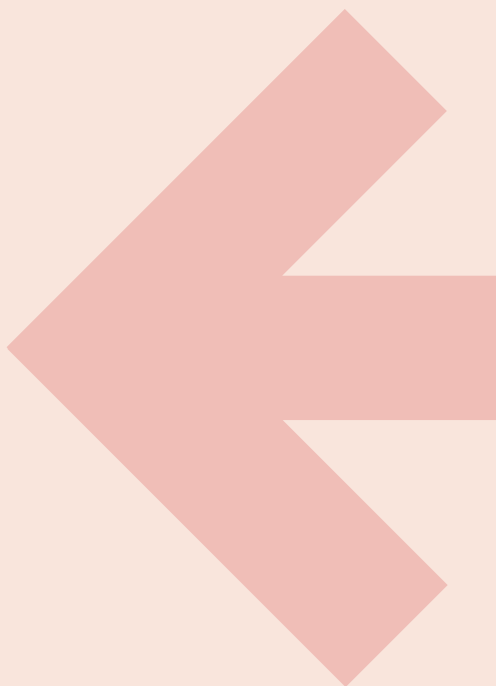


Marcelo Andres Saravia Gallardo

**CALIDAD DEL PROFESORADO:
UN MODELO DE COMPETENCIAS
ACADÉMICAS**



**EDITORIAL
OCTAEDRO**



Cuadernos de docencia universitaria 20

Título: *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas*

CONSEJO DE REDACCIÓN

Directora: Teresa Pagès Costas. Jefa de la Secció de Formació del Professorat Universitari. Institut de Ciències de l'Educació (ICE). Facultat de Biologia.

Consejo de Redacción: Salvador Carrasco Calvo, Facultad de Economía y Empresa; Jaume Fernández Borrás, Facultad de Biología; Marta Fernández-Villanueva Janer, Facultad de Filología; Àngel Forner Martínez, Facultad de Formación del Profesorado; Eva González Fernández, ICE; Mercè Gracenea Zugarramundi, Facultad de Farmacia; Jordi Ortín Rull, Facultad de Física; Antoni Sans Martín (Director del ICE), Facultad de Pedagogía.

Primera edición: Junio de 2011

© Marcelo Andres Saravia Gallardo

© ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

La reproducción total o parcial de esta obra solo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del *copyright*: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-9921-192-3
Depósito legal: B. 24.237-2011

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

ÍNDICE

RESUMEN	4
PRÓLOGO	6
INTRODUCCIÓN	10
1. LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI	11
2. TRANSICIÓN HACIA UN NUEVO PAPEL ACADÉMICO	12
3. ESTUDIO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN	14
4. UN MODELO ESTRUCTURAL DE COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (MECPU)	17
4.1 La competencia humana general	17
4.2 Composición del MECPU	20
La competencia científica	20
La competencia práctica	21
La competencia personal	21
La competencia social	22
4.3 Relación operativa entre el constructo y la realidad académica	22
CONCLUSIÓN: EL DESAFÍO DE UNA CULTURA DE APRENDIZAJE PERMANENTE	29
BIBLIOGRAFÍA	30
EL AUTOR	33

RESUMEN

En esta era estamos afrontando una serie de desafíos en la educación superior que posiblemente quince años atrás no podríamos haber imaginado. Cambios profundos en la sociedad y en las relaciones internacionales han modificado de igual manera la realidad de los profesionales en el trabajo y la de los estudiantes en camino de profesionalización. En tal sentido, el proceso de formación, las prioridades de investigación y la interacción institucional deben reconsiderarse para hacer coherente la interrelación universidad-sociedad. Una manera de ingresar en este escenario de renovación es analizando y redefiniendo la profesión académica entendiendo que el profesor es una parte esencial del potencial de la universidad contemporánea. Por tanto, el profesor requiere del desarrollo de competencias estructurales que le permitan enseñar, investigar y realizar tareas de gestión con excelencia.

Después de una prolongada investigación doctoral, presentamos un amplio modelo estructural de competencias académicas del profesor, acreditado mediante publicaciones a nivel mundial, la más reciente de ellas en VDM-Verlag: UK, USA, Germany (Saravia, 2009).

Palabras clave: *educación superior, calidad, competencias del profesor, innovación*

Abstract

On this era we are confronting challenges in higher education that maybe 15 years ago we could not imagine. Deep changes in society and in international relations have also changed the reality of professionals in work and students running getting a solid professional profile. Consequently, the formation process, researching priorities and institutional interaction must be reconsidered in order to make more coherent the university-society relation. One way to enter in this removing scenario is the analysis and redefinition of the academic profession, understanding that the professor is an essential part of the university's potential in this century; from this perspective the professorate needs to deve-

lop new structural competences in teaching, researching and managing the institution with excellence. This paper presents one wide and useful model of competences of professorate, developed after a long doctoral research. The model was certified by world wide scientific publications as the last one on book format at VDM-Verlag: US, UK & Germany (Saravia, 2009).

Keywords: *higher education, quality, teacher competences, innovation*

PRÓLOGO

Tal vez sorprenda, desde algunas posiciones teóricas sobre la formación del profesorado universitario —a tenor de algunas publicaciones e investigaciones recientes en nuestro contexto—, la propuesta de modelo competencial del profesorado universitario del Dr. Saravia. Tal vez le enfoqué erróneamente el planteamiento de su tesis doctoral, fruto de la cual es su ya internacionalmente difundido modelo.

En una reciente publicación sobre la temática de este cuaderno, el Dr. Saravia, profesor de la Universidad Católica Boliviana de San Pablo, señalaba que el modelo propuesto de competencias del profesorado universitario es para la carrera académica a lo largo de la vida (*long life academic career*). El hecho de poder demostrar tales competencias vendrá condicionado por las oportunidades ofrecidas por la propia organización. De aquí la responsabilidad de los gestores universitarios a la hora de la planificación de sus recursos humanos docentes e investigadores.

