



La formación docente: Una visión teórica del perfil profesional desde la evaluación

*Addy Rodríguez Betanzos
Universidad de Quintana Roo*

Resumen

Se plantea una línea de investigación abierta y colaborativa hacia aquellos/as profesores de Lenguas que, a partir de un Modelo Estructural de Competencias Profesionales del Profesorado Universitario, quieran aplicarlo dentro de un marco de acción profesional académica que incluya los enfoques de evaluación y formación docente.

Introducción

En casi esta última década parece haberse forzado un "sprint", tanto en las propuestas de numerosos grupos intelectuales como en las concreciones de las administraciones educativas hacia programas de mejora, formación y evaluación académica (Rodríguez, 2003). Estas propuestas participan, en mayor o menor medida, de las siguientes características:

a) Una demanda de exigencias a la institución educativa que sobrepasa niveles anteriores. No sólo se pide que ésta instruya y transmita los conocimientos que una sociedad tecnológica necesita, sino también que resuelva múltiples problemas de índole social.

b) Que el sistema educativo adopte un ritmo de cambio acelerado a fin de no perder "el tren competitivo" de las sociedades desarrolladas. Se olvida con frecuencia que las instituciones educativas cambian lentamente y necesitan un tiempo para sincronizar con las orientaciones generales de la sociedad.

c) La adopción de una posición de ambivalencia en la que la calidad o "excelencia" de la educación justifica el reforzamiento de las llamadas disciplinas principales del programa de estudio, mientras que las dificultades de encontrar empleo de los jóvenes legitiman la atención al contenido (pre) profesional de la educación secundaria.

d) Se asume la opinión de la sociedad de que la institución educativa ha perdido el rumbo y que el sistema educativo, en el se gastan millones, "no produce". Ahora bien, la confusión acerca de lo que debe producirse es considerable.

e) El hecho de que las políticas educativa, social y económica presenten un alto nivel de interrelación en los momentos actuales puede explicar la propia complejidad para hallar una alternativa válida de reforma de los sistemas educativos.



En nuestro entorno próximo hemos de reconocer que en los últimos años, y por factores a veces externos a las propias instituciones educativas, el tema de la *calidad* ha cobrado especial relevancia. En el caso de la enseñanza superior era necesario evaluar en qué medida se podían reducir ciertos costes, dada su escasa contribución a la calidad de la educación universitaria. Inicialmente el motivo no ha sido una loable preocupación por la calidad, sino la presión ejercida por la reducción presupuestaria que se produjo en las universidades. Así, las universidades se han tenido que enfrentar con una situación relativamente nueva: la evaluación institucional.

Desde la última década de siglo pasado estuvimos asistiendo a un frenesí de actividad evaluadora que, en ocasiones, desvirtuó la naturaleza y finalidad de la misma que, como dimensión científica, exige la aplicación de una determinada lógica que muy frecuentemente no es concordante con la lógica política o de control que de hecho se adopta (De Miguel, 2002, Rodríguez, 2003). Algunos autores han definido esta situación como la del *estado evaluativo* y términos como rendición de cuentas, indicadores de rendimiento, evaluación orientada a logros, evaluación institucional, acreditación, evaluación orientada a la mejora, habilitación, homologación, formación o mejora profesional, etc. forman parte de un discurso que pone como gran argumento de la evaluación formativa el logro de la calidad o de la excelencia, si se da rienda suelta al verbo.

Por otra parte, cada vez hay mayor evidencia de que la evaluación del profesorado universitario exige un marco contextual de formación más amplio. Por lo que no es extraño que aparezca como un área dentro de la formación docente y el desarrollo profesional. Finalmente, el objetivo de esta presentación es el de intentar responder a la pregunta de si es necesaria y posible una formación comprensiva (global) del profesorado universitario.

En la medida de nuestras posibilidades intentaremos precisar la respuesta en el contexto de la Academia de Lenguas partiendo de dos rubros, un rastreo genealógico del concepto de *formación* y el profesorado universitario para enfatizar en la importancia que tiene la formación académica en la profesionalización del profesorado universitario.



A.- Puntos de partida

Tres puntos se consideran: los roles y funciones del profesorado, la tensión presente entre docencia e investigación, y el perfil de competencias profesionales que precisa ser considerado en la formación académica del profesorado universitario. Desde cada uno de estos puntos pretendo concluir en la misma dirección: es necesario integrar armónicamente las diferentes dimensiones de actividad académica, los diferentes agentes de evaluación; así como los múltiples procedimientos y estrategias que se adoptan en la formación del profesorado universitario.

