

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

La formación docente en profesionales que se desempeñan como profesores universitarios

Johann Ellwanger Alvar¹

Paola Andreucci Annunziata²

Fecha de recepción: 3 de agosto de 2017

Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2017

Resumen

Este trabajo reflexiona sobre la formación docente y sus implicancias en el trabajo desarrollado por profesionales que se dedican a ejercer como profesores universitarios en la realidad chilena. El objetivo es evidenciar la necesidad de un perfeccionamiento continuo en quienes ejercen la labor docente en el contexto de la educación superior, rescatando la importancia y el valor que adquieren las competencias en un contexto que demanda mejoramiento de la calidad en la práctica pedagógica. En este contexto, se realiza una revisión del rol docente y los cambios respecto a las competencias profesionales que deberían estar presentes en los procesos formativos de estudiantes cada vez más demandantes. Al mismo tiempo, se relevan los aportes realizados por la psicología como disciplina especializada en el conocimiento de los procesos de aprendizaje del ser humano y los aportes del paradigma constructivista en torno a los nuevos desafíos de quienes se ocupan por la formación integral de los estudiantes. Para ello se propone reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas actuales y la necesidad de retomar no solo la planificación de las actividades docentes, sino que además el estudio respecto de las metodologías de enseñanza – aprendizaje y las nuevas

¹ Psicólogo, Universidad del Desarrollo. Magíster en Docencia Universitaria, Universidad Andrés Bello. Académico de planta de la Carrera de Psicología de la Universidad Las Américas, sede La Florida. Dirección electrónica: jellwanger@udla.cl

² Psicóloga, Universidad de Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, P. Universidad Católica de Chile – Universidad Autónoma de Barcelona. Directora Centro de Investigación en Educación Universidad Gabriela Mistral (CIE-UGM). Dirección electrónica: paola.andreucci@ugm.cl

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

formas de desarrollar procesos evaluativos que le permita a los estudiantes adquirir destrezas transferibles a un contexto social y laboral cada vez más diverso, exigente y competitivo.

Palabras Claves: Educación Superior, Formación del Docente, Papel del Docente, Competencias Docentes, Profesorado Universitario.

Teaching training to professionals who work as university professors

Abstract

This paper reflects on the teaching training and its implications for the work of professionals who practice as university professors in Chilean reality. The objective is to prove the need for continuous improvement in those who work as teachers in the universities, emphasizing on the importance and value that the skills develop in a context that demands quality in educational practice. In this context, the teaching role is reviewed and the changes on professional skills that should be present in the formative processes, become more demanding. At the same time, the contributions made by the psychology as a discipline specialized in the knowledge about learning processes of the human being and the constructivist paradigm around the new challenges of those who care for the integral formation of students, are revealed.

It is proposed to think about the current educational practices and the need to reconsider not only the planning of teaching activities, but also the study about the methodologies of teaching, learning and the new ways of developing evaluative processes that will help students to acquire transferable skills to an increasingly complainant and competitive context.

Key words: University Education, Teacher's Educational Training, Teacher's Role, Teachers skills, University Professors.

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

I. Introducción

Hace más de tres décadas y luego de la incorporación del aporte de las teorías constructivistas, comenzó a surgir la necesidad de cambiar el foco en la formación profesional del docente universitario. Esto involucró avanzar desde una postura centrada en la sola transición de información a una centrada en la formación integral, cambiando el foco de programas exclusivamente teóricos (saber) a formatos que integren tanto el desarrollo de competencias prácticas (saber hacer) como habilidades motivacionales (saber ser) en profesionales que ejercen la docencia universitaria.

El presente trabajo tiene por objetivo reconocer el rol actual que posee el docente universitario, rescatando de la revisión bibliografía disponible la importancia de las competencias genéricas y específicas de la labor docente, que garantice una formación integral de los estudiantes en pro del cumplimiento del perfil de egreso de los mismos, en una sociedad que demanda cada vez más el desarrollo integral de habilidades.