La propuesta no solo tiene una base empírica, producto de su trabajo de investigación, sino que se fundamenta en una visión holística del quehacer del profesional de la educación superior: investigar, formar y contribuir al desarrollo del contexto en el que ubica su institución de referencia. Si es criticable la indiferencia hacia la dimensión docente que se manifiesta (cada vez menos) en la valoración de tal tarea en el progreso de la carrera académica, no menos inadecuado es el olvido de la competencia científica, fundamento diferencial del nivel universitario, en la formación y desarrollo del profesorado. Si desde la primera posición se defiende que la docencia es una especie de «arte que se adquiere con la experiencia» (aunque esta sea nefasta para diversas generaciones); desde la segunda se pontifica que el saber y el saber hacer disciplinar se da por supuesto, como el valor en los toreros, y que lo importante y necesario es la dimensión competencial del «mero enseñar», como si se tratara de un profesor/a de otros niveles educativos.

En un trabajo ampliamente documentado sobre los retos y enfoques en la formación del profesorado universitario, citaba en síntesis el contenido sobre el perfil de competencias exigible al profesorado del siglo XXI

del informe de seguimiento de la Conferencia mundial sobre educación superior de 1998, patrocinada por la UNESCO: desde identificar y comprender las diferentes formas (vías) en que aprenden los estudiantes (conocimiento científico del proceso de enseñanza-aprendizaje) a dominar un conjunto de estrategias para afrontar situaciones personales y profesionales, pasando, y he aquí la novedad con respecto a ciertos modelos de competencias docentes, a tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento. Dicho de una manera coloquial: para ser profesor universitario es condición sine qua non dominar el saber y el saber hacer de la disciplina, pero desde la óptica del cómo se genera dicho saber (investigación). En trabajos ya «antiguos», pero de ideas vigentes, como el de Benedito y colaboradores, se afirma con rotundidad: «Nuestro planteamiento parte del principio de la conexión que ha de establecerse entre la investigación y la docencia. La investigación debería actuar como núcleo generador de una docencia innovadora y de calidad» (Ferrer, 1992:128)

Llegados a este punto, afirmaba en la referencia dada que tal vez sea necesario abordar una seria reflexión sobre la propia docencia, plantearse un nuevo enfoque de la docencia que permita integrar la nota distintiva de la universidad moderna: *la búsqueda del conocimiento no solo disciplinar, sino también del conocimiento sobre cómo aprender una disciplina.*

Este fue el testigo entregado al Sr. Saravia en la carrera por el conocimiento que fundamenta el quehacer, y consiguiente formación y desarrollo profesional del docente universitario. Esta síntesis de modelo competencial que se expone en esta publicación, producto de su trabajo, es una prueba del buen relevo que ha realizado. Seguro que el autor se adhiere a la posición de que es precisamente en la docencia (enseñanza) donde se integra el conjunto competencial del profesorado universitario, ya que ha de considerarse tanto el saber sobre el contenido que se ha de enseñar, como la metodología de enseñanza (*«how we teach is what we teach»*), afirmaba J. H. McCarthur, decano de la Facultad de Económicas de Harvard).

El perfil propuesto se articula en cuatro categorías de competencias (científica, práctica, personal y social) con sus correspondientes dimen-

siones e indicadores. Asume el reto de identificar las actividades donde estos indicadores tienen su más genuina visibilidad, así como la tipología de evaluación más adecuada para su valoración. Pero, casi con toda seguridad, desde otros puntos de vista, situaciones o posibilidades reales de aplicación, se podrán encontrar ausencias o inadecuaciones. Permítaseme concluir esta presentación con una modesta aportación en forma de propuesta de retrato-robot del profesorado competente en la realidad actual de la educación superior. Deberá:

- Tener un dominio *pertinente* del saber de su campo disciplinar. No es cuestión de *saber mucho de todo* (sabio), ni *mucho de un tema* (especialista), sino de conocer cómo se genera y difunde el conocimiento en el campo disciplinar donde se inserta la enseñanza, a fin de poder no solo estar *al día* (*up-to-date*) de los temas relevantes, sino de poder ofrecer los criterios de validación del conocimiento que se difunde.
- Ser reflexivo, investigador e indagador sobre su propia práctica docente. Debería establecer la conexión entre la generación de dos tipos de conocimiento: el disciplinar y el pedagógico (proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del currículo, no tanto como actividad en solitario, sino en colaboración con los equipos y unidades de docencia.
- Estar motivado por la innovación docente; es decir, abierto a la consideración de nuevas alternativas de mejora como consecuencia de la aparición de nuevos escenarios.
- Saber ser facilitador del aprendizaje, ya que toma en consideración no solo la individualidad del estudiante y su autonomía de aprender, sino que maneja la situación grupal generando un clima de *motivación por un aprendizaje de calidad*.
- Trabajar en colaboración en la medida que asume la necesidad del trabajo en *equipo docente* como vía de dar respuestas a las múltiples demandas que el contexto genera. Asimismo, es capaz de potenciar un clima de aprendizaje colaborativo entre los propios estudiantes.
- Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante, estableciendo la relación y comunicación interpersonal que reclama la función tutorial.
- Ser profesionalmente ético, que implica asumir un compromiso institucional y social, *ser cumplidor* con sus obligaciones contractuales y *ser justo* en la valoración de los demás.

Cabe preguntarse si las políticas del profesorado, desde el acceso, formación inicial y desarrollo profesional, serán coherentes con la definición del profesor competente que se hace en esta publicación.

Barcelona, marzo 2011
Dr. Sebastián Rodríguez Espinar. C-U. Emérito U.B

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación superior no es ya más una utopía sino más bien una condición básica para realizar un correcto trabajo en la formación de recursos humanos, el desarrollo de nuevo conocimiento y el servicio múltiple a la sociedad. Es cierto que en los últimos años el concepto de «calidad educativa» ha sido objeto de controversia entre expertos y académicos no obstante, debemos tener en cuenta que la búsqueda de la excelencia en materia educativa debe convertirse, si entendemos la universidad como una comunidad de aprendizaje permanente, en condición indispensable para toda institución seria. Es tiempo pues de contribuir con propuestas claras para hacer de esta meta un logro.

El desafío para aquellos que trabajan en educación superior es establecer un marco común de referencia respecto a la calidad universitaria, investigar acerca de su desarrollo e implementación y, finalmente, comunicar los hallazgos a toda la comunidad académica. En esta dirección, este trabajo establece las ideas básicas de una visión basada en «competencias»; entendiendo por tales, unidades de aprendizaje y demostración de desempeño exitoso tanto en los estudiantes como en el profesorado.

I. LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

El material expuesto y analizado en esta tesis doctoral¹ constituye una base consistente para dar razón a la necesidad de analizar en profundidad el papel epistemológico, político, social y cultural de la universidad en este siglo. La calidad universitaria, entendida como conjunto de parámetros que demuestran la vinculación productiva entre la institución y su entorno (conexión estrecha entre universidad y sociedad local, regional y mundial), parece estar en juego. Por este motivo, debemos aspirar a la excelencia universitaria definida mediante la visión anticipada que aporta la universidad a la sociedad sugiriendo innovaciones de utilidad, así como evitando posibles problemas ulteriores.² Sin embargo, cabe apuntar la ausencia de consenso suficiente para estructurar un marco de referencia integral sobre lo que significa la profesión académica en cuanto a docencia, investigación y gestión.

La competencia como «conjunto de cualidades internas en la persona que permiten anticipar un desempeño exitoso en un contexto determinado» (McLelland, 1973) ha sido uno de los aportes más importantes del siglo xx en el ámbito de las ciencias sociales. En lugar de ser las universidades, en general, las que aprovecharan este aporte para refrescar el potencial de sus miembros, fueron expertos sociolaborales los que crearon nuevos modelos de competencias para el desarrollo de los recursos humanos.³ Nosotros hemos desarrollado un modelo de competencias que orienta al profesorado en el desempeño de su labor docente a lo largo de toda su carrera.

1. Saravia, M. A. (2009). *Evaluación del profesorado universitario: un enfoque desde la competencia profesional*. VDM. Verlag.

2 Sobre este principio están de acuerdo varios autores: ONU, 2005; Knighth, 2003; Jackson, 2003; Pearce, 2006; Kunstler, 2006; Freed, *et al.*, 1997; AAUP, 1999; Walvoord, *et al.*, 2000; UNESCO, 2000; AQU, 2001; Gates, *et al.*, 2002; Kollenburg, 2003; Figuera, *et al.*, 2003; UNESCO, 2004; QAAHE, 2004; Hill, *et al.*, 2006).

3. Le Foterf, 1991 y Bunk, 1994 (citados en Figuera, 2000; Echeverría, 2001; 2002); SCANS Report 1992; 1993; Valverde, 2001; Corominas, 2001; Jackson, 2003.

2. TRANSICIÓN HACIA UN NUEVO PAPEL ACADÉMICO

La consecuencia lógica de esta argumentación es el análisis del concepto de profesión académica, para ver de este modo el desafiante papel que tiene el profesor en este siglo.⁴ No es desconocido que la definición de academia, y por extensión del significado de profesor, ha sido ampliamente discutida sin, finalmente, alcanzar ningún consenso general.⁵ En tal sentido, debemos volver a pensar en el profesorado universitario como aquel que ejerce una profesión de tipo académico-científica vinculada a la universidad (aun cuando no sea a tiempo completo), además de su actividad laboral especializada; está, por tanto, implicado en el **mundo académico-científico**.

Aceptamos que el campo disciplinar de un profesor es el contexto universitario. Por ello, los factores políticos, sociales y culturales de cada país tienen incidencia en el significado de la profesión académica y de su práctica. Es igualmente cierto que los que trabajan en la educación superior tienen algo en común, esto es, el **trabajo con el conocimiento**: investigan, aprenden, analizan, reconstruyen, aplican, comunican, evalúan y reinician el ciclo de nuevo, una y otra vez. Definitivamente, crecen con la verdad de la ciencia y hacen a su vez que otros también crezcan con ellos (colegas, estudiantes, sociedad). Si bien convencionalmente las funciones académicas han sido la docencia, la investigación y los servicios a la universidad y a la sociedad (enfoque funcionalista del papel académico), existe la necesidad de establecer una profunda y amplia conceptualización de la profesión académica como tal.⁶

4. Boyer, 1990; Arreola, 2000; Struthers, 2002; Rodríguez, 2003; Mason, 2003; Jackson y Ward, 2004; Hramiak, 2005.

5. De Miguel, 2003; Bond, *et al.*, 2000; NATFHE, 2002.

6. Igualmente, podemos definir las funciones del profesor en una u otra institución, pero siempre entendiendo esas funciones como las diferentes manifestaciones de un mismo potencial profesional (estructural y común para todo el profesorado). Las diferencias y matices individuales podrán notarse en aspectos como los campos disciplinares, los contextos universitarios, los roles específicos asumidos, el periodo en la carrera académica, etc. Un modelo estructural, por tanto, debe ser claro, amplio y adaptable a las realidades concretas de cada universidad.

La universidad del siglo XXI es una comunidad de aprendizaje permanente que avanza hacia el repensar constante de la práctica académica y científica con la función de aportar ideas nuevas que reflejen al ser humano en su evolución. Debemos crear, entonces, una auténtica **cultura institucional del aprendizaje permanente** que suponga para el profesorado un cambio profundo en sus ideas y visiones personales, académicas y profesionales, demostrando de este modo su disposición para aprender.

3. ESTUDIO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

La construcción de este modelo de competencias se basó en la investigación científica de una amplia revisión teórica de más de 170 referencias bibliográficas en diferentes idiomas, además de en un estudio empírico de las opiniones de un segmento del profesorado acerca de la evaluación de su labor profesional. El estudio empírico fue cuantitativo, *expostfacto*, y descriptivo mediante encuestas y cuestionarios de opinión, así como de entrevistas semiestructuradas posteriores a los mismos. El cuestionario de opinión se centró principalmente en los aspectos que deberían tenerse en cuenta en la evaluación del profesorado, considerando el contexto normativo en España, Cataluña y el MECPU. Para ello, se consultó a 140 profesores de reconocida trayectoria, en tres universidades públicas de Barcelona: la Universidad de Barcelona; la Universidad Pompeu Fabra y la Universidad Politécnica de Cataluña (catedráticos universitarios y titulares de universidad constituyeron la población de estudio).

Siguiendo el procedimiento de rigor, se realizó el juicio de expertos para la primera revisión del cuestionario, la posterior prueba piloto y, finalmente, la aplicación definitiva; con lo cual el cuestionario fue revisado y analizado por más de 190 profesores y profesoras expertos en el tema.

