio de saberes, habilidades y destrezas para planificar de forma integrada la enseñanza en unidades educativas y de aula.

Mediante la selección e integración de recursos, medios y tecnologías en el proceso formativo, que propicie el dominio de las competencias y genéricas y profesionales de los estudiantes.

Para potenciar el desarrollo de esta competencia, se recomiendan las siguientes tareas:

- Tarea 1. Diseñar material didáctico acorde a la modalidad de estudios y de fácil comprensión para los estudiantes.
- Tarea 2. Recibir capacitación en el uso de diferentes herramientas tecnológicas, como web 2.0; CTV para realizar en tarea docente.
- Tarea 3. Manejo de la diversidad de medios en función del estilo de aprendizaje de los estudiantes.

3.6. Tutoría

La tutoría universitaria la podemos definir como la síntesis de saberes y acciones de asesoramiento y orientación a los estudiantes universitarios en el proceso de aprendizaje, desarrollo personal y profesional, apoyada en actitudes y valores de mejora continua de la docencia y de las acciones formativas en general.

La tutoría se concreta en varias modalidades de apoyo y motivación a los estudiantes para comprender los procesos formativos, anticiparse a tomar conciencia de los problemas de la futura profesión y singularmente construir su proyecto vital, sintiéndose cerca de cada aprendiz.

La tutoría se construye mediante procesos de atención a cada estudiante, persona original y singular, que requiere el acompañamiento y el estímulo como ser humano que ha de diseñar un proyecto vital y creativo, que le capacite para tomar las mejores decisiones en su línea personal y profesio-

nal. El desempeño de la tutoría como docente requiere un conocimiento amplio de métodos y técnicas, de recogida de datos y especialmente el dominio de prácticas de empatía y comunicación en estrecha cercanía con cada estudiante. Se concreta la competencia en la modalidad personal como la integración de nuevas formas de entender, apoyar y situar a cada estudiante ante su plan vital y futuros retos profesionales.

La tutoría personalizada es esencial en los niveles previos a la universidad y adquiere pleno sentido en la iniciación de la formación universitaria, singularmente en el primer curso. El dominio de esta modalidad tutorial centrada en las relaciones de empatía y colaboración con los proyectos personales de los estudiantes adquiere la máxima relevancia en el primer curso y en el momento de introducción a la vida laboral, a fin de que el egresado de la universidad desarrolle un estilo armónico y equilibrado y se inserte en la vida productiva como un experto generador de nuevos modos de ser y sentirse líder en su futura profesión, procediendo en su actuación con elevado nivel de asertividad.

La tutoría académica se centra en formar al universitario como creador y generador de saberes y con gran implicación en el fomento del conocimiento. La universidad capacita a los estudiantes para que profundicen en el pensamiento innovador e incrementen el saber y las líneas más valiosas de engrandecimiento del conocimiento científico, artístico y tecnológico. Este apoyo al aprendizaje instructivo y al avance en el dominio de las competencias específicas de cada título es la base de la tutoría académica, dado que se pretende que cada estudiante aúne las demandas de su futura profesión con el logro de las teorías y modelos que caracterizan la vida universitaria, centrada en el desarrollo de escuelas y métodos que facilitan la comprensión del mundo y de la ciencia. La tutoría académica descubre lo más valioso del saber transdisciplinar y lo pone al servicio de cada estudiante que se convierte en el aprendiz permanente de nuevas líneas de progreso y de aprendizaje científico, tecnológico y artístico.

La tutoría profesional capacita a los estudiantes para avanzar en su identidad profesional y en lograr la mayor realización y satisfacción con la profesión.

Estas acciones y modalidades de tutoría (personal, académica y profesional) son necesarias para lograr que el profesional desarrolle la competencia docente-tutorial, que le permita:

- Avanzar en los saberes propios de la tarea tutorial.
- Desempeñar la tutoría con actividades concretas, que orienten a cada estudiante.
- Asumir el papel de la tutoría en coherencia con un modo de ser empático, colaborativo, flexible y creativo; sintetizando y asumiendo estas dimensiones mediante el desarrollo de las actitudes y valores que mejor definan un modo de compartir, asumir y sentirse muy cerca de las personas tuteladas, realmente apoyadas en su estilo de búsqueda y avance del conocimiento y las prácticas innovadoras.

Cano (2009: 184) subraya la tutoría personal, académica y profesional que amplía a vocacional, tránsito bachillerato-universidad; académica-universitaria; docente-orientadora; profesional-laboral.

La competencia tutorial docente se entiende como el proceso de toma de conciencia y de adquisición de los saberes, acciones, actitudes, y valores que requiere el profesorado universitario para apoyar a los estudiantes en su formación integral y en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales. La competencia tutorial se adquiere y consolida cuando el profesorado desempeña la tutoría con los estudiantes en un clima de colaboración, empatía y compromiso compartido. Es la experiencia reflexiva y la actuación tutorial fundamentada, lo que consolida el estilo y la propia competencia tutorial-docente.

La competencia se compone de dimensiones y se combinan según las características que afectan a los integrantes de las mismas. Así la dimensión de los saberes/contenido constitutivos de la competencia tutorial se definen como: «Los enfoques, modelos y tipos de conocimientos que se requieren para desempeñarla». (García Nieto y Cols., 2005) proponen que este dominio atañe a:

- Conocimientos científicos, docente preparado en la materia que explica y en las asignaturas que imparte.
- Conocimientos teóricos sobre educación y ciencias afines, tales como psicología del aprendizaje, motivación, sociología de la juventud, innovación y metodología didáctica.
- Conocimientos teórico-prácticos, relaciones interpersonales, dirección y animación de grupos.
- Conocimiento de técnicas de diagnóstico e intervención educativa.

Zabalza y Cid (2006) coinciden en subrayar el dominio de la comunicación, relaciones de empatía, confianza y apoyo continuo al papel innovador y creativo de los estudiantes.

La formación y adaptación continua del docente universitario en el dominio de esta competencia es pertinente y se capacita con formación teórica y con la práctica. La formación dependerá de la experiencia del docente (novel-experto) y de la modalidad de la docencia (presencial-a distancia).

Tareas de iniciación al dominio de la competencia tutorial para docentes noveles: docentes principiantes, de 1 a 4 años.

1. Elaborar el proyecto de acción tutorial orientado a promover en los futuros docentes algunas experiencias personalizadas tales como:
 - 1.1. Construcción de un proyecto singular de vida.
 - 1.2. Tareas de acogida en la actuaciones universitarias, para la modalidad presencial y/o a distancia (*blended learning*).
 - 1.3. Identificación de los núcleos más representativos de la futura vida universitaria.
 - 1.4. Narrar alguna experiencia tutorial gratificante vivida de modo singular, autónomo y creativo.
 - 1.5. Elección de algunas competencias genéricas tales como comunicación, liderazgo, emprendizaje, trabajo en equipo, etc.
- 2 Tareas para el desarrollo de la tutoría académica:
 - 2.1. Análisis de contenido del plan de estudios más innovador.
 - 2.2. Construir matrices de pertinencia del plan de estudios para la formación integral de los estudiantes, desarrollo de competencias genéricas y profesionales.
 - 2.3. Presentar propuestas para adaptar el plan de estudios a los diferentes estudiantes, necesidades y problemas de la futura profesión.
 - 2.4. Definir tareas a sugerir a los futuros estudiantes para:
 - Atender las dudas, anticiparse y aprender de los errores de los estudiantes.

- Mejorar el clima de aprendizaje académico.
 - Asesorar a cada estudiante (necesidades, elaboración de métodos, etc.).
 - Elaborar apoyos al aprendizaje de los estudiantes.
 - Métodos adaptados, individualizados y socializados.
 - Técnicas de refuerzo y apoyo a los estudiantes, a sus capacidades, diversidad personal y cultural, etc.
- 3 Tareas para desarrollar la tutoría profesional (asesoramiento socio-profesional):
- 3.1. Construir itinerarios de salidas profesionales con los estudiantes.
 - 3.2. Informarse de las posibilidades, recursos y oportunidades para montar su propia empresa (Medina, 2012).
 - 3.3. Compartir y presentar informes de posibles salidas y escenarios de incorporación laboral.
 - 3.4. Ofrecer planes de formación y aplicación del ROI en las empresas (Medina, 2012).
 - 3.5. Descubrir ocupaciones y profesiones emergentes, presentar nuevos marcos de desarrollo sostenible y de impacto universal.
- 4 Tareas para potenciar la competencia tutorial para *docentes experimentados*:
- 4.1 Tareas personales:
 - 4.1.1. Diseñar algún plan, que propicie el diseño de proyectos de vida de los estudiantes, al inicio de la titulación, en los cursos centrales y al finalizar.
 - 4.1.2. Narrar alguna situación problemática vivida en la institución universitaria o en su escenario ocupacional, que a su juicio le haya marcado como profesional en el desempeño de su carrera.
 - 4.1.3. Elaborar un informe de las experiencias tutoriales más gratificantes que ha experimentado en los últimos años:
 - Destaque la idea central.

- Encuentre la línea de vida más representativa en este conjunto de experiencias tutoriales.
- Valore la experiencia más valiosa y su impacto en su mejora personal.
- Elabore un sencillo vídeo/fotografía con los aspectos más relevantes de sus experiencias tutoriales personalizado y proponga alguna línea para el desarrollo de la vida de los estudiantes.