Se plantean nuevos desafíos para las instituciones de educación superior, en cuanto a invertir mayores recursos para mejorar la labor docente, brindando horas docentes destinadas a la realización de tutorías, planificación de contenidos, implementación de nuevas metodologías y diseño de nuevas formas de evaluación en pro del desarrollo integral de los estudiantes, logrando generar en ellos una actitud crítica, reflexiva y de mayor compromiso social en un mundo profesional cada vez más exigente y competitivo.

II. Concepciones de la educación superior

Desde sus inicios, la enseñanza universitaria se centró en la entrega de información a través de cátedras o clases magistrales, orientadas a transmitir abundante información teórica, quedando bajo la responsabilidad del propio alumno adquirir ese saber. Esta forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje comenzó a presentar una serie de dificultades para las universidades cuando enfrentaron un aumento exponencial de la matrícula de alumnos; proceso de admisión caracterizado por la heterogeneidad de estudiantes que ingresaban al

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

primer año de universidad (Juliá, 2011). En este nuevo contexto, el proceso de aprendizaje en las universidades comenzó a mostrar falencias. Por ejemplo, los alumnos presentaban problemas para integrar y relacionar materias, mostrando un aprendizaje superficial que impedía la aplicación de sus conocimientos en otros contextos.

El bienestar social y económico hace que muchas personas se incorporen a la Educación Superior, lo que implica la presencia de numerosos alumnos en las aulas, unos muy motivados para el aprendizaje, con suficientes conocimientos previos y con deseos de obtener un título y, otros, con poco interés por aprovechar sus oportunidades educativas para hacer algo que les satisfaga. Esta heterogeneidad cada día es mayor en el aula, demanda una dedicación especial y una actitud de reflexión continúa en el docente, requiriendo no solo comprender las diferencias individuales del grupo, sino integrarlas a la práctica pedagógica. No obstante, crear un ambiente de cooperación disponiendo de buenos equipos de trabajo no es fácil cuando unos compiten por notas y logros y otros no se preocupan por ellos.

Estas reflexiones, plantean en el mundo académico actual la necesidad de mejorar la preparación laboral y científica de los alumnos de la Educación Superior puesto que más tarde actuarán como agentes de cambio social al ejercer su profesión. En consecuencia, las fuerzas sociales y políticas presionan de continuo sobre el docente en su función de formador de profesionales que respondan a los retos del futuro.

2.1. El profesional docente en la educación superior

Las demandas sociales actuales, exige a los profesionales una constante ampliación y/o actualización de sus conocimientos, es decir, ya no basta el título universitario que los acredite como profesionales, sino que es necesario un continuo perfeccionamiento para destacarse en el ámbito profesional y ser competitivo en un sistema educacional que genera progresivamente mayor número de titulados anualmente.

La docencia universitaria, al igual que otras profesiones requiere también de este proceso de renovación para incrementar la eficiencia de los propios docentes universitarios. Esto implica

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

por una parte mejorar las prácticas docentes (saber hacer) pero al mismo tiempo se hace necesario que los docentes universitarios asuman y se comprometan con las ideas decretadas en los proyectos institucionales, alineándose con el perfil de egreso de los estudiantes.

Las profesiones, se han caracterizado históricamente como tales, no solo de acuerdo al grado de autonomía con que sus miembros ejercen su particular labor, sino que también por el control que mantienen sobre su calidad como profesionales. En la profesión docente, estos criterios no son fácilmente aplicables, ya que por una parte, el grado de autonomía que poseen los docentes, es casi limitado ya sea por su lugar o contexto de trabajo, dependiendo habitualmente de una serie de instancias gubernamentales. Por otro lado, los procesos de control han sido ejercidos igualmente por el estado, en la mayor parte de los casos. Esta situación se aplica directamente a docentes que se desempeñan en colegios y/o escuelas municipales, sin embargo, la realidad para los docentes universitarios, pareciera no ser tan diferente, existiendo una serie de organismos encargados del control y la fiscalización de los procesos, como por ejemplo, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

De esta manera, pareciera ser que las demandas sociales y los desafíos cada vez mayores para los estudiantes, hace necesario plantearse la necesidad de “profesionalizar” más la docencia universitaria, brindando a los docentes no solo un cuerpo específico de conocimientos, sino una serie de competencias que le permitan autoevaluar su función y provocar en los estudiantes un real interés en las dimensiones del *saber*, *saber-hacer* y *saber ser* en un mundo cada vez más complejo y competitivo.

