

## Necesidades formativas del docente universitario.

## Training needs of university teachers.

**María Teresa Espinosa Martín**

Universidad Europea Miguel de Cervantes, España

**María Teresa Espinosa Martín**

Universidad Europea Miguel de Cervantes, España

### Resumen

Las actualizaciones metodológicas y de concepto acontecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en las universidades desde la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), implican cambios en los distintos ámbitos que constituyen el contexto educativo: las instituciones, los alumnos y los docentes.

Este marco educativo requiere la adquisición de determinadas competencias, no sólo en los alumnos sino también en los docentes. Las competencias que debe desarrollar un docente universitario en la actualidad van más allá de una instrucción, pretendiendo lograr una mejora significativa de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

### Abstract

The methodological and conceptual updates that occurred in the teaching-learning process that takes place in universities have been carried out since the entry into force of the European Higher Education Area (EHEA), imply changes in the different areas that make up the educational context : institutions, students and teachers.

This educational framework requires the acquisition of certain skills, not only by students but also by teachers. The skills to be developed by a university teacher currently extend beyond instruction, trying to achieve a significant improvement in the quality of the student's teaching-learning process. From our teaching experience over several years and after assessing the

A partir de nuestra experiencia docente a lo largo de varios años y después de valorar el concepto de buen docente que se tiene desde los diferentes ámbitos, se marcan una serie de competencias genéricas que consideramos de formación imprescindible para todos los docentes que no posean un elevado nivel de desempeño.

Dentro de estas competencias destacamos las interpersonales, de comunicación, metodológicas, y tecnológicas, haciendo hincapié en la capacidad de evaluación, dada la importancia de realizar una formación por competencias y su respectiva evaluación por competencias en este marco educativo.

No resulta sencillo encontrar expertos que aporten formación significativa a los docentes universitarios en cada una de estas competencias. Encontramos docentes experimentados que desarrollan muy bien alguna de estas competencias pero necesitaremos especialistas en la materia, en ocasiones ajenos a la educación, para otras.

**Palabras clave:** Competencias docentes, formación profesorado, competencias genéricas, aprendizaje basado en competencias, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

concept of good teaching that you have from different fields, a number of generic competencies that we consider essential training for all teachers who do not have a high level of performance can be highlighted.

Among these competencies, we can highlight the interpersonal, communicational, methodological, and technological, emphasizing the assessment capacity, given the importance of a competency-based training and its evaluation competency in this educational context.

It's not easy to find experts to provide a significant training for university teachers in each of these competencies. We found some very experienced teachers who put into practice some of these skills but we need specialists in the field for the other skills, sometimes outside of education.

**Key words:** Teaching skills, teacher training, generic competencies, competence-based learning, European Higher Education Area (EHEA).

## Introducción

Nos encontramos ante una sociedad que vive sumergida en continuos y acelerados cambios. Estos cambios sociales, culturales y económicos resultan determinantes en los planteamientos educativos, y requieren modificaciones significativas en los sistemas educativos (Tejada Fernández, 2002).

La reforma acaecida con la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior conlleva actualizaciones tanto metodológicas como de concepto. Este marco educativo requiere profesores involucrados no sólo en el aprendizaje sino en el desarrollo integral de los alumnos, dispuestos al cambio y con una serie de habilidades que en ocasiones no tenían desarrolladas.

Al mismo tiempo, las universidades a fin de facilitar que sus alumnos logren los resultados de aprendizaje requeridos en cada materia y con la pretensión de conseguir la excelencia académica para poder competir en la sociedad actual, buscan buenos docentes que aporten calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

El propósito de este artículo es proporcionar una recopilación teórica y reflexiva sobre las competencias que debe desarrollar un buen docente y/o sus necesidades formativas, al objeto de contribuir a su actualización mediante su contextualización y sistematización.

### El contexto educativo en el EEES

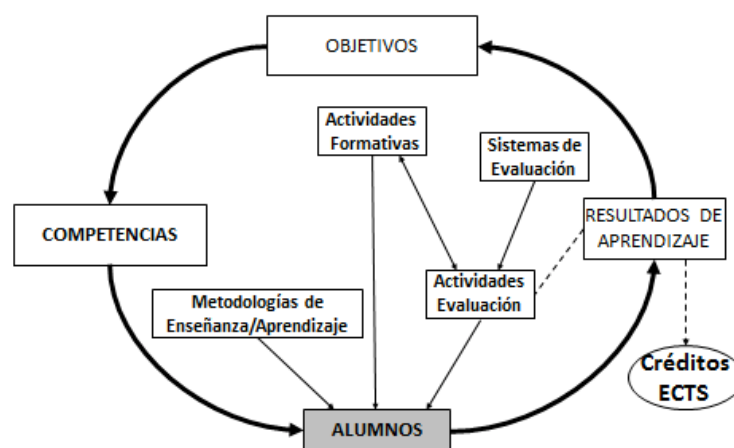
Los objetivos que pretende el EEES, aunque centrados en la educación, afectan al ambiente social, laboral y económico.