4.2 Tareas para el desarrollo de la tutoría académica:

- 4.2.1. Seleccione algún equipo de estudiantes o varios (entre 3 y 7 miembros por equipo).
- 4.2.2. Describa un proceso de asesoramiento para estimular la investigación, innovación y el desarrollo comunicativo con estos estudiantes.
- 4.2.3. Formule algunos problemas relevantes, que compartiría con los estudiantes y afiance la línea de asesoramiento académico que llevaría a cabo.
- 4.2.4. Implice a un grupo de clase en el diseño y desarrollo de algún proyecto académico-innovador que mejore profundamente la línea y el estilo de conocimiento de cada estudiante.
- 4.2.5. Anticípese a las dudas y posibles errores de los estudiantes, seleccione un tema/núcleo formativo sustancial en su asignatura con carácter transdisciplinar y ecoformativo, implique a algunos colegas y proceda a trabajarlo.

4.3. Tareas para desarrollar la tutoría profesional (asesoramiento socio-profesional):

- 4.3.1. Elaborar una matriz de las principales salidas del título y de la profesión/es.
- 4.3.2. Compartir con un grupo de clase los aspectos más relevantes de la solución de problemas de la futura profesión.

- 4.3.3. Construir mapas mentales, análisis de fuentes y principales retos de la futura profesión.
- 4.3.4. Diseñar un programa de formación para la profesión, abierto a los retos, cambios, incertidumbres y transformaciones de la sociedad del conocimiento y pluralidad cultural.
- 4.3.5. Elaborar algún programa de desarrollo profesional de los estudiantes y las organizaciones aplicando el ROI (Medina, 2012).

3.7. Evaluación

La evaluación de los aprendizajes constituye un elemento fundamental de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación superior, tanto por su relevancia para valorar el nivel de consecución de los logros de aprendizaje propuestos, como para acreditar la formación integral de los estudiantes. Por todo ello, se hace necesario que el profesor universitario posea la competencia de evaluación.

Así pues, la evaluación representa una fase del proceso enseñanza-aprendizaje en la cual se desea obtener información sistemática sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y a partir de ella extraer diversas conclusiones, ya sean de carácter interno, que permita valorar las decisiones tomadas a lo largo de las demás fases del proceso, tales como la adecuación y seguimiento del currículo, el cumplimiento de los objetivos del programa; y otras dirigidas al exterior, como el mantenimiento de los niveles académicos, la motivación y orientación de los estudiantes, la predicción de los resultados y la estimación de la calidad de la docencia.

En efecto, la evaluación se considera como una valoración preparada y aplicada por los docentes directamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con unos criterios bien definidos para ponderar con claridad el grado de consecución de los resultados del aprendizaje, para proporcionar buenos indicadores del cumplimiento de los objetivos del programa. Estos criterios deben ser públicos, claros y suficientemente conocidos por todos los implicados en el proceso.

La evaluación de la práctica docente y el dominio de la competencia evaluativa ha sido uno de los núcleos de investigación más relevantes en el ámbito educativo y singularmente en el campo de la didáctica.

Campanale y Raïche (2008) proponen que la evaluación en la formación superior ha de mejorar su calidad, la preparación para la iniciación profesional y el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida, formación continua.

La evaluación de las competencias ha incidido en la propia transformación de modelos y pruebas tradicionalmente aplicadas en el marco de la educación superior y, especialmente, la valoración de las competencias profesionales y de las escolares-básicas incorporando nuevas formas narrativas que estimen el proceso de dominio de los diferentes niveles de adquisición de la competencia (Scallon, 2004; Stiggins, 2004 y Bélair, 1999).

Bernad (1991) identificó algunas variables que influyen en la calidad de la enseñanza: características del curso, experiencia de enseñanza del docente, tamaño del grupo de los estudiantes por la materia y la forma en la que construye el instrumento de valoración.

La autoevaluación de la calidad de la enseñanza y del dominio de la competencia evaluadora ha preocupado a numerosos autores, entre ellos, Colet (2002) quien coincide con autores anteriores como Bernand, Grenier y Kérouac (1994) en la necesidad de que el profesorado realice un dossier personal de evaluación que sintetice la línea docente a lo largo del tiempo y los resultados de evaluación más relevantes.

Monttier y Laveault (2008) subrayan la evolución de los estudios de evaluación desde el análisis de los trabajos clásicos de docimología al análisis de los centrados en la evaluación formativa y destaca el papel fundamental que representa la clara definición de los objetivos de aprendizaje, la aplicación del modelo de evaluación formativa y la conveniencia de completarla con evaluación sumativa y actualmente la necesidad de la evaluación de las competencias, proponiendo investigaciones cada vez más rigurosas que afectan a la estimación de los logros escolares y del conocimiento de la calidad de la enseñanza.

La metaevaluación de esta competencia nos demanda profundizar en la relación triádica entre el docente-la docencia, el aprendizaje y el saber (contenidos de enseñanza-aprendizaje). Vial (2006) evidencia la necesidad de indagar en la relación entre la formación del profesorado y la evaluación confirmando que es fundamental la propia metaevaluación de esta compe-

tencia para desarrollar el conocimiento y ampliar su impacto en la calidad de la docencia y la repercusión en el dominio del conjunto de las competencias para la mejora integral del proceso formativo.

La práctica de la evaluación necesita de un amplio número de instrumentos y técnicas, sin embargo se pueden diferenciar varios tipos de evaluación dependiendo de las siguientes consideraciones: ubicación temporal (inicial o diagnóstica, continua y final); situación espacial (presencial y a distancia); responsable de la misma (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación); la escala de medida (cuantitativa, cualitativa); el criterio (criterial, normativa, personalizada); de acuerdo con la finalidad educativa (formativa, sumativa) (Leví y Ramos, 2012).

Se considera que el modelo más pertinente para estimar el dominio y avance en la formación de las competencias discentes, es el de la evaluación formativa, ya que ella implica valorar el avance en los procesos realizados por los estudiantes, prioritariamente constatar el nivel de dominio de la competencia en un tiempo breve, que podría ser mensual ponderando el alcance en el conocimiento y el estilo de aprender, aplicando para resolver los problemas de la profesión, los valores y actitudes, que se van consolidando en los procesos formativos (Medina, 2012).

La evaluación formativa es un juicio de valor que se realiza del proceso de avance en el conocimiento y dominio de las competencias genéricas, informando a cada estudiante y valorando el avance que progresivamente se alcanza tanto de los aprendizajes pretendidos, como de las competencias que se desea dominar.

El modelo de evaluación formativa requiere de algunas pruebas que evidencien el progreso obtenido por cada estudiante como persona y aprendiz, para tomar conciencia de la complejidad de la competencia a desarrollar (Medina, 2012).

Evaluar de modo formativo es convertir la función docente en una oportunidad para que los estudiantes aprendan a conocerse, comprenderse como agentes con un sentido integrado y consoliden las prácticas como la base de su formación. Al evaluar se constata si la competencia a valorar ha mejorado durante el período de tiempo elegido y en qué forma se ha perfeccionado en ese período.

Para evaluar las competencias de los estudiantes, hay que tener en cuenta que éstas además de los conocimientos incluyen capacidades, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etc. que el estudiante tiene que desarrollar.

Esta evaluación conlleva un importante componente subjetivo y son muchas las dificultades que han de superarse al tratar de valorar las dimensiones de la competencia mediante pruebas de evaluación tradicionales.

Desde esta perspectiva un modelo de evaluación de las competencias de los estudiantes debe apoyarse en un variado tipo de pruebas tales como: presentaciones orales, pruebas de conocimiento, informes de laboratorio, análisis de datos y de textos, protocolos de observación, realización de trabajos de campo, informes de cuadernos de prácticas, ensayos por escrito, reseñas bibliográficas, crítica de artículos, elaboración de resúmenes y mapas conceptuales, portafolio (manual o electrónico); simulaciones, juego de roles, entrevistas, escalas de actitudes, etc. (Leví y Ramos, 2012).

Todas estas pruebas representan una mejora en la valoración de los conocimientos adquiridos, en su aplicación y en las actitudes que subyacen, es decir, que con ellas se evalúa si se han adquirido o no las competencias previstas por el programa académico.

Se evalúa formativamente si se informa a cada estudiante de la evolución posible y de la realidad en el dominio de las competencias estimadas, se le asesora de las expectativas positivas y de las limitaciones encontradas y se le coloca en situación de continuar mejorando. Al evaluar las competencias discentes se pretende conocer en qué se ha mejorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué rasgos positivos y qué logro con cada dimensión de la competencia se ha conseguido y si existe alguna transformación favorable, singularmente en los conceptos-teoría, saber académico, proyección y solución de los problemas de la profesión y actitud profunda, en y desde la que se vive el aprendizaje, los resultados obtenidos y la cultura profesional en la que nos situamos (Medina, 2012).

La evaluación estima el nivel de dominio de las competencias al conocer e investigar el camino que cada estudiante ha desarrollado y la diferencia entre sus capacidades, estilo de aprendizaje, aptitudes y habilidades en un escenario evidente de mejora. La evaluación adquiere la visión formativa, si retoma minuciosamente cada competencia y estima en cada persona el ritmo y consolidación de los niveles y dimensiones de aquellas que se consideran adecuadas, así se logra una armonía entre el avance en el dominio de las competencias y la estimación cualitativa, que pondere y ajuste el modo de desarrollar las competencias con las auténticas pretensiones de cada ser humano en su marco de consolidación profesional, conscientes del largo camino que significa el conocimiento de este «proceso de dominio» y

de las dificultades para informar a cada ser humano del verdadero itinerario y de los resultados obtenidos en las competencias (Medina, 2012).