La muestra estadística, con el 95% de fiabilidad, fue la siguiente:

CUADRO I. MUESTRA REPRESENTATIVA DE LA POBLACIÓN

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

Se pudo contactar con un total de 450 profesores y profesoras como muestra invitada y lograr una tasa de respuesta de más del 30%, es decir, 140 cuestionarios efectivos. El cuestionario aplicado reveló una fiabilidad (*cronbach alfa*) del 0.76 (satisfactoria alta); se comprobó así su validez desde tres dimensiones: **validez de contenido** (congruencia entre los aspectos considerados en el cuestionario y los aspectos teóricos que definen el objeto de estudio); **validez de criterio** (relación que existe entre los resultados de la medición y la(s) hipótesis previas formuladas sobre el comportamiento del constructo y sus aspectos), y **validez de constructo** (convergencia entre lo esperado teóricamente y lo demostrado empíricamente).

Con la intención complementaria de conocer de primera mano algunos aspectos importantes de la vida académica relacionados con la problemática de estudio, se llevaron a cabo entrevistas con profesorado identificado por su reconocida trayectoria y preocupación por la evaluación del profesorado. En este sentido, la muestra de profesores y profesoras se determinó teniendo en cuenta la **antigüedad en la profesión** (catedráticos y titulares con más de veinte años de servicio), **funciones administrativas destacadas** que cumplen en la institución, los **méritos profesionales** (directores, gestores, premios de investigación y docencia) y la **participación en proyectos de innovación y evaluación**. Se obtuvo información significativa que ha permitido explicar algunos datos del cuestionario y facilitar la interpretación más profunda de los mismos. Se lograron realizar doce entrevistas en las tres universidades consideradas en el estudio.

He aquí los principales **hallazgos del estudio empírico**:

- La significación profesional/académica de los informantes generó indicios que reflejan parte de la realidad académica del profesorado en las universidades occidentales. Esto ha permitido, junto con la amplia revisión documental de la que consta la investigación, un conocimiento amplio y preciso de la educación superior y sus desafíos actuales.
- Este modelo de competencias contiene indicadores que ilustran la profesión académica contemporánea, al mismo tiempo que demuestra su utilidad en el desarrollo de estudios sobre profesorado universitario según las características propias de cada contexto (**adaptabilidad**).

- Además de su estructura, el modelo ha validado su premisa básica: pensar de modo integral la profesión académica para el desempeño docente, investigador y de servicios (**demonstración**). El estudio empírico ha revelado que la fragmentación en la concepción de la labor del profesor es nociva para su formación y dificulta la evaluación del mismo. Por este motivo, es necesario diseñar un perfil profesional del profesor universitario para entender mejor su rol académico-científico, y establecer así vías de formación y desarrollo, como actor clave que es, en la universidad moderna.

4. UN MODELO ESTRUCTURAL DE COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (MECPU)

A la luz de las demandas y de los retos propuestos a la universidad, corresponde ahora estudiar las cualidades necesarias en el profesorado universitario para lograr la excelencia en la docencia, la investigación y los servicios a la universidad y a la sociedad. En este sentido, conviene clarificar el término **competencia** aportando una definición actualizada de competencia humana y teniendo en cuenta a McClelland (1973) y Delors (1996) como referentes teóricos obligados. Este aporte permitirá definir perfiles profesionales en diversos campos, como es, en este caso, el perfil del profesorado universitario profesional.

4.1 La competencia humana general

Entendemos por competencia humana general el conjunto de cualidades internas y diversas que operan de manera integral como base para la demostración evidente de un desempeño exitoso en un contexto específico.

La magnitud de esta definición es evidentemente amplia. Por ello, la dividimos en categorías según las cualidades correspondientes a los tipos de competencias humanas integradas en la competencia humana general. En consecuencia, y siguiendo las aportaciones de Jacques Delors, se proponen las siguientes categorías:

- **Competencia científica:** conjunto de conocimientos teóricos contrastados empíricamente, que permiten a la persona entender partes concretas de la realidad, interpretar su sentido y definir posibilidades de intervención (*saber*).
- **Competencia práctica:** conjunto de conocimientos metodológicos sistematizados y de procedimientos empíricos naturales que permiten a la persona actuar correctamente en partes definidas de la realidad (*saber-hacer*).
- **Competencia personal:** conjunto de cualidades que permiten a la persona tener conciencia clara de la realidad para regular su desem-

peño en la vida a partir de valores éticos convencionales de impacto (*saber-ser*).

- **Competencia social:** conjunto de cualidades que permiten a la persona una correcta y enriquecedora relación con su contexto social y natural, según valores sociales de convivencia armónica entre las personas y su entorno (*saber-compartir*).

Así, sobre esta base podemos definir ahora la **competencia profesional del profesorado** como el conjunto de cualidades internas que le permitan sostener y aplicar un discurso científico desde el cual generar procesos de aprendizaje permanente, en sentido personal y grupal, con visión innovadora hacia un **desarrollo proactivo e integral** de su profesionalidad.

El modelo se compone entonces de cuatro categorías de competencias, divididas a su vez en dimensiones. Cada dimensión se desarrolla en indicadores adaptados a la realidad de cada universidad. La rigurosidad científica exige que un modelo viable se instaure gradualmente desde el constructo teórico inicial hasta los indicadores que aportan indicios sobre el comportamiento del constructo en la realidad (cuadro 2).