Los nuevos modelos educativos, ponen al estudiante al centro de la acción docente, de esta manera la figura del profesor queda sujeta a nuevos desafíos pasando a ser un guía, orientador, facilitador o mediador para el estudiante. En este proceso, su rol estaría puesto en acompañar al estudiante en la evaluación de su trabajo, en sus horas de estudio, prácticas, trabajos grupales, siendo un tutor del proceso de enseñanza – aprendizaje, derivado de una actuación del alumno cada vez más activa, implicada y autónoma en su propio proceso formativo.

Desde esta perspectiva se reclama del docente no solo el desarrollo de conocimientos o saberes en el alumno, sino que el desarrollo de capacidades genéricas (personales,

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

instrumentales e interpersonales), así como el logro en habilidades y destrezas profesionales que garanticen su buen hacer profesional en un futuro inmediato. De esta manera, el docente universitario requerido actualmente, debiera ser un buen conocedor de las metodologías y didácticas activas (aprendizaje basado en problemas, aprender a aprender, dinámicas de grupo, acción tutorial, liderazgo etc.) y nuevos sistemas de evaluación que favorezcan el pensamiento autocritico y reflexivo en los estudiantes.

Siguiendo con este análisis, mucho tendrán que cambiar los docentes y nuestras universidades, para lograr tales objetivos, sin embargo, es sabido que tan ardua tarea tiende a dificultarse dado la existencia de estudiantes que muchas veces poseen muy pocas estrategias de entrada cuando ingresan al sistema universitario.

La atención sobre la calidad de la docencia y los procesos pedagógicos en la universidad derivó en esfuerzos que pretendían la renovación de las metodologías educativas, y por consiguiente, la sustitución del modelo centrado en la enseñanza por otro centrado en el aprendizaje (Baeten, Struyven & Dochy, 2013).

El profesor que sólo explica y demuestra su saber, requiere entonces una función adicional, la de transformar a los estudiantes en agentes activos que les permita ser competitivos en un mundo cada vez más exigente. El interés por una metodología de enseñanza orientada al aprendizaje pretende que el estudiante se convierta en un agente activo en su propio proceso educativo (Figura 1), lo cual le permitiría encontrar el sentido y lograr la comprensión de los contenidos, construyendo así un conocimiento coherente y organizado (Baeten, Struyven & Dochy, 2013).

FIGURA 1: TIPO DE ENSEÑANZA

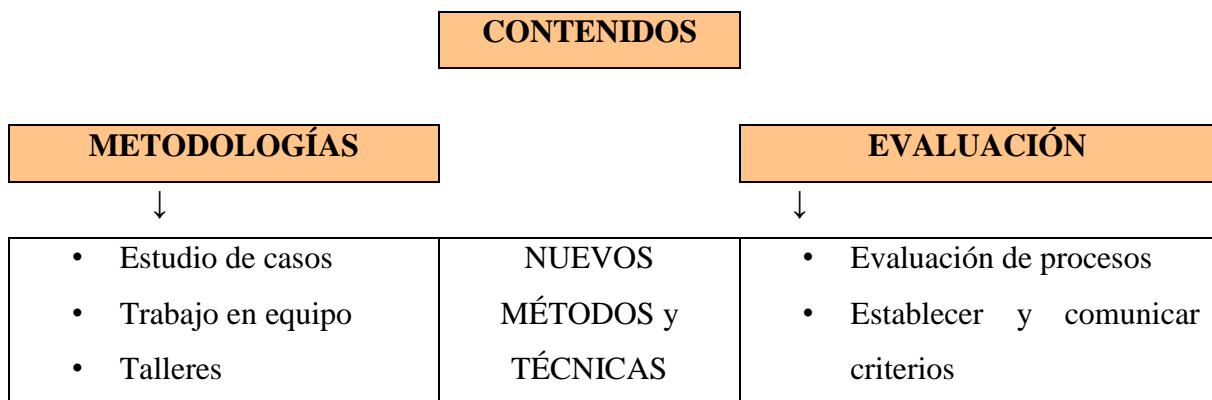
Enseñanza	Centrada en el PROFESOR	Centrada en el ESTUDIANTE
Visión Docente	PROFESOR INSTRUCTOR	PROFESOR TUTOR
Actividad Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica Procesos • Supervisa Trabajos 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía Procesos • Facilita Desarrollo de