Modelo de Evaluación de Competencias: Pruebas y técnicas y Criterios (Medina, Domínguez y Sánchez, 2013)

MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS	PRUEBAS Y TÉCNICAS	CRITERIOS
Formativa	Problemas relevantes de la profesión	Intensidad de logro
	Solución de problemas	Originalidad
	Situación de los proyectos realizados	Pertinencia
	Explicación de conceptos	Coherencia
	Análisis de prácticas y disposiciones	Sucesión de complejidad
	Disonancias en la acción	Armonía
Autoevaluación	Auto-observación, autoinforme (escalas, grabaciones en audio y vídeo, registros, participación)	Integral
Coevaluación	Co-observación Cuestionario « <i>ad hoc</i> »	Participación
Heteroevaluación	Entrevistas	Complementariedad en el dominio de las dimensiones (conocimiento, aplicación, actitudes, valores)
	Cuadernos de campo	Globalidad de los resultados de aprendizaje
	e-portfolio, webs ad hoc	Autonomía

La evaluación como competencia docente necesita comprenderse y desarrollarse en sus componentes de saber-conocimiento (modelos de eva-

luación), en la forma de aprender a aplicar el modelo, mediante (pruebas y técnicas pertinentes) y actuando favorablemente ante las nuevas actitudes y el compromiso ético de emplear la evaluación para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evitar la marginación de algunos estudiantes, máxime si pretendemos avanzar en la valoración del dominio de las competencias de los estudiantes y en la consecución de nuevos modos de valorar el desarrollo de la docencia y el auténtico avance que el profesorado alcanza en las competencias en general, y en la evaluación, en particular (Medina, Domínguez y Sánchez, 2013).

La heteroevaluación de la competencia de evaluación y su impacto en la docencia requiere completarse con los modelos de auto y coevaluación, preferentemente devolviendo al profesorado la responsabilidad de diseñar técnicas didácticas y heurísticas, que estimen el avance en la competencia y generar criterios que ponderen la pertinencia de las prácticas evaluadoras y de las técnicas «*ad hoc*»; se configuran acciones de «expresión y narración del dominio procesual de la competencia», al estimar la calidad del modelo de autoevaluación y formación para ponderarlas en su impacto.

Se han de registrar los aspectos más relevantes para el desarrollo de la docencia desempeñada y globalmente valorar la pertinencia del mapa de competencias propuesto y su incidencia en el desarrollo profesional del docente.

El modelo y técnicas empleadas han de integrar los aspectos cuantitativos para valorar el avance en la competencia mediante cuestionarios, escalas y análisis de datos, completados con la observación perseverante y otras técnicas cualitativas (solución de problemas, calidad de los proyectos realizados, explicación de conceptos, análisis de prácticas y estimación de las actitudinales, etc.).

Tareas

1. Implicarse en procesos de evaluación colegiada que faciliten el trabajo en equipo.
2. Configurar modelos de evaluación formativa, integral y permanente de la enseñanza y aprendizajes de los estudiantes y la autoevaluación docente.

3. Diseñar pruebas de evaluación de carácter cuanti-cualitativo para valorar el mapa de competencias docentes como conjunto integrado, y aplicar grupos de discusión para estimar el nivel de dominio del equipo docente.

3.8. Investigación

La competencia investigadora se configura desde la identificación del término nuclear; la investigación, según el diccionario de la Real Academia Española (RAE) tiene dos acepciones:

- Competencia: Es la «combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación» (Recomendación Europea sobre el Aprendizaje Permanente, 2006).
- Investigación: El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2013) define la palabra «investigar» que proviene del latín *investigare*, con varias acepciones, entre las que destacamos:
 1. Hacer diligencias para descubrir algo.
 2. Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia.

En este sentido, podemos definir la investigación docente como el proceso de experimentar y aumentar los conocimientos en una materia y en su práctica de la enseñanza, a través de diferentes actividades intelectuales.

En la línea de las definiciones anteriores, la competencia investigadora será la capacidad de descubrir y experimentar de manera intelectual con el propósito de adquirir conocimientos de forma sistemática.

La sociedad cada día reclama de sus universidades mayores niveles de calidad y de eficiencia en sus aulas y en las aportaciones científicas. A su vez, la universidad demanda a los profesores para que sean competentes en la investigación de la enseñanza. La investigación en la universidad es una función y un reto irrenunciable tanto para la institución universitaria como tal, como para los profesores que la integran.

Desde esta perspectiva, se trata de contrastar y de someter al análisis, determinadas circunstancias que acontecen en las clases, que podrían ayudar a los profesores a entender mejor lo que está acaeciendo y comprobar si los materiales que se están utilizando realmente generan buenos conocimientos en los alumnos.

Los procesos de investigación de los profesores en la institución se convierten en ejes articuladores de los procesos de enseñanza-aprendizaje para generar un ambiente de aprendizaje que privilegie la participación activa de los profesores, desarrollándose de esta manera en el aula, la cultura de la investigación científica para formar docentes innovadores, capaces de enfrentar la incertidumbre y los retos de la profesión. Se trata de una actuación que tiene que ver con la reflexión sobre la propia docencia del profesor universitario, que le permite someter al análisis, los distintos factores que afectan la didáctica universitaria y de valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un aspecto clave dentro de la investigación es el trabajo colaborativo entre pares y el efecto que provoca en otras metodologías, trabajar por problemas o con estudio de casos mejora los conceptos que los estudiantes obtienen. De igual manera, el diseño curricular y su posterior aplicación y desarrollo, precisan una evaluación investigadora que garantice la adecuación de la propuesta que se formula y la correcta aplicación en la actividad docente.

Indudablemente el perfil de investigador en el docente universitario es imprescindible para la mejora de los procesos formativos y la calidad de la enseñanza. En la actualidad adquirir la competencia investigadora en el profesorado universitario y desarrollar la misma junto a un perfil docente y gestor en la formación, es un requisito necesario en la evaluación de organismos oficiales de acreditación del profesorado universitario. Se insiste en la necesidad de investigación, de la transferencia de resultados y de las publicaciones del docente como mejora de la calidad de enseñanza en la transmisión de conocimientos.

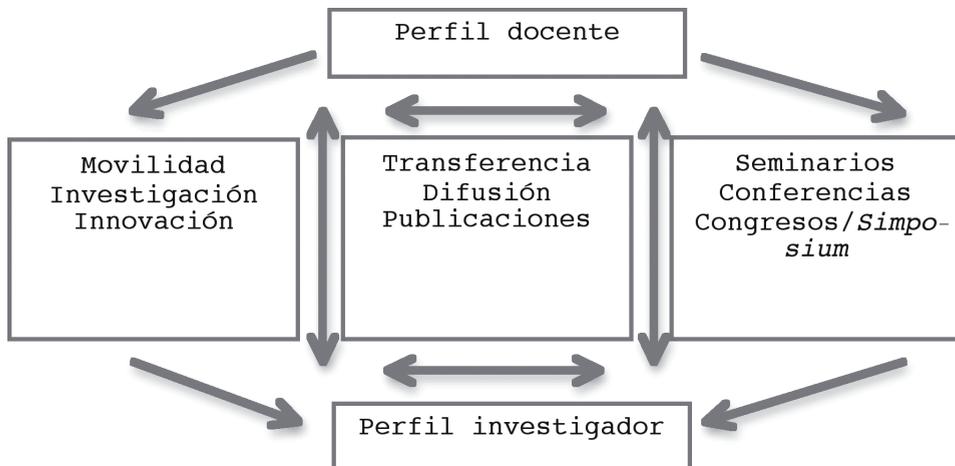
Esta competencia despierta en el docente otras competencias relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida como «aprender a aprender» (Informe Delors, 1996). Un docente que investiga tiene una actitud hacia la ampliación del conocimiento que le permite autoformarse mejorando así su perfil profesional.

Despertar inquietudes de investigación e innovación en los docentes debe ser una de las funciones claves de la institución, es más, las propias instituciones deben de propiciar el desarrollo de la misma a través de proyectos de investigación y acciones de movilidad. Desde la perspectiva docente investigadora se ha de propiciar la movilidad, el intercambio y la transferencia de resultados en diferentes contextos universitarios (Sánchez y Pérez, 2011).

Una formación permanente en metodología de la investigación permitiría al profesorado optimizar el desarrollo de esta competencia y conformar su perfil profesional. El conocimiento de métodos cuanti-cualitativos para el desarrollo de los procesos de investigación en el aula/ciberaula, describen las posibilidades de éxito y obtención de resultados y su incidencia en la mejora.

La combinación de esta competencia con la evaluadora permitiría establecer mecanismos de evaluación internos y externos, en las diferentes modalidades de evaluación: Auto, Co, y Heteroevaluación. Por ello, es necesario que los elementos que influyen en la competencia investigadora se tengan en cuenta en las instituciones para poder propiciar la misma a sus profesionales.

Entre los elementos referidos a la evaluación del profesorado destacamos los siguientes:



La investigación se presenta como un componente imprescindible en el perfil profesional del docente universitario. Desde la enseñanza de una

materia, el docente comienza a desarrollar esta competencia mejorando por un lado la calidad docente y por otro, modelando su identidad profesional. Este proceso se desarrolla a través de los siguientes momentos:

- Búsqueda de información que amplía el conocimiento y que actualiza la bibliografía de la materia a enseñar.
- La reflexión en la práctica. Permite al docente desarrollar un proceso de indagación interna de aplicación de las actividades y utilización de la metodología pertinente.
- Toma de decisiones. El docente investigador debe analizar su proceso y tomar decisiones durante el mismo, que son claves a la hora de impartir los conocimientos en una materia, valorar los métodos y actividades para la consecución de los objetivos de la misma.
- Aptitud investigadora. Transferencia de la actitud investigadora a los estudiantes desde la reflexión e implementación en la práctica.
- Metodología de investigación. El desarrollo de métodos de investigación en el aula/ciberaula, como la observación, la narrativa, grupos de discusión que le permitirán consolidar una actitud investigadora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Richardson (2001) y Kennedy (1998) consideran que la tarea de investigación ha de aplicarse a la enseñanza, y es esencial para el desarrollo profesional del profesorado.