CUADRO 2. RELACIÓN GENERAL DE LA OPERACIONALIZACIÓN CIENTÍFICA

Operacionalización fundamentada teóricamente				Aplicación
Constructo	Categorías	Dimensiones	Indicadores	Contextualización
La operacionalización es responsabilidad del modelo.				La contextualización es responsabilidad de los usuarios del modelo.
<p>El modelo aporta la vinculación entre teoría y realidad. Sin embargo, se detiene en el nivel de indicadores, justo un paso antes de tocar la superficie real, para permitir a quienes apliquen el modelo contextualizar los indicadores, adecuarlos a las características propias del terreno y utilizarlos correctamente.</p> <p>Cuando un modelo no contempla este margen de operacionalización puede llegar a ser inaplicable en ciertos contextos. En cambio, cuando se estudian estos grados de flexibilidad y se establecen los márgenes adecuados, el modelo llega a ser estructural, por su planeamiento en patrones y desarrollo en categorías, dimensiones e indicadores relevantes, y orientador en todos los contextos posibles. En tal sentido, la formulación de indicadores a este nivel es exigente y compleja, pues requiere una minuciosa reflexión horizontal (relación constructo-indicador) y vertical, es decir, del seguimiento de un orden secuenciado y lógico que permita actuar paso a paso en la realidad de aplicación.</p>				

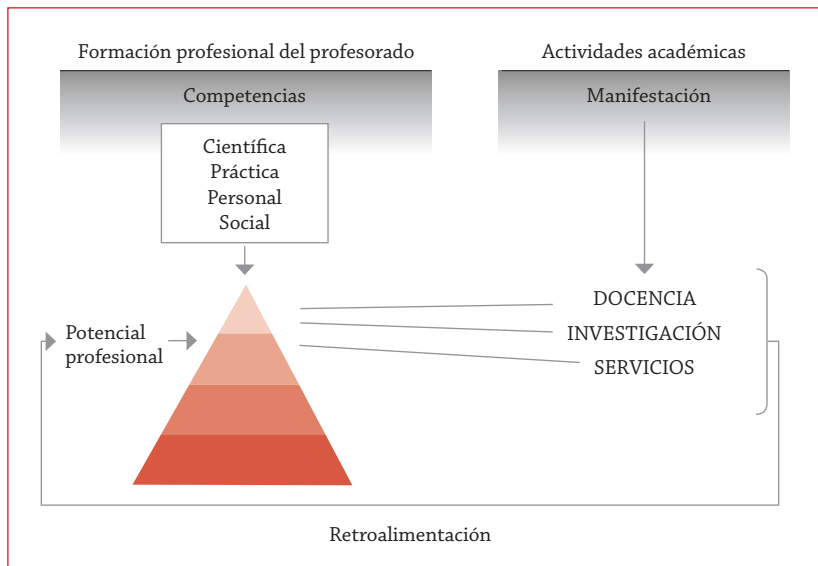
En el cuadro 3 se muestra la estructura general del modelo construido para representar la profesión académica.

CUADRO 3. MODELO ESTRUCTURAL DE COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (MECPU)

Categorías	Dimensiones
Competencia científica	<ul style="list-style-type: none"> • El saber del área de conocimiento. • La investigación integrada como motor del aprendizaje. • Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento científico.
Competencia práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación del saber con la realidad. • Dinamización de procesos interactivos de investigación.
Competencia personal	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje permanente. • Desempeño profesional ético.
Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de otras personas. • Promoción del aprendizaje compartido. • Liderazgo para desarrollar la investigación con los estudiantes.

Este modelo estructural establece el constructo *competencia* como base de conceptualización del *ser profesor*, de manera que se establecen cuatro categorías que dan cuenta de las cualidades necesarias e inherentes a la profesión académica. A partir de aquí se entiende que esas cualidades se aplican a las actividades académicas de la **docencia**, la **investigación** y los **servicios**; cualidades fundamentales que luego se manifiestan en esas mismas actividades. La metáfora del *prisma* (figura 1) ayuda a representar esta visión: el potencial profesional basado en competencias sale a la luz a través de las actividades de docencia, investigación y servicios. El ejercicio profesional, a su vez, retroalimenta positivamente el potencial profesional del profesorado.

FIGURA 1. MODELO ESTRUCTURAL DE COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO



4.2 Composición del MECPU

El modelo estructural de competencias del profesorado universitario (MECPU) se forma mediante las competencias humanas generales definidas en el apartado anterior y sus respectivas dimensiones:

a) **La competencia científica** (tabla 1). Supone la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar del profesorado a partir de su formación básica y de la experiencia acumulada durante su ejercicio profesional. Le permiten la comprensión, la interpretación y la actualización de los temas y problemas del área.

- 1.^a dimensión: **el saber del área de conocimiento**. Hace referencia al *background* teórico que supone el dominio de la historia de la disciplina, sus principales líneas teóricas y su lugar en la ciencia y la cultura.
- 2.^a dimensión: **la investigación integrada como motor del aprendizaje**. Se refiere al conocimiento y a la aplicación sistemática de

los criterios básicos del proceso de investigación como directriz para ampliar el conocimiento de la disciplina y de sus adelantos científicos.

- 3.^a dimensión: **contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento científico**. Implica la planificación y el desarrollo sostenido de actividades de investigación científica, con la intención de profundizar en su aprendizaje, enriquecer su formación y aportar al progreso de la ciencia según el campo correspondiente.

b) La competencia práctica (tabla 2). Representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten al profesorado desarrollar correctamente sus actividades académicas (docencia, investigación y servicios) basándose en acciones razonadas orientadas a dar vida a su producción profesional.

- 1.^a dimensión: **vinculación del saber con la realidad**. Exige el establecimiento de un puente didáctico mediante el cual se articule el conocimiento con su referente. Se explicitan las implicaciones pragmáticas, sociales y éticas de la disciplina, orientando y facilitando su asimilación efectiva en una audiencia concreta.
- 2.^a dimensión: **dinamización de procesos interactivos de investigación**. Supone responsabilizarse de la búsqueda, planificación y realización de actividades de asimilación y desarrollo del conocimiento, basándose en la investigación como mecanismo de aprendizaje permanente.

c) La competencia personal (tabla 3). Hace referencia a la posición subjetiva del profesorado respecto al saber, en cuanto que no se reconoce como poseedor de la verdad absoluta sobre ningún campo disciplinar. Por tanto, se desarrolla una superación permanente basándose en valores que le permitan el comportamiento ejemplar.

- 1.^a dimensión: **aprendizaje permanente**. Se define como la apertura mental hacia el conocimiento con la intención de lograr un crecimiento profesional evidente, aceptando la necesidad de reconfigurar permanentemente los esquemas previos de pensamiento y de buscar formas nuevas de desarrollo de la vida académica.