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa Producto • Contexto Pasivo 	<p>competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evalúa Procesos • Contexto Activo • Estimula Autonomía
--	--	--

Este giro en el proceso de enseñanza ha promovido la adopción del modelo de competencias para la formación de estudiantes en educación superior. Los argumentos que se presentaron para este cambio estuvieron ligados al convencimiento de que la educación superior estaba en crisis: el mundo académico no establecía una adecuada vinculación con la sociedad y la realidad laboral. El enfoque basado en competencias (EBC) tuvo como propósito sintonizar los programas de pregrado universitario con las necesidades del medio, el sector productivo nacional y la inserción internacional, a partir de una visión holística e integral del proceso educativo que impacta en el rol que ejerce el docente y el estudiante. En esta línea, quienes estamos involucrados en la educación superior hemos sido testigos, de un creciente interés por mejorar las competencias de los estudiantes universitarios, no estrictamente ceñidas a los conocimientos o contenidos, sino más bien centrando los esfuerzos en el desarrollo de nuevas metodologías y sistemas de evaluación (Figura 2).

FIGURA 2: DISEÑO CURRICULAR DE APRENDIZAJES



Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorios • Simulaciones, etc. 		<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Retroalimentación
--	--	---

Existe un acuerdo general en que la educación superior debe preparar a los estudiantes para que lleguen a ser ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de pensar por cuenta propia. Esto supone el desarrollo de diversas competencias que desde la universidad se pueden producir. De esta manera, existen dos aspectos a considerar: uno crítico y otro participativo. De ahí que la universidad no puede conformarse con ser una mera transmisora de saberes instrumentales, sino que también ha de reconocerse como colaboradora en la educación de futuros profesionales y de futuros ciudadanos (Ugarte & Naval, 2010).

La docencia universitaria debe estar vinculada con un proceso de transformación multidimensional que le permita al estudiante contar con un conjunto de atributos personales (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y disposiciones) para desempeñarse exitosamente en las funciones o tareas de su rol profesional o de trabajo académico. En este sentido, no se abandonan los contenidos de carácter teórico conceptual, sino que se redefinen en función de hacerlos más significativos, actualizados, profundos, generativos de nuevos aprendizajes y pertinentes a las necesidades formativas de los alumnos. Es así como los docentes efectivos requieren de conocimientos: disciplinarios, pedagógicos en la disciplina, pedagógicos generales, de sus estudiantes y sobre el aprendizaje, curriculares, de los fines, del contexto y de sí mismo (Montero, 2014).

El profesor deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar de guía de alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevo conocimiento y destrezas, pasa a actuar como gestor de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador. El profesor universitario no solo requiere estar al día de los descubrimientos en su campo de estudio, debe atender al mismo tiempo a las posibles innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación. Deben prepararse para un nuevo rol de

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

profesor como guía y facilitador de recursos que orienten a alumnos activos que participan en su propio proceso de aprendizaje.

Esta visión del nuevo rol del docente universitario, ha sido impulsada por los profesionales de la psicología, estudiosos de la mente, los afectos y de las conductas humanas. En su conocimiento han realizado importantes aportes respecto a cómo se produce el aprendizaje, los cambios que se generan a nivel interno, rescatando los aspectos motivacionales, volitivos y afectivos en todo acto de aprendizaje.