La competencia es la combinación del dominio de enfoques y modelos que orientan y emergen cuestiones de investigación, empleando los métodos adecuados para comprender los procesos formativos, generando actitudes y valores para su adecuado desempeño.

La competencia se consolida cuando el profesorado convierte su práctica en un proceso investigador, identificando los núcleos más valiosos, y diseñando situaciones de enseñanza, generando procesos de comprensión y desarrollo del conocimiento profesional.

La investigación de la docencia requiere elaborar una agenda de indagación permanente, que seleccione algún período formativo con algún grupo de estudiantes y la realice como un laboratorio de conocimiento y de búsqueda de sentido, aplicando la metodología cualitativa más coherente con la naturaleza de la práctica elegida, implicando a una red de colegas y apun-

tando una línea de mejora integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, auténtico escenario para avanzar en esta competencia.

La transferencia de la actitud investigadora a los estudiantes desde la reflexión e implementación en la práctica se convierte en una tarea a desarrollar en el proceso formativo desde la perspectiva crítica.

La competencia de investigación del docente se consolida mediante la transferencia de la misma a los estudiantes, realizando las siguientes tareas:

- Tarea 1. Participar en actividades de investigación del aula.

Emplear metodología de investigación para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, implicando a los estudiantes, mediante la aplicación del pensamiento crítico.

- Tarea 2. Involucrarse en las líneas de investigación de la docencia.

Participar en diferentes proyectos (incluidos los de innovación educativa) y actualizarse en su línea de investigación en conferencias, congresos y seminarios de carácter científico e investigador, transfiriendo en publicaciones los hallazgos.

- Tarea 3. Elegir situaciones prácticas y convertirlas en procesos de investigación y compartirlas, que transformen la docencia en un proceso de indagación y autoevaluación. Narrar desde la experiencia profesional situaciones innovadoras del aprendizaje. Utilizar las herramientas de comunicación y de trabajo (virtuales) para implantar procesos de investigación con los estudiantes.

La competencia investigadora demanda mejorar la calidad de resultados, afianzar el conocimiento, adquirir experiencia, transferir resultados, propiciar procesos de colaboración, facilitar la movilidad del docente, participar en reuniones científicas, actualizar la formación y reflexionar críticamente sobre los procesos formativos.

3.9. Pertenencia institucional

La pertenencia institucional ha provocado una gran implicación del profesorado en la cultura de las instituciones educativas. Se conceptualiza desde

el papel desempeñado por la enseñanza superior como sistema y por cada una de sus instituciones con respecto a la sociedad.

La universidad es la que da al docente parámetros para que se identifique con la propia institución y adquiera los valores más representativos de la misma en un proceso bidireccional de enriquecimiento mutuo.

La pertenencia implica que la formación de los recursos humanos de la organización ha de encontrar las bases de la cultura que les identifica y que en el ámbito universitario se consolida al impulsar el desarrollo científico y tecnológico, incidiendo en la riqueza económica.

La capacitación de las personas que forman parte de la institución de educación superior es la verdadera finalidad que orienta el trabajo y genera espacios de cultura institucional entre docentes y discentes. El profesorado y los estudiantes han de acelerar el dominio de esta competencia, mejorar los beneficios para el desarrollo integral de las comunidades y regiones en las que las universidades llevan a cabo su principal tarea: engrandecer el conocimiento, preparar a los profesionales del futuro y aportar la conciencia crítica a la mejora de la sociedad en general.

Este proceso de pertenencia transforma las condiciones de vida y facilita las oportunidades de ascenso y movilidad social. El sistema educativo, en su globalidad, ha de mejorar la formación de los recursos humanos para desarrollar los conocimientos y destrezas que requieren los docentes y en particular, el avance del sistema universitario.

Podemos reconocer la pertinencia de estos servicios atendiendo a la oferta y demanda educativa a partir de la identificación de las relaciones que existen entre el nivel de escolaridad de los trabajadores, las ocupaciones desempeñadas y los respectivos niveles de productividad.

La pertenencia institucional es un concepto estrechamente relacionado con la organización y la calidad de los centros educativos de educación superior; por tanto, es necesario saber cuál es su significado para conocer si está presente o no en las instituciones de educación superior. El desarrollo institucional existe cuando las organizaciones aprenden, mejoran y optimizan sus recursos.

La competencia de pertenencia institucional está compuesta por numerosas dimensiones: trabajo en equipo, Proyecto Educativo del Centro (PEC), infraestructura, diálogo educativo e innovación y desarrollo personal/profe-

sional del profesorado (Rodríguez, 2005). Por la importancia que supone para los docentes identificarse con su profesión y ligarse al desarrollo institucional, se ha estudiado y analizado el valor de esta competencia.

La toma de conciencia de esta competencia, atañe a las autoridades académicas. El profesor debe ser líder y para ello reunirá las siguientes características:

- Ser capaz de implicar a los otros en misiones consensuadas, articulando las visiones parciales en un marco simbólico que sintetice creencias y actitudes coherentes con la cultura universitaria. Serán mejores líderes los que motiven, dirijan o apoyen a los demás en torno a determinados proyectos.
- El liderazgo supone ir más allá de la propia gestión.
- El liderazgo es inevitablemente político. Tiene que lidiar entre diferentes puntos de vista enfrentados, intentando consensos o acuerdos, con el fin de que las tareas de la organización puedan ser productivas.
- El liderazgo es inherentemente simbólico. El ejercicio del liderazgo es contextual, precisa de una cultura organizativa de base. Además, una cultura escolar fuerte requiere un liderazgo. Lo más propio del líder es articular una visión conjunta en pro de una meta e implicar a los miembros en dicha misión.
- Tiene que poseer un conjunto de cualidades humanas y éticas.
- El líder debe lograr la armonía empática y emocional (Medina, 2013).

El trabajo en equipo se puede resumir en la definición que realiza Medina (1994):

«La colaboración es el intercambio participativo mediante el cual los sujetos viven la realidad como un proceso compartido y llevan a cabo las actuaciones más adecuadas para la mejora de la concepción y práctica educativa, como proceso de realización social y cooperativa».

En el Plan Institucional, es fundamental la relación entre la normativa vigente, la evaluación y el desarrollo institucional. La investigación acerca del sentido y compromiso del profesorado con el plan institucional y el

desarrollo que se logra a través de la evaluación, pondrán de manifiesto el camino seguido en el dominio de esta complicada competencia.

Todas las instituciones poseen un sistema de valores, normas, creencias, formas de ver la educación que las identifican y que reflejan en documentos a los que la comunidad educativa, sea o no universitaria, tiene acceso. Éste ha sido el caso del Plan de Centro o Proyecto Educativo Institucional que elaboran los centros educativos con la normativa administrativa actual en cada país.

Por tanto, es necesario distinguir entre lo ideológico de la pertinencia institucional y lo pragmático que conforma la gestión de las instituciones.

La infraestructura de la institución, debe ser acorde a las necesidades del profesorado para que se sientan a gusto trabajando y participando activamente en la vida universitaria. Los ámbitos de la institución educativa han ir destinados a canalizar información, establecer relaciones sociales o simplemente como plataforma bidireccional de intercambio de saber científico.

La competencia de pertenencia institucional logra que se produzca un diálogo educativo entre todos los miembros de la comunidad universitaria posibilitando una mayor cooperación y compromiso de las personas implicadas. La participación constituye uno de los índices de calidad para la mejora de la pertenencia institucional.

La innovación educativa es otra de las dimensiones a tener en cuenta para la mejora de la pertenencia institucional. Toda innovación se debe a un proceso de investigación, pero no toda investigación produce índices claros de innovación.

Para que la institución evolucione gradualmente es necesario el desarrollo profesional de las personas que trabajan en ella, pero este desarrollo no puede realizarse si no se dan una serie de circunstancias dentro de las instituciones educativas:

- La comunicación debe ser transversal, posibilitando el diálogo en todas las direcciones de la organización.
- La evaluación debe ser democrática, consensuada y no impuesta, con el fin de que los participantes la hagan suya. El aprendizaje profesional colaborativo mejorará si la totalidad de los docentes o la mayoría, lo toman como tarea de responsabilidad compartida.

- El proceso debe estar asumido. Si no se interioriza no se considerará útil y el desarrollo profesional será mucho más superficial.
- El docente debe tener un tiempo de dedicación adecuado. Si se ve únicamente como una carga de trabajo no se emplearía el tiempo preciso y condicionará todo el proceso.
- Las finalidades deben estar claras. El concepto de evaluación incorpora nuevos conocimientos y facilita predecir los tiempos, las técnicas, el coste personal, etc.
- Los espacios deben estar previstos de antemano.

El desarrollo de la cultura institucional se lleva a cabo con la realización de actividades y tareas prácticas de cada docente. Nos preguntamos: ¿por qué no basarse en la propia experiencia del docente como un recurso para generar cultura de participación en la institución? Esta interrogación nos lleva a nuevas preguntas:

- ¿Es un requisito imprescindible la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria?
- ¿Qué características debe reunir esa participación para auspiciar la reflexión y la generación de nueva cultura, que nos lleve a la mejora de la institución?
- ¿Cuál es el proceso para orientar el desarrollo profesional en relación con la cultura de la participación?
- ¿Por qué, en algunos casos, las instituciones educativas son reacias a la participación?
- ¿Es suficiente la participación como estrategia para integrar los miembros en la organización?
- ¿Es posible crear relaciones auténticas de cooperación en vez de sumisión en una organización universitaria?
- ¿Cuáles pueden ser las estrategias para aumentar la participación?