1.- Roles y funciones del profesorado universitario

¿Es posible definir un único perfil de roles y funciones del profesorado universitario? ¿Las diferentes etapas profesionales (tipo y nivel) no requieren atención a específicas tareas o actividades? Frente a una concepción *única y estable* del perfil de dedicación hemos de asumir la diversidad o diferente valoración de la importancia de los diferentes roles y funciones del profesorado universitario aunque hay que señalar que parece imposible responder afirmativamente a la pregunta de si un profesor/a universitario puede *en solitario* (aisladamente) responder a la creciente y diferente demanda que genera el nuevo contexto universitario (Rodríguez, 2003).

El informe de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, patrocinada por la UNESCO (Fielden (2001) señala que el profesorado universitario deberá afrontar cambios muy significativos en sus patrones de actuación. Presionado por razones financieras, deberá hacer *más con menos*. Atenderá a estudiantes cada vez más diversos con muy diferentes metodologías y tecnologías docentes. Por otra parte, la *rendición de cuentas* formará parte esencial de la propia actividad docente, debiendo dar buena cuenta el profesorado de competencias como:

- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
- Identificar y comprender las diferentes formas (vías) en que aprenden los estudiantes.
- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.



- Ser capaz impartir docencia, tanto a grupos numerosos como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje en orden a poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y evaluación del alumnado a fin de ayudarles en su aprendizaje.
- Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, tanto desde la perspectiva de las fuentes documentales como de la metodología de enseñanza.
- Comprender el impacto que los factores de internacionalización y multiculturalidad tendrán en el currículo de formación
- Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Tomar en consideración los puntos de vista y aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

En la actividad investigadora:

- Capacidad de generar / lograr financiación para proyectos competitivos (*networking and fund raising for projects*)
- Incremento de la productividad de proyectos y publicaciones. En consecuencia:
 - Mejor diseño de proyectos (más dedicación con riesgo de no consecución)
 - Gestión de equipos, con especial atención a estudiantes de doctorado y jóvenes investigadores.
 - Gestión integral (*project management*), con especial énfasis en proyectos internacionales.

Esta lista de competencias, que podría ser completada con las referidas a la gestión universitaria y la vinculación profesional (dimensión de especial consideración en el profesorado de Lenguas) precisa la configuración de *equipos de trabajo* en los que pueda darse la especialización en algunas de estas competencias. Ahora bien, ante esta desafiante realidad, emerge como uno de los primeros temas de debate la relación entre la actividad docente y la investigadora.

2.- La controversia docencia-investigación

Tema siempre en el punto de mira. Se ha documentado ampliamente la conclusión general de que a la luz de los estudios empíricos parece existir escasa relación entre ambas actividades. Si atendemos a la perspectiva de la



metodología utilizada en la formación de la docencia y de la investigación, también encontramos elementos que nos apuntan a la diferenciación. Sin duda alguna, numerosos analistas y críticos de la educación superior lanzan una voz de alerta sobre la necesidad de revitalizar la función docente del profesorado universitario. Bárbara Mills (1994) defiende en un interesante artículo el por qué ya no puede esperar más el atender y realzar el valor de la docencia (ha de evitarse que el profesorado continúe “*flight from teaching*”).

Tras enumerar múltiples argumentos de autoridad (Astin, Boyer, Cross, Hutchings, Kuhn, Seldin, cit Rodríguez, 2003) y analizar los cambios en la tipología de estudiantes que acceden a la enseñanza superior, el impacto de las TIC y el cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Mills (1994 cit por Rodríguez, 2003) concluye con la necesidad de que se instauren programas de desarrollo profesional que respondan creativa y responsablemente a las nuevas necesidades.

Hace ya una década, Schuster (1993) planteaba una cuestión que pueda llamar la atención: ¿Por qué un profesor ha de repartir a partes iguales su actividad docente e investigadora? ¿Por qué no se toma en consideración lo que le gusta hacer, en lo que *rinde más*? Tal vez defender este planteamiento en nuestro contexto sería peligroso. ¿Cuántos optarían por la exclusividad en la docencia y abandonarían la presión de la investigación? Tal vez serían más los que elegirían la docencia a la investigación o viceversa. Podría darse la sorpresa si previamente se estableciera el *verdadero concepto de investigación*, o al menos se introdujera en nuestro vocabulario la interesante distinción inglesa entre *scholarship* y *research*.