En este contexto, la estimulación de las habilidades metacognitivas de los procesos del pensamiento en los futuros profesionales debe ser una tarea prioritaria y explícita en la reforma universitaria actual. Este tipo de enseñanza supone valorar el sentido crítico como algo positivo. El que los alumnos reconozcan sus limitaciones, descubran que están confusos, acepten y sigan ciertos criterios en la estructuración de sus ideas, etc., debiera ser un hecho normal y a veces deseable en el aula. Entender en qué consiste el acto de pensar, la inteligencia, la resolución de problemas, la toma de decisiones, las operaciones de generalización, el razonamiento crítico y creativo y otros aspectos parece ser un requisito de cualquier docente para hacer de los estudiantes no solo buenos alumnos, sino que buenos pensadores. De esta manera, el docente deberá estar atento a los 3 momentos del proceso de metacognición: la planificación, la instrucción y la evaluación.

- La fase de **PLANIFICACIÓN**, es una de las más importantes de la docencia. En ella, se definen y especifican las metas que se desean alcanzar con los alumnos a corto o a largo plazo; se seleccionan los contenidos apropiados, los más relevantes, así como los recursos de información para lograr las metas y ejercitar el pensamiento; se determinan los métodos y estrategias de acuerdo a la naturaleza del contenido y a las características de los alumnos, y se valoran las dificultades que probablemente experimentarán los mismos.
- La fase de **INSTRUCCIÓN** permite manipular el contenido de acuerdo a las necesidades reales de los alumnos. El propósito último de la actuación del docente en el aula es facilitar el aprendizaje creando un ambiente propicio y motivando

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

intrínsecamente a los estudiantes. El profesor, en un diálogo metacognitivo, reflexiona en voz alta con sus alumnos, formula preguntas para generar el pensamiento y la creación, si es necesario de las estrategias cognitivas, activando contenidos previos y entregando en el momento oportuno el *feedback* para ayudar a la comprensión e interiorización de los objetivos propuestos. En esta fase, el docente deberá estar alerta a las posibles dificultades y sobre todo a escuchar las demandas del alumno. El docente es consciente de que el pensar crítico facilita la forma de crear una interacción con el alumno, mediante la cual puede modelar la participación activa del estudiante. Surgen las preguntas metacognitivas de su propio quehacer como docente (¿qué puedo hacer para que los alumnos se mantengan concentrados, trabajen y se adapten a la dinámica de la clase?, ¿qué información tengo de los alumnos de este año, en qué se parecen o diferencian de los que tuve el año anterior?).

- La **EVALUACIÓN** no sólo recoge información sobre lo que los alumnos han aprendido, sino también sobre cómo el docente ha trabajado según los criterios de evaluación previamente asumidos por ambos y que pueden haber surgido de un proceso de negociación previa. La entrega de los resultados de la evaluación será crucial como instancia de aprendizaje, ya que los estudiantes podrán conocer los criterios de corrección y evaluar cuales fueron sus errores y así aprender de ellos. De esta manera, el proceso de retroalimentación a los alumnos será fundamental.

2.2. Enfoque por competencias en el docente universitario

Hace más de dos décadas comenzó a surgir la necesidad de cambiar el foco en la formación profesional. Esto involucró avanzar desde programas exclusivamente teóricos a formatos que integren el desarrollo de competencias transversales. La perspectiva de la Educación Superior basada en competencias se fundamenta en una concepción constructivista, se potencia en el nuevo espacio tecnológico con las TIC, e implica trasladar el foco de la “información” al “conocimiento”, su construcción, integración y aplicación (Villaruel y Bruna, 2014).

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

En este contexto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se apoya en estrategias metodológicas que promueven la implicación del estudiante y facilitan el aprendizaje significativo y funcional. La competencia que la docencia universitaria debe desarrollar no es sólo que el futuro profesional sea capaz de ejecutar determinadas tareas, sino también que posea un potencial personal para dirigir las, para interactuar con el ambiente y para actuar de manera adaptativa y eficiente.