- 2.^a dimensión: **desempeño profesional ético**. Implica el correcto ejercicio profesional traducido en el compromiso con la verdad y con valores universales, tales como la honestidad, la transparencia, la responsabilidad, la confidencialidad o el compromiso con la profesión.

d) **La competencia social** (tabla 4). Representa las cualidades que permiten al profesorado establecer relaciones interpersonales socialmente adecuadas y técnicamente productivas con colegas, compañeros y estudiantes basándose en el reconocimiento y la valoración de todos los miembros de su comunidad de trabajo.

- 1.^a dimensión: **comprensión de otras personas**. Se entiende como la demostración de receptividad del profesor hacia sus semejantes, considerando en ellos su potencial y experiencia en relación con su nivel de formación e identificando insumos útiles para su reflexión y desarrollo.
- 2.^a dimensión: **promoción del aprendizaje compartido**. Se entiende como la implicación personal y directa en la generación de oportunidades para el diálogo y la reflexión grupal impulsando la asimilación de nuevo conocimiento y generando procesos innovadores que mejoren el desarrollo del trabajo académico.
- 3.^a dimensión: **liderazgo para desarrollar investigación con los estudiantes**. Se manifiesta en la visualización y convicción de la potencialidad formadora del proyecto de investigación (o estrategias similares), cuya comunicación motive a los estudiantes desde la planificación hasta la evaluación del proceso.

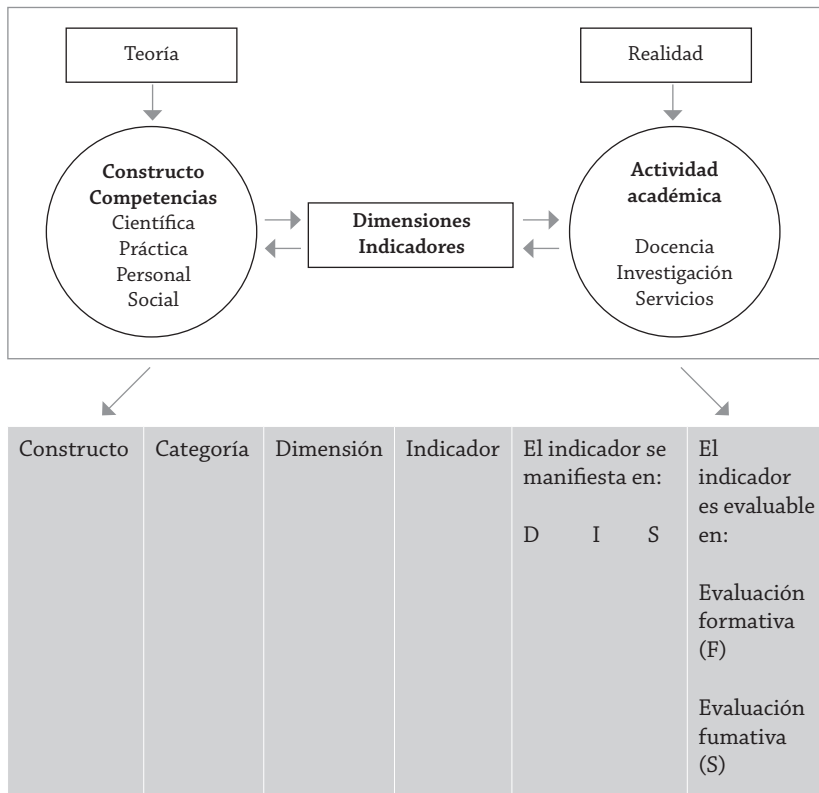
El profesor competente es, desde este modelo básico, aquel profesional integrado plenamente en una comunidad cultural desde la cual aprende, desarrolla y comparte conocimientos a lo largo de su todo su ejercicio laboral.

4.3 Relación operativa entre el constructo y la realidad académica

Todo el análisis y construcción realizada en los capítulos anteriores permite obtener una estructura consistente, operativa y útil para la evaluación y formación del profesorado. Según vemos en la figura 2, podemos

situarnos en la **teoría/constructo** (izquierda) para llegar hasta la realidad, o bien, situarnos en las **actividades académicas** (derecha) y llegar entonces a la teoría que le da fundamento y significación. De este modo, en uno u otro sentido, este marco de referencia sobre el *ser profesor* universitario da cuenta de una manera integral de entender la profesión académica.

FIGURA 2. MODELO ESTRUCTURAL DE COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (MEC-PU): RELACIÓN OPERATIVA ENTRE EL CONSTRUCTO Y LA REALIDAD ACADÉMICA



El modelo concibe las tres actividades académicas: docencia (D), investigación (I) y servicios (S), como interrelacionadas, pues dan cuenta de la **integralidad** de la profesión académica. El profesorado, considerado desde su potencial profesional de competencias, realiza a lo largo de su carrera las tres actividades basándose en una racional compatibilización del tiempo, otorgando siempre diferentes grados de esfuerzo de acuerdo

con sus inquietudes, posibilidades y oportunidades; para llegar de este modo así a su pleno desarrollo profesional.

A continuación se presentan tablas resumen del modelo con sus indicadores correspondientes. (D: docencia; I: investigación; S: servicios; F: evaluación formativa; S: evaluación sumativa; F y S: evaluación formativa y sumativa).

TABLA I

Construc ^{to}	Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
				D	I	S	
Competencia profesional del profesorado	Competencia científica	El saber del área de conocimiento	Reproduce con exactitud el origen y los antecedentes históricos de su disciplina.	x	x		F y S
			Reproduce la evolución temporal de la disciplina.	x	x		F y S
			Explica las corrientes y escuelas teóricas correspondientes.	x	x		F y S
			Explica el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad.	x	x		F y S
			Establece proyecciones del desarrollo futuro de la disciplina.	x	x		F y S
		La investigación integrada como motor del aprendizaje	Reproduce los criterios convencionales de la investigación científica.	x	x		F y S
			Organiza e identifica áreas temáticas para investigación y desarrollo.	x	x		F y S
			Establece la relación entre la investigación y el proyecto investigativo de estudio (PIE).	x	x		F y S
			Define los procedimientos para la elaboración del PIE.		x		F y S
			Explica el proceso de desarrollo del PIE y evalúa los resultados	x			F y S
			Utiliza los resultados de toda la experiencia para la innovación y calidad.	x	x		F y S
		Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento científico	Elabora proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad de la metodología científica.		x		S
			Promueve y participa en un equipo de colegas investigadores.		x		F y S
			Produce documentos orientados a la publicación.		x		S
			Se plantea un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora.		x		S
	Procura que sus actividades investigadoras se enmarquen en programas o proyectos a nivel de departamento o universidad.			x		S	
	Publica en revistas científicas nacionales y/o internacionales.			x		S	
		Publica con editoriales nacionales y/o internacionales.		x		S	