Como bases para afianzar la competencia de pertenencia, se tendrá en cuenta:

- La institución superior tiene que dar a conocer su reglamento de organización y funcionamiento a los miembros de la Comunidad Educativa.

- El profesorado ha de comprender el reglamento de la institución y su aplicación.
- Debe transmitirse el reglamento de organización y funcionamiento de la institución al alumnado y a todos los miembros para evitar dificultades a su acceso y comprensión.
- Crear un organismo institucional que vele por el cumplimiento de la presencia de la institución en lugares representativos y en el que el profesorado ha de participar.
- Generar recursos y aplicar técnicas para la obtención de una adecuada información acerca del grado de pertenencia institucional.
- Crear unidades didácticas como parte del plan de estudios de asignaturas vinculadas con determinadas titulaciones y a las que se le puede dar un enfoque institucional (Recursos Humanos, Derecho, etc.).

La adquisición de esta competencia se precisa para comprender la cultura institucional e implicarse en las funciones y ámbitos como docente universitario.

La pertenencia en la tarea docente se lleva a cabo mediante la implicación del profesorado en las funciones propias de la práctica docente. El docente se siente identificado con su institución cuando ésta le facilita su labor y complementa su formación para su óptimo desarrollo profesional.

La pertenencia institucional en la tarea docente se mejora al implicarse el profesorado en redes de innovación, análisis de tareas docentes y consolidación de la cultura de colaboración entre éstos y los estudiantes, proyectando los avances científicos de la institución universitaria en el desarrollo regional y comunitario de los diversos grupos sociales.

La institución universitaria ha de promover programas de incentivación de la conciencia institucional e implicar al profesorado en el diseño de medios, en la creación de ambientes de aprendizaje y la utilización por todo el claustro universitario de nuevos materiales mediante el uso compartido de plataformas en torno a actividades comunes, tales como asignaturas compartidas, tareas transdisciplinares y utilización en común de equipos informáticos y de actualizadas bases de datos.

Las hemerotecas, cibertecas, bibliotecas, etc., contribuirían a mejorar el uso de fondos bibliográficos, acceso a bases de información, consultoría electrónica de revistas, programas en red, etc.

La pertenencia en la investigación significa la creación de grupos de investigación dentro de la universidad, que retomen objetivos y problemas representativos de la misma y aporten soluciones valiosas a través de proyectos y programas que mejoren la innovación e investigación. El descubrimiento de objetos propios de investigación de la universidad y de espacios compartidos que ligen las inquietudes de los investigadores de la universidad a proyectos como el actual, redundando en el beneficio de todos los miembros de la comunidad universitaria y mejorando el papel de la Institución en la sociedad en la que se encuentra insertada.

La pertenencia en la gestión significa mejorar la institución mediante la cultura colaborativa, utilizada como un enfoque para la mejora y el éxito. La educación superior sigue ese patrón. «Las primeras investigaciones utilizan la cultura para ilustrar que las universidades tenían culturas únicas y distintas a la de otros tipos de instituciones, describiendo los mitos y rituales de los colegios, los estudiantes y profesores entre subculturas» (Clark, 1970; Lunsford, 1963; Riesman, Gus Campo y Gamson, 1970).

Actuar en coherencia con esa cultura y esa práctica tiene la necesidad de conocer las normas, sentirse implicado en ellas, ampliar los márgenes de participación y vivir con satisfacción intrínseca, en cuanto forma parte de esa institución. Esta competencia tendría un nuevo saber, la cultura de la institución como síntesis de los valores más representativos y del plan estratégico de la institución.

El profesorado evidencia la pertenencia institucional en las tres funciones fundamentales: docencia, investigación y gestión, aplicando e integrando las tareas correspondientes a las restantes competencias, como la de comunicación, metolológica e integración de medios, con especial relación a las de investigación, innovación y planificación.

3.10. Innovación

Conjunto de concepciones y modelos que orientan las prácticas docentes, realizadas desde actitudes y valores favorables a la mejora de la educación universitaria.

El desarrollo de esta competencia requiere partir de Prácticas Profesionales de mejora continua de la docencia, profundizando en las experiencias más valiosas y relevantes, que han marcado su vida profesional.

La innovación de la docencia universitaria requiere de perspectivas y modelos que la fundamenten y que mejoren las prácticas educativas, entre estos modelos destacamos el sistémico de Bertalanphy, del cambio profundo de Senge, los modelos culturales, entre otros, que plantean la complejidad de los procesos educativos y la necesidad de avanzar en aquellos que comprendan la amplitud de la formación universitaria y la urgencia de generar enfoques teóricos que orienten las decisiones para la transformación de la educación universitaria.

Los modelos de innovación de la educación han aportado interpretaciones valiosas y ofrecido caminos creativos para la mejora continua de la cultura universitaria y el desarrollo de las instituciones, pero la innovación de la docencia precisa de enfoques teóricos y de la generación de modelos didácticos que propicien la interpretación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y justifiquen las decisiones más adecuadas para alcanzar la educación integral de los estudiantes.

Los modelos didácticos que fomentan la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que han sido ampliamente aplicados en los diversos ámbitos universitarios son los siguientes:

- Socio-comunicativo.
- Colaborativo.
- Socrático.
- Aprendizaje situado y complejo.
- Aprendizaje integrador.
- Aprendizaje en la incertidumbre, etc.

El conocimiento de estos modelos es imprescindible para que el profesorado descubra las dificultades que entraña el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en los escenarios universitarios, desempeñado con una gran incidencia en la mejora de la capacitación profesional y del dominio de las competencias genéricas y específicas que los estudiantes han de adquirir, dado que para su consecución el profesorado debe comprender y asumir el gran desafío que para el diseño de la práctica requiere esta transformación y de la que se deriva el imprescindible desarrollo de las competencias docentes que faciliten al profesorado, a su vez, la formación de los estudiantes en las competencias que plantea la sociedad del conocimiento,

las profesiones en transformación continua y los cambiantes climas de las empresas y las organizaciones actuales.

La innovación de la docencia ha de entenderse como la adquisición de una cultura que demanda nuevos pensamientos y actuaciones ligadas al desarrollo integral.

Los modelos didácticos constituyen una base para la innovación de la docencia dado que seleccionan lo más valioso de los procesos de enseñanza-aprendizaje para comprenderlos y propiciar su mejora permanente, orientando la práctica y generando un clima de superación continua.

La competencia de la innovación docente se desarrolla mediante la base que propicia algún modelo didáctico innovador, al seleccionar los elementos más relevantes y orientarse a la mejora permanente, dado que necesitamos un marco conceptual que fundamente y dé sentido a la práctica. Los modelos didácticos se caracterizan por su provisionalidad, reducción y consolidación, pero aportan aquellos aspectos más creativos y representativos de la tarea docente, eligiendo los componentes que evidencian las visiones que la teoría de la enseñanza le aportan, singularmente la base científico-tecnológica, la opción comprensiva y artística en relación a las cuales mantienen una dependencia.

La competencia de innovación se construye mediante las sucesivas aportaciones de los enfoques teóricos más cercanos a ella, especialmente la visión más rigurosa, ampliada con su puesta en acción, adoptada y en permanente mejora, dado que cada tarea docente se genera como una actuación creativa, pero influida por la incertidumbre que caracteriza las acciones formativas en contextos y ámbitos tan diversos y cambiantes como las aulas, los ciber-espacios y los ambientes socio-comunitarios en continua evolución.

Las prácticas docentes evidencian una línea de mejora permanente si se aplican de modo creativo los modelos y métodos didácticos, generando un clima que propicie la superación continua, el desempeño indagador del profesorado y la consolidación del pensamiento divergente apoyado en una visión argumentada de las decisiones más valiosas. La línea de innovación de la docencia requiere de un adecuado flujo de aspiraciones del profesorado y de los estudiantes fundamentado en los procesos de armonía, legitimación y evidencia del desarrollo del profesorado.

La innovación requiere de un equilibrio entre los dos componentes constitutivos de la misma:

- El pensamiento abierto y generador de continua mejora del proceso educativo y de la institución.
- La acción consolidada en los procesos de enseñanza-aprendizaje generados, esencial en la innovación, que a su vez lo es de la competencia docente, dado que el conocimiento de los modelos innovadores se proyecta en la solución de los problemas y en la toma de decisiones.

El avance en la competencia de innovación de la docencia es una línea que ha de caracterizar la cultura universitaria y forma parte del modo de asumir responsabilidades y de resolver los problemas connaturales al actuar científico, tecnológico y artístico de las instituciones de educación superior.

La competencia de innovación de la docencia se concreta en el dominio de teorías y modelos que se aplican al desempeño de prácticas de mejora de la Educación Superior, realizadas mediante actitudes y valores de implicación y transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La construcción de la competencia innovadora es un proceso incierto, que se relaciona con un estilo de búsqueda permanente, avance hacia lo desconocido y un compromiso por la transformación de las prácticas educativas en la Universidad. Esta competencia se constituye por la complementariedad entre la consolidación de un modelo abierto y flexible, orientado a la legitimación y fundamentación de las mejoras de las tareas formativas y el desarrollo de un estilo de toma de decisiones indagador y artístico que logra anteponer la iniciativa y el respeto a la incertidumbre con gran sensibilidad ante lo desconocido.