Tejada Fernández (1999, p.11) define la competencia profesional como “conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquirido a través de la experiencia y formación, que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos determinados”. Si bien existen numerosas tipologías de competencias profesionales docentes en la literatura científica, en general se reconoce tres tipos de recursos básicos (Miró y Jaume-i-Capó, 2014):

- **Saber:** conocimiento teórico-empírico de un campo académico. Un buen profesor domina su saber, siendo experto en una materia particular de conocimiento.
- **Saber cómo actuar:** aplicación práctica y operativa del conocimiento. Un buen profesor muestra el camino y facilita en los estudiantes la capacidad de hacerse preguntas acerca del cómo, lo que implica eficacia en la acción. La capacidad orientadora es exigible a todo docente universitario, ya que se enseña para la vida, en una sociedad y contexto determinado.
- **Saber cómo ser:** valores y forma de percibir la realidad y relacionarse. El profesor universitario se ocupa de crear y hacer llegar a la sociedad unos bienes preciados que deben utilizarse del modo adecuado. El profundo sentido moral que tiene toda profesión difícilmente puede hacerse realidad, si las personas encargadas de formarlos no encarnan en buena medida esos valores.

Una competencia es un saber hacer complejo, que se manifiesta en la actuación efectiva sobre una situación problemática, para cuya solución se movilizan integradamente diferentes habilidades, conocimientos y actitudes (Suárez Arroyo, 2005). La Universidad de Deusto, por su parte, define competencia como un buen desempeño en contextos complejos y auténticos,

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

en la medida que se integran y activan conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores (Villa & Poblete, 2011). Las competencias profesionales que se han señalado como aquellas fundamentales dentro de la labor docente, pueden resumirse en (Ugarte & Naval, 2010):

- 1) habilidades de comunicación
- 2) motivación y liderazgo
- 3) trabajo en equipo
- 4) integridad profesional
- 5) habilidades de negociación
- 6) toma de decisiones y resolución de problemas.

Para promover una educación ciudadana en la educación superior, el desarrollo de competencias intelectuales y participativas constituye una de las posibles vías para fomentar el pensamiento crítico de los universitarios, para despertar su preocupación por involucrarse en la mejora organizacional, y para incrementar el compromiso cívico que facilitará la revitalización de las democracias (Krzemien & Lombardo, 2006). El objetivo de desarrollar competencias intelectuales y participativas se materializa en consolidar hábitos de conducta, que son la manifestación práctica y operativa de valores personales y sociales, dimensiones presentes es el “saber ser”. Educar profesionales y ciudadanos participativos en el ámbito universitario implica empeñarse en que los alumnos posean de un modo estable actitudes, tales como: el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la comprensión, interés por los problemas sociales y políticos, confianza y eficacia política y lealtad (Irigoyen, Jiménez & Acuña, 2011). Dichas competencias son esenciales para un desempeño profesional de calidad y son la base para promover el pensamiento crítico y reflexivo, así como el compromiso cívico que es una contribución al bien común. En definitiva, se trataría de ayudar a descubrir el valor de poner la libertad personal al servicio de la mejora personal, profesional y social (Ugarte & Naval 2010). De esta manera, se estará trabajando en el fortalecimiento de políticas inclusivas y respetuosas de los procesos personales.

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

III. Discusión

En Iberoamérica y en Chile (OCDE, 2009), no existe un único perfil de docente universitario. Por el contrario, este es heterogéneo, y en muchos casos la docencia universitaria constituye para variados profesionales una segunda ocupación (Bozú & Canto, 2009; Figueroa, 2012). Esto implica que no todos los docentes tienen formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que podría impactar en que estos profesores se centren en el conocimiento específico de la disciplina que enseñan, más que en habilidades y competencias genéricas a desarrollar en los estudiantes. Por otro lado, el contexto institucional suele ser complejo. Por ejemplo, los profesores desempeñan distintas actividades académicas, las cuales pueden ser complementarias o conducirse por líneas paralelas. De esta manera, el profesor funciona como profesional experto, docente, investigador y/o gestor. En la interacción de estos roles resulta esperable que algunos tengan mayor importancia y espacio, dependiendo de la institución, los intereses y experiencias del profesor.