TABLA 2

Construido	Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
				D	I	S	
Competencia profesional del profesorado	Competencia práctica	Vinculación del saber con la realidad	Explica con claridad la relación entre la teoría y el objeto de estudio de la disciplina.	x	x		F y S
			Utiliza en sus presentaciones los recursos tecnológicos actuales.	x	x	x	F y S
			Genera espacios de reflexión y discusión compartida.	x	x	x	F y S
			Se asegura de que la audiencia entiende sus presentaciones y explicaciones.	x	x	x	F y S
			Representa teóricamente situaciones concretas de la realidad (si el campo disciplinar lo permite).	x	x		F y S
			Produce materiales para facilitar el desarrollo del conocimiento.	x	x		S
		Dinamización de procesos interactivos de investigación	Contribuye al establecimiento de las directrices orientadoras de los procesos investigativos.	x	x	x	F y S
			Contribuye en la generación de las condiciones básicas para el buen desarrollo de las actividades.	x	x	x	F y S
			Promueve la planificación compartida de los temas de investigación.	x	x	x	F y S
			Potencia la funcionalidad de los grupos de investigación.	x	x	x	F y S
			Comparte y asesora el desarrollo de las actividades investigativas.	x	x	x	F y S
			Coordina y comparte la producción de documentos e informes.	x	x	x	F y S

TABLA 3

Construceto	Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
				D	I	S	
Competencia profesional del profesorado	Competencia personal	Aprendizaje permanente	Define temas sujetos a actualización.	x	x	x	F y S
			Establece un plan estratégico de exploración documental.	x	x	x	S
			Analiza críticamente documentación científica.	x	x	x	F
			Produce materiales que documentan su aprendizaje.	x	x	x	S
			Participa en eventos especializados en temas de interés.	x	x	x	F y S
			Evalúa en profundidad su desempeño profesional.	x	x	x	F y S
		Desempeño profesional ético	Reporta el desarrollo de su trabajo en estricto apego a los hechos.	x	x	x	F y S
			Permite contrastar su desempeño profesional con opiniones de personas serias.	x	x	x	F y S
			Cumple con los acuerdos, horarios y productos esperados.	x	x	x	F y S
			Protege la información y documentación institucional.	x	x	x	F
			Evita la emisión o apoyo a comentarios improvisados.	x	x	x	F
			Separa claramente la dimensión profesional de la dimensión personal.	x	x	x	F
			Considera y valora los recursos disponibles.	x	x	x	S
			Medita siempre sobre las consecuencias de sus acciones.	x	x	x	F
			Interioriza los valores institucionales dentro de su marco de referencia.	x	x	x	F
			Sostiene y argumenta en todo momento los logros y aspiraciones de la universidad.	x	x	x	F y S
			Se compromete plenamente con los retos de la universidad.	x	x	x	F

TABLA 4

Construido	Categoría	Dimensión	Indicador	El indicador se manifiesta en:			El indicador es evaluable en:
				D	I	S	
Competencia profesional del profesorado	Competencia social	Comprensión de otras personas	Pide opiniones, criterios y propuestas a aquellos con quienes trabaja.	x	x	x	F y S
			Integra en su trabajo los aportes e ideas de otras personas.	x	x	x	F y S
			Busca el consejo y asesoramiento de colegas con mayor experiencia.	x	x	x	F y S
			Modifica y adecua sus ideas a favor del desarrollo grupal.	x	x	x	F y S
			Adecua su discurso de acuerdo con el tipo de audiencia.	x	x	x	F y S
		Promoción del aprendizaje compartido	Participa en la gestión de cursos, congresos, seminarios.	x	x	x	F y S
			Promueve y participa en grupos de estudio sobre temas académicos.	x	x	x	F y S
			Establece redes virtuales para el intercambio de documentación.	x	x	x	F
			Gestiona su participación en grupos académicos interinstitucionales.	x	x	x	F y S
			Participa en grupos multidisciplinares de <i>interconsulta</i> experta.	x	x	x	F y S
		Liderazgo para desarrollar investigación con los estudiantes	Explica claramente la misión y visión del PIE.	x			F
			Estimula la reflexión con los estudiantes sobre temas de investigación.	x			F
			Indaga sobre intereses de los estudiantes.	x			F
			Atiende las necesidades emergentes durante el desarrollo del PIE.	x			F
			Promueve la evaluación y mejora permanente del proceso.	x			F y S
	Genera oportunidades para el intercambio de experiencias entre los estudiantes.		x			F y S	