Como base de esta reforma, y con la pretensión de conseguir clarificar los objetivos previstos, aparecen nuevos términos y conceptos.

El concepto que consideramos más importante en este nuevo marco es el de competencia: *“Las competencias son una combinación de atribuciones, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión, que permiten una formación integral, y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes dinámicas. El estudiante debe tener una capacidad determinada, pero, además, debe saber ejercerla”* (Delgado García et al., 2005: 22).

Alrededor de este concepto surgen otros muchos, desde el que mide el trabajo del alumno, los créditos ECTS (European Credit Transfer System), o los que aparecen con las nuevas metodologías, actividades formativas y sistemas de evaluación que pretenden conseguir los resultados de aprendizaje deseados en los alumnos.

Presentamos a continuación algunas relaciones que se presentan entre los conceptos que consideramos más significativos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos.



Fuente: Elaboración propia

Figura 1: Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el EEES

Este entorno implica modificaciones sustanciales de los diferentes ámbitos que participan del contexto educativo: la institución, los alumnos y los docentes.

### Situación de las instituciones

La institución debe ser consciente de que la educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito estado-nación, ingresando en la esfera de la globalización, viéndose obligada a competir en términos de capital humano y desempeño educacional, por lo que debe aplicar cambios en sus políticas educativas si no quiere perder protagonismo (Tejada Fernández, 2002).

En este sentido, señala Mateo Andrés (2012) que las universidades son entidades muy dinámicas y complejas, a diferencia de otras instituciones de carácter educativo, con un diseño propio y entornos muy diferenciados entre sí, donde las actividades establecen formas y patrones sujetos a cambios constantes.

Por otro lado, la institución educativa deja de ser el único canal mediante el cual el alumno entra en contacto con la información y el conocimiento, como indica Tejada Fernández (2002). Las tecnologías de la información y la comunicación son medios más potentes y menos costosos para adquirir conocimiento, por lo que las instituciones deben cambiar de objetivos, ofreciendo valores y criterios que ayuden a “aprender a aprender” así como a seleccionar la información.

A esta situación se une que la universidad necesita incluir en los nuevos títulos un Sistema de Garantía de Calidad, cuyo compromiso es mantener la calidad de los títulos a lo largo de la impartición de los mismos, encaminado a la búsqueda de la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y por tanto de la calidad de la institución.

Al mismo tiempo, se siente obligada a adquirir unos compromisos con los que se enfrenta a los resultados obtenidos por sus alumnos, que se traducen en cumplir con unas tasas de graduación, de éxito o de abandono.

Este contexto requiere un cambio de mentalidad en las universidades, las cuales, además de facilitar espacios, recursos y medios, deben pensar en otros cambios organizacionales y metodológicos, así como en formar al principal motor y aliado para conseguir estos objetivos, los docentes.

Nos enfrentamos a un reto que debe abordar la universidad española, contribuyendo a dar prestigio a la docencia y no sólo a la investigación (Gargallo López et al., 2010).

*“Si una universidad logra asegurar la excelencia de sus docentes, tiene asegurada, en buena proporción, su excelencia como institución de educación superior”* (Neira Fernández, E., 2011: 1).

### Situación de los alumnos

Uno de los principales objetivos del EEES es lograr que el alumno salga de la universidad preparado personal y profesionalmente para ejercer su vida laboral de forma competente y exitosa. En este sentido, se manifiestan cambios esenciales en la docencia universitaria, afectando a todo el contexto educativo, y de forma particular a los estudiantes.

Por un lado, los créditos de las asignaturas dejan de medir las horas de docencia que imparte el profesor para pasar a medir las horas que trabaja el estudiante,

tanto dentro como fuera del aula, y que aparecen contempladas en las memorias de Verificación de planes de estudio. Esta situación promueve un aumento del trabajo fuera del aula para el estudiante, que estará en función del plan de estudios, de la universidad en cuestión y del tipo de materia.