Se contrasta el avance en la competencia de innovación de la docencia, al aunar nuevos pensamientos y concepciones fundamentadas de las prácticas educativas con realizaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en tensión y mejora integral, desde la cual cada hecho académico se refleja en un desafío y superación continua en todas las dimensiones del discurso y de las actuaciones didácticas.

La innovación de la docencia es complicado que se produzca de modo individual, aislado y carente de un compromiso institucional, ya que la competencia innovadora se incrementa cuando el conjunto de personas de la Institución Universitaria toma conciencia del significado y el impacto de

las actuaciones y se anticipa a los nuevos cambios, procediendo desde una cultura de colaboración y adaptación a las formas de intervenir en cada práctica docente.

¿Tiene la innovación y el avance en esta competencia el valor de una transformación institucional?

La respuesta ha de encontrarla cada docente, equipos y grupos intervinientes en situaciones de transformación permanente al trabajar por respetar la iniciativa y autonomía del profesorado, completada con la cultura de la colaboración y adaptación continua de las prácticas docentes.

Actividades innovadoras para el desarrollo de la competencia:

- a) Identificar una experiencia profundamente significativa y original de su docencia:
 - Contar detalladamente la experiencia de innovación docente, vivida anteriormente:
 - ¿Cuándo?
 - ¿Dónde?
 - ¿Por qué?
 - ¿Para qué?
 - ¿Qué?
 - ¿Cómo?
 - ¿Con quién?, etc.
 - Presentar el contenido de la innovación de la docencia (entre 3 y 5 páginas) que sinteticen la visión y vinculación de la experiencia realizada.
 - Elaborar una redacción y a partir de ella construir un mapa mental o conceptual de los aspectos más innovadores de la experiencia docente seleccionada.
- b) Seminario de discusión del modelo de innovación; elaborado el modelo que subyace a la experiencia innovadora presentada entre los miembros del equipo, se procede a:
 - Dialogar acerca de los diversos modelos de innovación de la docencia, vividos y justificados por los docentes.



- Seleccionar algún modelo y orientar la práctica.
 - Análizar algunos modelos de innovación de la docencia.
 - Trabajar alguna obra de innovación de la docencia.
 - Seleccionar algún modelo y trabajarlo en profundidad.
Sub-tareas.
 - Enriquecer el modelo propio con la lectura, análisis y desarrollo de los modelos o del modelo del autor/es seleccionados.
 - Reelaborar el modelo de innovación de la docencia.
 - Compartir con otro u otros colegas el modelo elaborado, modelo de Innovación Docente del Grupo.
- c) Aplicar el modelo de innovación de la docencia, por ejemplo: «Unidad didáctica diseñada» (tema). Aplicar el modelo de innovación de la docencia a una práctica profesional:
- Seleccionar el tema-bloque de aprendizaje (unidad didáctica) (elegir el bloque-tema en el que consideremos que nuestras expectativas y las de los estudiantes quedan mejor representadas y conocidas).

- Diseñar la unidad didáctica, adaptar y enriquecer algunas de las trabajadas anteriormente.
- Desarrollar en la acción y justificar el proceso más valioso de diseño, aplicación, evaluación y mejora integral de la práctica docente.

DISEÑO	APLICACIÓN	EVALUACIÓN
Introducción	Metodología	Autoevaluación
Competencias	Tareas	Co-evaluación
Objetivos	Medios (recursos TIC)	Portfolio
Mapa conceptual	Discurso expresivo socrático y empático	Análisis de casos
Desarrollo: idea eje, aplicación del contenido	Convertir la aplicación en una INVESTIGACIÓN: – Diario e-portfolio – Autoobservación – Observación en parejas. – Propuestas de mejora, etc.	Solución de problemas.
Metodología		«Criterios de dominio de las competencias»
Síntesis		
Integración de medios (TIC)		
Actividades		
Cronograma		
Autoevaluación		
Bibliografía, web-grafía		
Glosario		

3.11. Interculturalidad

La competencia de la cultura universal se consolida mediante la integración de actividades, valores y estilos de relación entre las diversas culturas, concretados en el discurso y acciones más representativas para crear un

clima de colaboración y enriquecimiento intelectual y emocional entre las personas y los más diversos grupos humanos.

La competencia requiere a juicio de Domínguez (2006) las siguientes dimensiones formativas del docente:

- Empatía.
- Colaboración.
- Identidad.
- Apertura.
- Conocimiento geo-histórico.
- Saber práctico e intercultural.
- Compromiso con el encuentro cultural.

La concepción y práctica a la apertura a las diversas culturas (interculturalidad) se explicita en el saber y en el discurso plural que caracteriza a los seres humanos, en el encuentro entre las culturas y la empatía mutua que genera actitudes y valores positivos entre ellas.

Matveev y Milter (2004) han identificado la incidencia de la competencia intercultural y su valor para estructurar el trabajo en equipo entre las diversas culturas y nuevas formas de construir el diálogo y el acercamiento entre las personas de diferentes contextos geográficos.

La diversidad de personas, grupos y comunidades en las instituciones educativas es la característica más común que se completa con la identidad e igualdad como contrapunto entre todos los participantes en la universidad.

La práctica docente de respeto y búsqueda de síntesis superadoras entre las diversas culturas, ha de destacar las acciones y formas de comunicación entre los estudiantes universitarios, dado que por su propia naturaleza, la Institución de Educación Superior ha de promover el pleno desarrollo de nuevos estilos y relaciones entre los seres humanos.

La preparación del profesorado en el encuentro y la empatía con todas las culturas presentes en la clase es uno de los objetivos de esta innovación e investigación de la docencia universitaria. Pretendemos diseñar las actividades más enriquecedoras para promover actitudes y valores profundos, que constituyen la base de esta competencia dado que ante la dificultad de entender la lengua y las percepciones de las personas de la otra cultura, han

de generarse nuevos conocimientos y auténticos procesos de empatía hacia ellos.

La empatía ante la pluralidad cultural, se construye por la integración de los saberes culturales, la habilidad para aplicar tales saberes a la solución de los problemas de convivencia y desarrollo integral entre las personas y la generación de actitudes y valores favorables al diálogo y al desarrollo colaborativo entre las diversas culturas. Su dominio en el marco universitario requiere por parte del profesorado, un riguroso avance en los aspectos más representativos de las culturas participantes en las clases, en los marcos sociales y en las organizaciones productivas.

El desarrollo de la empatía es procesual, dado que es necesario intensificar el conocimiento profundo de las diversas culturas presentes en los campus universitarios y se concreta en:

- El discurso mayoritario y el singular de cada cultura.
- Los problemas y estilos de colaboración intra e inter culturales.
- Los procesos de intercambio y de acercamiento entre las personas.
- Los valores más destacados de las culturas y su relación con los procedimientos en las aulas.
- Las formas de interacción entre los participantes de cada grupo humano, avanzando en nuevas formas de síntesis y enriquecimiento entre las culturas.

La tarea docente en este contexto de pluralidad ha de ser abierta y flexible, descubriendo las expectativas e intereses más representativos de los miembros de cada etnia y grupos humanos más representativos.

Por otra parte, el diálogo entre las culturas se consolida al interactuar los docentes con los estudiantes de diversidad cultural y sentar las bases del conocimiento mutuo y de la búsqueda de un horizonte para la mejora y el intercambio continuos.

La cultura universitaria y las instituciones han sido los marcos más abiertos al reconocimiento de la pluralidad cultural y se han construido cercanos a los más diversos retos y cambios del mundo. El avance y el fomento de la cercanía entre las diversas culturas se han desarrollado históricamente en las aulas universitarias, y en el mundo de la intercomunicación se requiere que todas las personas de esta institución vivan abiertas a la complejidad e intercambio cultural.

Los docentes universitarios descubren en la transformación de los climas universitarios, la necesidad de comprender la pluralidad cultural y de actuar para fomentar el encuentro, la colaboración y el desarrollo integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje que estimulen en cada estudiante la armonía entre su identidad cultural y la apertura a las restantes culturas, estimulando su formación como ciudadanos del mundo y aplicadores de los principios del respeto cultural, de glocalización y ecoformación.

La riqueza de las culturas en interacción en los claustros universitarios y los cambios de las sociedades con múltiples enfoques culturales, representan un gran desafío para el profesorado e implica el necesario dominio en esta competencia para responder a la amplitud y complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos contextos.

El dominio de esta competencia ha de concretarse en un avance en los saberes y estilos creativos de las culturas, en interacción y en coherencia con los valores y actitudes de colaboración más pertinentes proyectados en la solución de los problemas de síntesis cultural y de búsqueda de sentido en una apertura y flexibilidad continuas. El profesorado universitario ha de generar modelos didácticos que orienten la complementariedad entre las personas de diversas culturas y emplee las prácticas empáticas y emotivas como base para consolidar el acercamiento y diálogo entre las culturas.

Actividades para avanzar en el dominio de esta competencia

Hemos aprendido a aprender y a relacionarnos con las más diversas culturas, en consecuencia tenemos experiencias previas en el marco docente que nos demandan retomar algunas de las que hayan significado una evidencia destacada para nuestra actuación y desempeño docente, procediendo a:

1. Narrar alguna experiencia de formación intercultural desarrollada en los últimos años.
2. Identificar alguna experiencia docente previa con estudiantes de diversas culturas.
3. Describir el contexto, circunstancias, riqueza y significado de las culturas presentes en su grupo de clase/curso/módulo/ asignatura, entre otros.

4. Realizar las preguntas necesarias para desarrollar la acción formativa y aprender de nuestra experiencia profesional. ¿Cuándo, dónde, con quién, para qué, por qué, qué, cómo se realizó esa innovación intercultural vivida, etc.?
5. Emerger algunas conclusiones de nuestra narrativa.