Todo esto podría tener consecuencias en la motivación de los docentes para involucrarse en prácticas que fomenten las competencias genéricas, como también tener impacto en las actitudes y las creencias docentes en relación al aprendizaje de sus alumnos (Barberá, 2005; Guglietta, 2011; Suárez Arroyo, 2005). Esto hace suponer que, no sólo es importante negociar con los profesores qué competencia genérica es la que se debe desarrollar en cada asignatura, como lo sugieren Villa y Poblete (2011), sino que también es de suma importancia conocer cuáles son sus creencias acerca del fomento de este tipo de competencias. Además de la formación en estrategias de enseñanza, en este modelo, es importante reflexionar acerca de cómo proveer de condiciones laborales que permitan un desarrollo efectivo en el trabajo en un escenario cada vez más exigente.

En las distintas universidades y carreras, sólo un pequeño porcentaje de los académicos cuenta con un contrato a tiempo completo para dedicarse a esta labor, por el contrario, la mayor parte de éstos posee contratos *part time* o presta servicios de manera independiente. Por elección o imposición, se obliga a los profesores a tener segundas ocupaciones, que impactan en el

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

tiempo dedicado a las actividades de docencia, la calidad de la enseñanza y la motivación a involucrarse en tareas que requieren de un esfuerzo extra, como lo es el fomento de competencias profesionales. De esta manera, es relevante reflexionar en torno a las condiciones laborales de los docentes universitarios, sus creencias sobre el aprendizaje, la enseñanza, pudiendo generarse una línea de investigación que vale la pena estudiar en nuestro país.

La sociedad, el Estado y las universidades deben tomar conciencia de estos requerimientos, para facilitar un contexto laboral que permita a los docentes implementar este modelo desde un marco institucional propicio para su desarrollo y posterior consolidación. La actividad docente no se reduce entonces a la interacción directa con los alumnos, sino que se extiende a un conjunto amplio de actividades pre-activas (planificación de los procesos instruccionales, diseño de materiales y evaluaciones, búsqueda de información y textos guías, planificación de nuevos procesos tecnológicos, tutorías, etc.) y post-activas (corrección de trabajos, evaluación de las actividades de aprendizaje, registro de asistencia, notas, asistencia a reuniones de coordinación, etc.) que han de llevarse a cabo si se quiere asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Los conocimientos y destrezas que debe reunir el profesor no se limitan, por consiguiente, a la interacción directa con los alumnos.

IV. Referencias bibliográficas

- Baeten, M., Struyven, K. & Dochy, F. (2013). Student-centered teaching methods: Can they optimize students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14-22.
- Barberá E. (2005) La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Revista Venezolana de Educación*, 9(31), 497 – 504.
- Bozu, Z., y Canto, P. J. (2009) El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

Figuroa, R. (2012). Rol del docente universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales a través de Internet. *Educere*, 16(53) 37-42.

Guglietta L. (2011) *Educación superior por competencias, constructivismo y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), una visión integrada*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Boletín 217. Recuperado de:

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2769%3Aeducacion-superior-por-competencias-constructivismo-y-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

Juliá, M. (2011). Formación basada en competencias: Aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 245-269). La Serena: Editorial Universidad de la Serena.

Krzemien, D. & Lombardo, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología. *Psicología Escolar e Educacional*, 10(2) 173-186.

Miró, J. y Jaume-i-Capó, A. (2014) Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 101-110.

Montero P. (2014) Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n56/a03v1556.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (OCDE, 2009) *La educación superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Suárez Arroyo, B. (2005). *La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro*. Universidad Politécnica de Cataluña. Recuperado de: <https://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf>

Ellwanger Alvar, J. y Andreucci Annunziata, P. (Noviembre-Diciembre 2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16 (2), 34-48

Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 57, 8-14.

Ugarte, C., & Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: Un caso docente concreto. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12 (spe), 1-14. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300003&lng=es&tlng=es.

Villarroel, V. & Bruna, D.(2014) Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Revista Psicoperspectivas*, 13(1), 23 – 34.

Villa, A. & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63, 147-170.