Sea como es, sí que desde la perspectiva evaluadora, como señala Arreola (2000), es totalmente necesario explicitar los términos de dedicación: no es posible abordar una formación global del profesorado sin la existencia de un *contrato de funciones y tareas* en el que debe especificar la ponderación de cada una de ellas y para cada una de las situaciones, tipologías o individualidades de profesorado. *Contra este contrato* (conforme al mismo) ha de plantearse una evaluación comprensiva orientada al reconocimiento, promoción e incentivación.

Cuadro 1.
Metodologías de evaluación de la docencia y de la investigación

METODOLOGIA DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA					
<i>¿Cuáles de los siguientes métodos de evaluación son generalmente usados en su institución a efectos de promoción?</i>					
	Total	Research Univ.	Ph.D. Univ.		
Compreh.Univ					
Autoevaluación	82%	66%	74%		
83%					
Revisión de pares (Aula)	58%	40%	41%		
63%					
Revisión de pares (Plan docente)	62%	45%	56%		
70%					
Encuesta estudiantes (Aula)	98%	100%	96%	98%	
Encuesta estudiantes (Tutoría)	24%	24%	14%		
17%					
Rendimiento estudiantes	24%	17%	18%		
24%					
Continuing Student Interest	34%	24%	18%	33%	
Opinión de los graduados	31%	24%	14%	30%	
Impacto Docenc. en la Investigación	15%	10%	14%	14%	
Impacto Docenc. en Transf. de Tecnol.	14%	12%	16%		
16%					
METODOLOGIA DE EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN					
<i>¿Cuáles de los siguientes métodos de evaluación del profesorado son generalmente usados en su institución?</i>					
	Total	Research U.	Ph.D. Univ.		
Compreh.Univ					
Nº publicac. pond. por tipo	54%	87%	90%	58%	
Revisión de pares (esp crit. cualit.)	44%	86%	66%		
41%					
Revisión de pares (Otras univ.)	39%	100%	71%		
25%					
Revisión de pares (Propia univ)	73%	93%	83%		
70%					
Autoevaluación (Informe)	77%	69%	72%	75%	
Particip. estudiantes en proyectos	37%	25%	32%	36%	
Impacto Invest. en la Docencia	42%	21%	24%		
46%					
Impacto Invest. en Transf. de Tecnol.	34%	36%	36%	37%	

Fuente: Glassick Ch.L., Huber, M.T. & Maeroff, G.I. (1997) *Scholarship Assessed. Evaluation of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.

Fuente: Rodríguez, 2003

El perfil ideal del profesorado universitario, comprometido con el desarrollo de sus funciones sustantivas podría ser el que reúna las capacidades de:

- Participar en la calidad de la docencia en la licenciatura y el posgrado.

Lo que implica y abarca aspectos tanto de transmisión de contenidos



como de formación de habilidades y actitudes, tanto en la teoría como en la práctica, y la dirección de trabajos de tesis.

- Elaborar material didáctico y que éste sea ampliamente difundido.
- Plantear y realizar trabajos de investigación que impacten en su sociedad y que, asimismo, estén sujetos a la crítica de sus pares en prestigiadas revistas.
- Presentar conferencias y realizar productos escritos o electrónicos que contribuyan a la difusión de la cultura científica y/o tecnológica.

Sin embargo, recuérdese, que cada una de las funciones requiere no solo de una gran inversión de tiempo sino de formación puesto que el profesorado es electo por su formación y especialización profesional. Lo primero que habría que advertir el mito de la vinculación investigación/docencia como obligación de cada profesor para aceptarlo como responsabilidad institucional, respetando las mejores disposiciones de cada uno de los integrantes de la comunidad (Ibarrola, 1994).

Para lograr una solución en tal dirección hay que procurar llenar el vacío que existe en el terreno de la evaluación académica (Mac Gregor, 1993) porque aún no existe completa claridad por parte de las instituciones universitarias, pero si no se empieza y paulatinamente se le va corrigiendo y complementando sobre la marcha, nunca va a considerarse a ésta como una actividad que pueda planearse, estimularse y mejorarse con la posibilidad de establecer dos trayectorias para el avance académico, diferenciadas en principio, una para la investigación, otra para la docencia, con su perfil de competencias, para posteriormente contrastar los logros de cada académico en ambos caminos.