PUNTOS FUERTES EN EL DOMINIO DE LA COMPETENCIA	PUNTOS DÉBILES EN EL DOMINIO DE LA COMPETENCIA
Discurso	Procesos de relación limitados
Empatía	Inadaptación del discurso a los estudiantes
Relaciones	Disminución de los saberes, valores y actitudes trabajados, etc.
Clima	Inhibición en la relación.
Innovación Cultural, etc.	Rutinas en la relación con las diferentes culturas.

1. Situaciones para avanzar en:

- Empatía, colaboración y diálogo con los estudiantes.
- Participar o diseñar algún seminario que les forme.
- Mejorar la asertividad que facilite el acercamiento y potencialidad para colocarnos en el lugar de las personas, grupos y etnias, que avancen y compartan: discursos, valores, climas favorables a las distintas culturas.
- Grabaciones en audio/vídeo y registrar en el e-Portfolio:
 - ♦ Alguna experiencia práctica, concreta y de gran impacto que haya experimentado en su tarea docente en relación con algún o algunos estudiantes.
- Compartir lo descubierto en nuestro auto-análisis en colaboración entre:
 - ♦ Colegas.
 - ♦ Etnias-grupos culturales.
 - ♦ Estudiantes.
 - ♦ Otras culturas presentes en la clase, con foro, chat, etc.

2. Integrar en el proceso de enseñanza aprendizaje: el discurso, métodos y tareas adaptadas a la diversidad de estudiantes:
 - Diseñar o retomar una unidad didáctica o tema concreto que han trabajado para dar respuestas fundamentadas a prácticas culturales, posibilitadoras del encuentro y formación integral.
 - Formar al profesorado y estudiantes en el avance de la competencia de diálogo y complementariedad cultural, ampliando las posibilidades entre los docentes y estudiantes.
3. La metodología más favorable es:
 - Diálogo implicador, colaboración entre pares, enseñanza mutua, métodos globales e integrales de aprendizaje (parejas, pequeños grupos y comunidades-proyección e impacto de la comunidad en las diferentes culturas).
 - Avance en la competencia de complementariedad y mejora de tareas culturales.

La práctica docente es el escenario en el que el profesorado va a situarse como ciudadano del mundo y se concreta en la ecoformación y el desarrollo de las habilidades y actitudes, que acercan a todas las personas al mundo de la mejora integral, la colaboración y el enriquecimiento cultural.

El dominio y avance en esta competencia requiere:

- Pensar los saberes, tareas, métodos y medios didácticos en el marco de un mundo interdependiente, incierto y requerido de un profundo proceso de búsqueda y colaboración, asumiendo el discurso de la empatía, el equilibrio emocional y el pleno desarrollo humano.
- El uso frecuente del entendimiento y la adaptación al mundo real y virtual (internet) para que el diálogo pluri-cultural, se concrete en el conocimiento, las claves de la acción y la realización de proyectos compartidos en una nueva humanidad.

3.12. Identidad profesional

El término *identidad* tiene gran vigencia en el marco conceptual de numerosos estudios del ámbito de las Ciencias sociales. Se considera iden-

tividad nacional, cultural, social, política, de género, y otros calificativos que incluyen los más diversos campos de investigación. En particular, en las ciencias del comportamiento ocupa un lugar destacado la expresión *identidad profesional*, que para el caso concreto de las Ciencias de la educación toma la forma de *identidad profesional docente*.

La definición precisa del término es compleja y su alcance y significado son objeto de constante discusión, así como su construcción y los modelos más destacados en que llega a materializarse.

El significado del término identidad

La palabra *identidad*, en la visión clásica, su etimología *idem* (lo mismo), designa la relación existente entre dos o más realidades o conceptos, que siendo diferentes bajo ciertos aspectos, sin embargo se unifican según otros (Clawell, 1991). La relación entre dichas realidades puede estar basada en la sustancia de las mismas, los distintos estados por que pasan a lo largo del tiempo e incluso en las diferencias que establece la inteligencia entre dos objetos que corresponden a una misma realidad; por ejemplo, cuando se afirma A es A, proposición en la que una misma realidad es desdoblada por la inteligencia en sujeto y predicado. En un sentido similar se utiliza la palabra *identidad* en Matemáticas, al constatar que dos objetos matemáticos con grafía distinta corresponden, de hecho, a la misma realidad.

Con el desarrollo de las Ciencias Sociales, en particular la Psicología y la Sociología, a lo largo del siglo XX el concepto de *identidad* comienza a ser vagamente definido en términos del «yo» y de la visión que cada uno tiene del «yo» (Mead, 1934; Erickson, 1968) entendido como una representación organizada de nuestras propias teorías, actitudes y creencias acerca de nosotros mismos (McCormick y Pressley, 1997). El modo en que una persona se ve a sí mismo, *identidad*, y su realidad existencial personal, *entidad*, interactúan constantemente, de forma que la *identidad* se basa en la percepción que uno tiene de la realidad. Tajfel y Turner (1986) postulan la tendencia de los individuos a la categorización e identificación con un determinado grupo social, con el fin de establecer comparaciones con otros grupos que establezcan sesgos positivos hacia el grupo al cual se pertenece y que le proporciona tanto *identidad* cultural como incremento de la autoestima.

El concepto de identidad profesional docente

Las Ciencias de la educación atienden e investigan la *identidad profesional docente* (Knowles, 1992; Kompf et al., 1996; Connelly y Clandinin 1999).

Algunos autores (Nias, 1989; Knowles, 1992) la relacionan con la imagen que el docente tiene de sí mismo, entendiendo que la concepción del «yo personal» condiciona el «yo profesional», es decir, la manera de enseñar, su desarrollo como docente y las actitudes frente a los cambios educativos. Volkman y Anderson (1998) ponen el énfasis en el complejo equilibrio dinámico que el docente ha de mantener entre la imagen personal de sí mismo y el rol de profesor que viene obligado a desempeñar.

En la sociedad de la información y del conocimiento, el concepto de identidad profesional docente comienza a percibirse como un proceso dinámico (Fernández, 2012). Más allá de entenderla como una forma de adaptación del individuo a los modelos sociales, emerge el modelo de identidad individual. La identidad puede considerarse como la respuesta a la pregunta constantemente reiterada, «¿quién soy yo en este momento?» De esta forma, la identidad no se concibe tanto como una cualidad de la persona, sino más bien como una capacidad o *competencia en identidad* (Cooper y Olson, 1996; Kerby, 1999; Gee, 2001).

Beijaard *et al* (2004) identifican las siguientes características que califican como esenciales para definir la identidad profesional docente:

- Se trata de un proceso permanente (*ongoing process*), dinámico, no estable ni fijo; es decir, el desarrollo de la identidad profesional docente nunca se detiene y ha de ser contemplado como un aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, la formación de la identidad profesional no es tanto la respuesta a la pregunta «¿quién soy yo en este momento?» sino más bien, la cuestión a dilucidar es «¿quién quiero ser?», en sintonía con lo que se puede denominar función de reflexión anticipadora (Conway, 2011).
- Implica simultáneamente a la persona y al contexto, por lo que la identidad profesional docente no es unívocamente singular.
- Está integrada por lo que puede denominarse subidentidades, es decir, factores relativos a las distintas variantes que pueden encontrarse en cada contexto a lo largo del tiempo y que son susceptibles de entrar en conflicto.

- Exige una participación activa de los docentes en su proceso de desarrollo profesional. La contribución puede realizarse de varias formas, según los objetivos que se persigan y los medios disponibles para alcanzarlos. De alguna forma, puede decirse que la identidad profesional no es algo que los docentes «poseen», sino que es algo que «utilizan» para darse sentido a sí mismos como profesores. El modo como explican y justifican las cosas en relación con otras personas y el contexto, expresan, por así decirlo, su identidad profesional (Coldron y Smith, 1999).

Dimensiones del «yo personal» de la identidad profesional docente

La parte del «yo personal» que configura la identidad profesional docente está integrada principalmente por el modo en que los docentes se ven a sí mismos como expertos en tres dimensiones: la materia que enseñan, las capacidades didácticas y las actitudes pedagógicas (Beijaard *et al.*, 2000).

El conocimiento de la materia

Tradicionalmente, el conocimiento de la materia que enseña un docente ha formado parte fundamental de la docencia profesional. Se consideraba que el conocimiento disciplinar, junto con alguna experiencia práctica en el aula, eran elementos suficientes para convertirse en un buen profesor, pero esta concepción de la docencia es insuficiente. La complejidad de la enseñanza y el nuevo rol que ha de desempeñar el docente como administrador de lo que ocurre en el aula y facilitador del aprendizaje, le obligan a ser algo más que un mero transmisor del conocimiento (López, 2012). Una consecuencia indeseada de esta nueva perspectiva es que, por exageración, se ha dado por supuesto, o incluso preterido, el papel de los conocimientos en la materia en la configuración de la identidad docente. Por ello, algunos autores Bennett y Carre (1993) reivindican la necesidad de incluir en los programas de formación del profesorado elementos de auto-diagnóstico y evaluación de los conocimientos de la materia, complementados, en su caso, con las oportunas unidades de actualización que faciliten elevar el nivel de las explicaciones en el aula, detectar carencias y dificultades en la comprensión de los conceptos de los estudiantes.