CONCLUSIÓN: EL DESAFÍO DE UNA CULTURA DE APRENDIZAJE PERMANENTE

Finalmente cabe subrayar que nosotros, como académicos, tenemos que **aceptar el cambio en el mundo del conocimiento**. Ya no es suficiente el dominio disciplinar y técnico clásico basado en tratados teóricos (*big books-theories*) como herramientas únicas para el desarrollo de la investigación y la docencia. Actualmente, la mayoría de las ideas avanzan rápido (además de modificarse notablemente) y es por ello que necesitamos no solamente las teorías clásicas, hechas en gran medida para entender y resolver problemas típicos de la ciencia, sino también herramientas disciplinares adecuadas que ayuden a entender la compleja e impredecible realidad presente. Estamos pues en la era del aprendizaje y del reaprendizaje en paralelo así como de la imparable evolución del conocimiento y de la información. Ante esta perspectiva, el cambio debe iniciarse en la persona y, para ello, esta necesita del liderazgo institucional, entendiendo la universidad como la unidad cultural de la sociedad. Por esta razón esencial, su papel es clave para impulsar el desarrollo y, en consecuencia, no se tratará de la velocidad con que la universidad responda a las demandas emergentes sino, sobre todo, del establecimiento de un plan de calidad universitaria que señale el camino de contribución productiva para el presente y futuro de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- AAUP (1999). *On Collegiality as a Criterion for Faculty Evaluation*. American Association of University Professors (AAUP). Washington D.C. Disponible en: <http://www.aaup.org/statements/Redbook/collegia.htm>
- AQU (2001). *Marc general de l'avaluació del professorat*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Barcelona: AQU.
- ARREOLA, R. A. (2000). «Determining the Faculty Role Model». En: Arreola, R. A. (ed.). *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*. Bolton, MA: Anker Publishing Co. Inc., pp. 1-40.
- BOND, L.; SMITH, T.; BAKER, W. (2000). *Preliminary Analysis Report: Construct Validity Study of the National Board for Professional Teaching Standards*. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (NPEAT). Washington: NPEAT.
- BOYER, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- COROMINAS, E. (2001). «Competencias Genéricas en la Formación Universitaria». *Revista de Educación*, n.º 325, pp. 299-321.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Madrid: Santillana.
- DE MIGUEL, M. (2003). «Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario». En: XVI Congreso de la Sociedad Española de Educación Médica. Ponencia. Documento policopiado.
- ECHEVERRÍA, B. (2001). «Configuración Actual de la Profesionalidad». *Letras de Deusto*, n.º 91, v. 31, pp. 35-55.
- ECHEVERRÍA, B. (2002). «Gestión de la Competencia de Acción Profesional». *Revista de Investigación Educativa*, n.º 1, v. 20, pp. 7-43.
- FIGUERA, P. (2000). «Desarrollo personal en un mundo en transición». En: *Guía de Formación de Formadores*. Fondo Social Europeo, pp. 11-19.
- FIGUERA, P.; DORIO, I.; FORNER, A. (2003). «Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad». *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, n.º 2, pp. 349-369.
- FREED, J. (1997). *A culture for academic excellence. Implementing the quality principles in higher education*. ASHE-ERIC Higher Education Report, vol. 25, n.º 1. Washington: ERIC Clearinghouse.

- GATES, S. *et al.*, (2002). *Ensuring Quality and Productivity in Higher Education: An Analysis of Assessment Practices*. ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC.
- HILL, C. *et al.*, (2006). «Beyond predictable workflows: Enhancing productivity in artful business processes». *IBM SYSTEMS JOURNAL*, vol. 45, n.º 4, pp. 663-682.
- HRAMIYAK, A. (2005). «A Method for the Analysis of Data from Online Educational Research». *Journal of Interactive Online Learning*, vol. 4, n.º 2, pp. 82-93. Available on www.ncolr.org/jiol
- JACKSON, S. (2003). *Envisioning A 21st Century Science and Engineering Workforce for the United States: Tasks for University, Industry, and Government*. The National Academy of Sciences, available: <http://www.nap.edu/catalog/10647.html>
- JACKSON, N.; WARD, R. (2004). «A fresh perspective on progress files—a way of representing complex learning and achievement in higher education». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 29, n.º 4, pp. 424-449. Carfax Publishing.
- JARVINEN, A.; KOHONEN, V. (1995). «Promoting Professional Development in Higher Education through Portfolio Assessment». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 20, n.º 1, pp. 25-36.
- KNIGHT, J. (2003). *Internationalization of Higher Education. Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report*. International Association of Universities (IAU). París: IAU.
- KOLLENBURG, S. (ed.) (2003). *Organizational Effectiveness and Future Directions*. Chicago: North Central Association of Colleges and Schools (NCA).
- KUNSTLER, B. (2006). «The millennial university, then and now: from late medieval origins to radical transformation». *On the Horizon*. Emerald Group Publishing, vol. 14, n.º 2, pp. 62-69.
- MASON, R., (2003). *Course Design to Enhance Learning*. IET, The Open University. The Generic Centre. Learning and Teaching Support Network.
- NATFHE, (2002). *Guidelines for Higher Education branches: Peer Review & Peer Observation of Teaching*. National Association for Teachers in Further & Higher Education (NATFHE). The Generic Centre. Learning and Teaching Support Network.
- PEARCE, D. (2006). «From higher education to longer, fuller, further education: the coming metamorphosis of the university». *On the Horizon*. Emerald Group Publishing, vol. 14, n.º 2, pp. 43-61.

- QAAHE, (2004). *Handbook for academic review: England, 2004*. The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAAHE). England: QAAHE.
- RODRÍGUEZ, S. (2003). «Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario». *Revista de Educación*, n.º 331, pp. 67-99.
- SARAVIA, M. (2009). *Evaluación del Profesorado Universitario. Un Enfoque desde la Competencia Profesional*. USA, UK, Germany: VDM, Verlag. Visibleen: http://www.amazon.com/s/ref=nb_sb_noss?url=search-alias%3Dstripbooks&field-keywords=marcelo+andres+saravia+gallardo
- SCANS, (1992). *Learning a Living: A Blueprint for High Performance*. A SCANS Report for America 2000. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. U.S. Department of Labor. <http://www.ttrc.doleta.gov/SCANS/1a1/LAL.HTM>
- SCANS, (1993). *Teaching de SCANS Competencies*. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. United States, Department of Labor.
- STRUTHERS, J. (2002). *Working Models for Designing Online Courses and Materials*. Generic Centre. Learning and Teaching Support Network.
- ONU, (2005). *Indicadores clave de la información y de las comunicaciones*. Partnership para la medición de las TIC para el desarrollo. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO, (2000). *L'educació superior en el segle XXI. Conferència Mundial sobre l'Educació Superior*. París, Octubre de 1998. Barcelona: Gramagraf.
- UNESCO, (2004). *La Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional para Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- VALVERDE, O. (2001). *El enfoque de Competencia Laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- WALVOORD, B. *et al.* (2000). *Academic Departments: How They Work, How They Change*. ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington D.C.

EL AUTOR

Marcelo Andres Saravia, es psicólogo, máster en Investigación Educativa y doctor en Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa por la Universidad de Barcelona. Experto internacional en metodología de investigación científica, desarrollo de competencias y evaluación de la calidad educativa. Actualmente es profesor de la Universidad Católica Boliviana San Pablo.

smarceloandres@hotmail.com



**CALIDAD DEL PROFESORADO:
UN MODELO DE COMPETENCIAS
ACADÉMICAS**

Marcelo Andres Saravia Gallardo