3.- El perfil de competencias profesionales que precisa ser considerado en la formación académica del profesorado universitaria

El reciente y nuevo marco de referencia para la evaluación de los programas de formación no deja lugar a duda. Por lo que respecta a la formación inicial, la conclusión parece obvia: una institución universitaria ha de



disponer y aplicar una política de evaluación comprensiva de su profesorado y en la que la de tomarse en consideración tanto la propia misión de la institución como las particularidades del contexto de aplicación, la opinión colegiada del profesorado universitarios y un plan general de formación y evaluación *académica*.

En un intento de armonizar la situación jurídica descrita con un enfoque formativo que responda a los verdaderos retos que ha de afrontar: todo planteamiento de desarrollo profesional, personal, ha de contribuir a la mejora de la propia acción docente el *Seminario sobre Evaluación del Profesorado* (Cádiz, septiembre del 2002) indica:

1. **Un modelo comprensivo de formación** requiere estar contextualizado en la realidad de cada universidad y sistema universitario y exige definir el contenido del *mandato institucional a desempeñar por el profesorado y los criterios de calidad que se aplicarán*. El cumplimiento de los requisitos establecidos deberían asegurar al profesorado el logro de los incentivos y/o oportunidad de promoción, sin considerar criterio restrictivo alguno. El *mandato institucional* debería considerar la importancia de las funciones de investigación y docencia así como la de gestión e implicación en las metas y objetivos de la universidad, centro o departamento.
2. Por lo que respecta a la función docente, parece difícil poder hacer viable un modelo de evaluación orientado a la mejora sin la correspondiente corresponsabilidad de universidades y administración en la generación de oportunidades de formación continua y de un programa de apoyo a la innovación docente. Esta debería ser considerada como una de las estrategias más eficaces en la promoción de la excelencia.
3. Acorde con los enfoques actuales de evaluación del profesorado, parece adecuado considerar al profesor como el *agente principal* del proceso de formación, tanto por lo que se refiere a la aportación de evidencias (con la consiguiente exigencia de que le sean aportadas desde diferentes fuentes), como por la necesaria valoración de su propia actividad a la luz de los objetivos propuestos y asumidos por la institución.
4. La naturaleza de la función académica, la cultura profesional que traspasa los marcos geográficos y los propios planteamientos teóricos y técnicos del ámbito disciplinar de la evaluación, ponen de manifiesto la absoluta necesidad de considerar la evaluación por pares como la vía más idónea de implementar un modelo de evaluación. Parece razonable asumir, al igual que en otros muchos campos profesionales, que la integración de las múltiples evidencias y fuentes en orden a la emisión de un juicio de valor, debe ser realizada por profesionales expertos de la actividad académica universitaria.
5. Establecido el marco general de evaluación por la administración competente, parece adecuado, razonable y efectivo que el modelo operativo de evaluación sea asumido y ejecutado por la propia universidad, siendo sometido, al igual que cualquier otro programa o servicio, a un proceso de acreditación.
6. Parece lógico y pertinente que las dimensiones de la actividad académica a evaluar sean:
 - o **La actividad investigadora**. Pese a la existencia de posiciones críticas, parece existir un razonable consenso en cuanto a la *bondad* de la



práctica existente. Se sugiere se avance en una mejor contextualización en los diferentes ámbitos disciplinares y a una intensificación de la información sobre el *modus operandi* de las respectivas Comisiones.

- **La actividad docente.** Han de superarse el reduccionismo presente que sólo considera la actuación del profesor en el aula y la opinión del alumnado como los elementos a considerar en la evaluación docente del profesorado.
- **La actividad de gestión.** Parece lógico distinguir entre las actividades de gestión unidas a cargos unipersonales reconocidos en el marco institucional de la universidad (electivos o no) y aquellas otras actividades de gestión inherentes a la propia actividad docente (deberes/tareas del profesorado).

Finalmente, en el cuadro 2 hacemos una propuesta académica a tomar en consideración que en una fase u otra han de valorar la propuesta de formación docente. Es de todos sabido que los momentos de *rendición de cuentas (acceso o incentivos)* presentes en el actual ordenamiento legal son especialmente propicios y motivadores para afrontar un trabajo de reflexión y de adquisición de nuevas competencias por parte del profesorado universitario. Sin duda alguna, la aplicación de los principios de transparencia y *trazabilidad* de los procesos evaluativos exigirá a las comisiones dictaminadoras una explicación más clara de los criterios y estándares de calidad; así como su ponderación de valoración en el amplio contenido de dimensiones e indicadores considerados puesto que deberán hacerse presentes los derechos y deberes de evaluados y evaluadores, totalmente necesaria para hacer de la evaluación un factor de calidad personal e institucional y no una partida de *poker* en la que los segundos juegan con cartas ocultas o marcadas.