Las capacidades didácticas

La formación del profesorado está fuertemente condicionada por el modelo de enseñanza aprendizaje que se ha de poner en la práctica. Tradicionalmente, en la configuración de la identidad profesional docente se ha prestado atención, esencialmente, a la formación y desarrollo de capacidades que tienen una relación directa con la tarea docente, como la planificación, comunicación, metodología, integración de medios, tutoría o evaluación. La visión actual del proceso de enseñanza aprendizaje considera insuficiente este planteamiento. Los modelos de enseñanza aprendizaje se reorientan hacia las salidas del proceso, haciendo un mayor énfasis en el aprendizaje de los estudiantes y reemplazando la concepción tradicional gobernada fundamentalmente por las entradas del proceso, es decir, basada principalmente en la transmisión de conocimientos por parte del profesor. El rol del profesor apunta especialmente hacia su misión como orientador, guía, facilitador del aprendizaje e inspirador de actividades de reflexión intelectual a los estudiantes. Tienen relevancia en la configuración de la identidad profesional docente otras capacidades didácticas que influyen de manera muy importante en la buena práctica docente, como pueden ser la investigación y la innovación.

Las actitudes pedagógicas

La verdadera enseñanza no puede reducirse a una simple acción instrumental que produzca unos determinados resultados en términos de ganancia de conocimientos por parte de los estudiantes. La parte didáctica de la profesión debe compaginarse con los aspectos éticos y morales del lado pedagógico. Por ejemplo, el docente debe conectar adecuadamente con sus estudiantes y manifestar cierto compromiso con sus inquietudes, preocupaciones o problemas personales. Estos aspectos pedagógicos son particularmente relevantes para la profesión docente y desempeñan un importante papel en la concepción del rol personal y profesional del docente; no obstante, con frecuencia se les presta poca atención en la configuración de la identidad profesional (Oser, 1992).

Los docentes deben tener una conciencia clara de las normas y valores que intervienen en su interacción y relación con los estudiantes. Por otra parte, en la sociedad actual los docentes se enfrentan con diversos dilemas sociales, emocionales y morales: ¿cómo educar en contextos de diversidad

o multiculturalidad?, ¿cómo manejar estudiantes con un comportamiento desviado?, ¿cómo proceder con estudiantes superdotados?, ¿cómo prevenir los riesgos derivados del mal uso de internet o las redes sociales?, ¿cómo ayudar a los alumnos en conflictos derivados de divorcios, abusos sexuales?, la configuración de la identidad profesional docente debe integrar en su concepción elementos que valoren la interculturalidad, la actitud ética y el constante refuerzo de los valores morales.

Factores que influyen en la identidad profesional docente

La percepción del docente de su «yo personal» viene influenciada por diversos factores que interactúan entre sí y configuran la parte correspondiente tanto al «yo profesional» como a la dimensión dinámica de la identidad profesional docente. Dichos factores pueden clasificarse en dos grandes grupos: el *factor social* del «yo profesional», conformado esencialmente por el contexto en que se desarrolla la acción docente, y el *factor temporal* o dinámico, que recoge la evolución personal del profesor a lo largo de su carrera docente, configurando su biografía personal y determinando su experiencia docente (Beijaard *et al.*, 2000).

El factor social

El contexto en que se desarrolla la labor docente es determinante en la configuración de la identidad profesional docente.

Con respecto al contexto global, podemos señalar que, en el momento actual, los centros educativos «tienen que afrontar un número creciente de desafíos de la cambiante sociedad de la que proceden sus alumnos y de unos gobiernos preocupados por su competitividad económica» (Day, 2012: 31). Entre ellos se destacan:

- La incertidumbre emocional de los jóvenes derivada del descenso de motivación de los alumnos por aprender, la conducta negativa y el absentismo crecientes, de forma que la demanda emocional sobre los profesores ha ido creciendo.
- Los cambios en la demanda de mano de obra, que convierten a la educación en un activo, siempre que sea amplia y no superficial.

- La revolución de las telecomunicaciones que proporciona mayores oportunidades de aprender mediante «entornos virtuales», «plataformas de aprendizaje», «aprendizaje ubicuo basado en tecnologías móviles».
- Las nuevas demandas al profesorado, el cual, como se ha señalado anteriormente, tiene que afrontar nuevas realidades sociales y culturales en el aula, motivadas por las corrientes de opinión que abogan por la integración en el centro educativo de la diversidad, multiculturalidad y demandas especiales, entre otras.
- La nueva demografía de la docencia, derivada del hecho de que el perfil del profesorado ha empezado a cambiar, resultando una generación de docentes con mayor dispersión en edad, experiencia, preparación, expectativas profesionales y concepción de la carrera profesional.

La cultura propia del centro abarca las concepciones, normas y valores compartidos por todos sus integrantes, lo cual conlleva una manera concreta de realizar la docencia (Nias, 1989).

El factor temporal

La parte dinámica de la identidad profesional docente se materializa en base a su experiencia docente y su biografía personal.

Aunque, como apunta Day y Gu (2012: 36) no pueden equipararse experiencia y pericia, diversos estudios comparativos suponen que los docentes experimentados son, al menos en cierta medida, docentes expertos (Beijaard *et al.*, 2000). Tomando como base esta hipótesis, puede afirmarse que el conocimiento de los docentes expertos resulta estar especializado en un dominio concreto y está organizado en unidades amplias, teniendo además, en buena parte, carácter implícito (Carter, 1990). En comparación con los profesores noveles, los docentes expertos precisan no sólo un menor esfuerzo cognitivo sino que también son capaces de recuperar de la memoria y combinar adecuadamente la información necesaria para resolver un problema.

Numerosas investigaciones ponen de manifiesto que las experiencias de la vida personal del docente en el pasado interfieren sensiblemente con su

vida profesional (Clandinin, 1986; Goodson, 1992). Las narrativas de las biografías y autobiografías de los docentes ponen de manifiesto que los denominados *incidentes críticos* conllevan *influencias críticas* en la configuración del perfil profesional de los docentes (Day y Gu, 2012: 66).

Day y Gu (2012: 63) establecen las seis etapas siguientes en el ciclo de vida profesional:

- *De 0 a 3 años de docencia*, caracterizada por el compromiso, apoyo y desafío.
- *De 4 a 7 años de docencia*, caracterizada por la identidad y eficacia en el aula.
- *De 8 a 15 años de docencia*, caracterizada por el control de los cambios de rol y de identidad, tensiones y transiciones crecientes.
- *De 16 a 23 años de docencia*, caracterizada por las tensiones trabajo-vida, los retos a la motivación y al compromiso.
- *De 24 a 30 años de docencia*, caracterizada por los desafíos al mantenimiento de la motivación.
- *Más de 31 años de docencia*, caracterizada por la motivación sostenida, la capacidad de afrontar el cambio y la espera de la jubilación.

Las investigaciones de Day y Gu (2012) ponen de manifiesto que la intensidad de los efectos de las influencias críticas varían a lo largo de las distintas fases de la vida profesional.

Modelos de identidad profesional docente

Para completar el estudio de la identidad profesional docente, presentamos en este apartado los modelos más representativos de identidad que pueden observarse en la práctica. La clasificación establecida por Sachs (Sachs, 1999 y 2001), y recogida asimismo por Day y Gu (2012: 47), establece dos discursos distintos, pero no enteramente opuestos, acerca de cómo se entiende el profesionalismo docente: el modelo *empresarial*, *entrepreneurial identity*, y el modelo *activista*, *activist identity*.

La identidad empresarial

Este modelo responde a la idea del profesional eficiente, responsable y con una visión del servicio docente con un contenido de carácter económico; demuestra su acatamiento a los imperativos impuestos desde fuera, con una enseñanza de alta calidad, tal como viene medida por indicadores del rendimiento fijados desde el exterior. «La competencia por los recursos entre centros educativos da origen a un *ethos* competitivo, en lugar de colaborativo. Se fomenta la operativa eficiente del mercado mediante la combinación de controles legislativos e internos, mecanismos institucionales, en particular los indicadores de desempeño e inspecciones» (Sachs, 2001: 156).

La identidad activista

Para Sachs (2001: 157) la identidad activista viene impulsada por la creencia en la importancia de movilizar a los profesores en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. En esta identidad los profesores se preocuparán en crear y poner en práctica normas y procedimientos que faciliten a los estudiantes experiencias democráticas. Esta identidad emerge en centros en la que impere un clima colaborativo y la enseñanza esté relacionada con grandes ideales y valores sociales. Sachs (2001) identifica cinco valores que constituyen el fundamento de esta identidad: *enseñanza, participación, colaboración, cooperación y activismo*.

Destacamos que la identidad profesional docente sólo se puede concebir como algo dinámico que está en constante revisión y perfeccionamiento, en perenne dialéctica entre el «yo personal» del docente, la visión que percibe de sí mismo, con el «yo profesional», o visión social derivada del entorno en que realiza su misión.

Si, siguiendo a Seligman (Seligman, 2004), distinguimos entre un *trabajo* que se hace por un sueldo al final del mes, una *carrera* que supone una implicación personal más profunda en el trabajo por llevar el añadido del progreso, y una *llamada*, o *vocación*, que supone un compromiso apasionado a trabajar porque sí, sin tener en cuenta el dinero o el progreso, podemos concluir que la verdadera identidad profesional docente sólo está al alcance de quienes entienden la profesión docente como su auténtica vocación.

Tareas para el desarrollo:

1. Diseñar y aplicar el mapa de competencias más pertinente en el marco universitario y en los contextos regionales universales.
2. Narrar las experiencias más representativas y valiosas que han consolidado su línea de trabajo y su proyección en la Institución, los estudiantes y la mejora del conocimiento del marco ámbito científico en el que trabaja.
3. Seleccionar y avanzar en una línea integrada de saber profesional, desarrollo transdisciplinar y ecoformativo del conocimiento y proyectos de auténtica mejora de: la docencia universitaria, el desarrollo institucional y las prácticas profesionales.