Cuadro 2.

Check-list para la evaluación del plan docente

A.- Programa docente

- Existe claridad y coherencia en el propósito y los objetivos del curso con relación al Programa o Plan de Estudios de la universidad
- Establece una secuencia lógica en la organización de los contenidos y concreción en los objetivos de Aprendizaje
- Presenta diversas experiencias de aprendizaje para el logro efectivo de los objetivos
- Se integran las TIC como soporte a la enseñanza
- Considera el uso de materiales didácticos diversos
 - Establece una demanda de trabajo (para el estudiante) en congruencia con las características de la materia



B.- La investigación en el proceso de enseñanza -aprendizaje

- En el programa del curso se especifica la realización de actividades o proyectos de investigación con los estudiantes
- Aborda enfoques/planteamientos para orientar a los estudiantes en la elaboración de proyectos de investigación.
- En el contenido del Proyecto Docente se refleja la trayectoria investigadora del profesor
- Presenta alguna actividad innovadora dentro del proyecto docente a desarrollar.
- Hace referencia a fuentes documentales sobre la enseñanza en el área disciplinar que le compete

C.- Actividad tutorial

- Considera un plan sistemático de acción tutorial y de supervisión del aprendizaje del estudiante

La cuestión es ¿El profesorado universitario esta preparado para este futuro? ¿Se le ha formado para ser evaluado así? Sin olvidar el fenómeno de la globalización, las ideas y prácticas neoliberales y las tendencias gerencialistas basadas en criterios de rendimiento y mercado, la institución universitaria no debe olvidar ser un espacio aún de resistencia y libertad intelectual suficientes para poder intervenir, actuar con crítica y autonomía institucional. Se debe estar alerta para impedir que los sistemas económicos y de regulación del mercado introduzcan en la universidad elementos que puedan suponer esta sociedad.

Referencias

1. Arreola, R.A. (2000) *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*. Bolton, MA: Anker
2. De Ibarrola, M. (1994). *Evaluación de la investigación en las C.S.: Las preguntas clave*. *Avance y perspectiva* 13 (2) 164-174.
3. De Miguel, M. (2003). *Calidad de la Enseñanza y Formación del Profesorado Universitario*. *Revista de Educación*, 330, 14-34.
4. Fielden, J. (2001) *Higher Education Staff Development: Continuing Mission*. *Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education*. UNESCO
5. Imbernón, F. (2002) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó
6. Millis, B.J. (1994) *Faculty Development in the 1990s: What It Is and Why We Can't Wait*. *Journal of Counseling and Development*, 72, 454-464



7. Pérez G., Á. I. (1997). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas." En José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
8. Rodríguez, S. (2003) *Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario*. Revista de Educación
9. Schuster, J.H. (1993) The Environment for Faculty and Their Development as Teachers. In: M. Weimer (ed.) *Faculty as Teachers*. University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment. (pp.109- 113)

Biodata

Addy Rodríguez Betanzos es candidata a doctora en educación por parte de la Universidad de Barcelona. Ingresó a la universidad desde 1995 como profesora investigadora de tiempo completo en el departamento de Estudios Internacionales y Gobierno por sus estudios de licenciatura en Relaciones Internacionales. Ha impartido diversas asignaturas tanto en relaciones internacionales, humanidades, gobierno y gestión así como en la maestría de educación. Participa en el cuerpo académico de ELEDIC y su área de interés en la investigación está fuertemente relacionada con su quehacer académico institucional: la universidad, por lo que, a lo largo de estos años en la universidad, ha desempeñado diversos cargos académico administrativos tales como coordinadora del Servicio Social (1995-1996), coordinadora del Programa de Estudios del Caribe (1996), responsable de Intercambio Académico (1996-1998), directora del Centro Emprendedor de Negocios (2000-2002) y jefa del Programa de Innovación Educativa (2006). Actividades que, en su momento, la han hecho, por un lado, elegir estudios de maestría en educación (1998-2000) en la UDLAP. Actualmente es consultora del observatorio mexicano para la innovación educativa de ANUIES.

Contacto: addrودي@uqroo.mx