Al mismo tiempo, se promueve la autonomía del alumno, el desarrollo de competencias y una formación integral con tres pilares de desarrollo: académica, personal y profesional (Castaño, Blanco & Asensio, 2012).

Este contexto hace que el estudiante pase a ocupar un lugar activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se valora significativamente el aprendizaje autónomo como capacidad que facilitará el aprendizaje continuo a lo largo de la vida del estudiante y permitirá su progreso en el entorno laboral.

### **Situación de los docentes**

Para poder ejercer de manera adecuada su profesión en el contexto vigente, los docentes deben partir de conocer, comprender y manejar cada uno de los nuevos términos y conceptos del marco educativo. En la actualidad su número es tan elevado que en ocasiones más que cumplir la función de apoyo para la que se crearon, llegan a generar confusión.

Su papel en este contexto ha sufrido cambios que se consideran imprescindibles y relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En marcos educativos anteriores el profesor era generalmente el actor principal del proceso de enseñanza, realizando una exposición de conocimientos en el aula, que pasan a un segundo plano en aras de centrar el proceso en los alumnos, enfocado principalmente al correcto desarrollo de su futuro laboral.

El conocimiento deja de ser lento, estable y escaso, pasando a estar en continua y progresiva modificación, apunta Tejada Fernández (2002). En este sentido, no es suficiente su labor de transmisores de los conocimientos propios de la materia, sino que deben ser acompañantes del proceso de aprendizaje del alumno y reorientar su actuación, programando problemas y situaciones donde el estudiante pueda desarrollar diversas habilidades como buscar información complementaria, comunicar ideas a sus compañeros o al profesor, seleccionar la mejor solución a un problema o valorar la decisión adoptada (Torra et al, 2012).

Parte de estas habilidades vienen marcadas por el uso y manejo de las nuevas tecnologías, competencia que debe desarrollar el docente tanto para enseñar a sus alumnos como para comunicarse con ellos.

A pesar de que el uso de las nuevas tecnologías también permite liberar al profesor de algunas tareas meramente informacionales o repetitivas, aparecen nuevos roles para el docente, viéndose obligado a poner especial énfasis en cuestiones que cobran nuevo protagonismo, tal es el caso de la evaluación, la orientación y la motivación al alumno (Tejada Fernández, 2002).

El profesor debe realizar también una acción tutorial, como parte de su función docente, acompañando al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo su guía y preparándole para un desarrollo integral que necesitará a lo largo de su vida (Castaño, Blanco & Asensio, 2012).

Al mismo tiempo, se ve involucrado en el compromiso de que los resultados del aprendizaje de sus alumnos deben ser acordes al cumplimiento de las tasas de graduación, éxito y abandono propuestas por la institución en la que trabaja.

No se concibe una educación superior centrada en el desarrollo de competencias en el alumno, y en la innovación como medio para alcanzar la calidad, si no se pone especial atención en el profesorado y en sus competencias (Mas Torelló, 2012).

Estamos ante un contexto que requiere un docente activo, preparado para el cambio y la actualización, y dispuesto a formarse para ser capaz de afrontar sus nuevos roles con éxito, a fin de ser un buen docente.

## Cómo es un buen docente en el EEES

Del mismo modo que se actualiza el sistema educativo de manera acorde al tiempo y la sociedad, debemos actualizar el concepto de buen docente al contexto educativo actual.

Nos centraremos en la opinión que tienen al respecto los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: instituciones, profesores y los más involucrados en este proceso que son los alumnos.

### Para las instituciones

Las instituciones valoran si un profesor es o no buen docente a través de diferentes programas cumplimentados principalmente por alumnos o por diferentes cargos de gestión de las mismas.

Por un lado, podemos destacar las encuestas de satisfacción docente, cuyo objetivo es valorar el trabajo de un docente y compararlo con el de otros profesores que imparten docencia en el mismo curso, titulación, área, centro, departamento o universidad. Aunque similares, se elaboran de manera específica en cada universidad, a fin de justificar la calidad de sus docentes ante los alumnos y principalmente ante las instituciones, en los diferentes procesos de verificación, seguimiento o acreditación de títulos, entre otros.

Estas encuestas son cumplimentadas por los alumnos al finalizar cada asignatura, materia o módulo, y los ítems que las componen hacen referencia a multitud de aspectos que tienen relación con el contexto de enseñanza-aprendizaje del alumno, entre los que se pueden encontrar preguntas relativas a: guías docentes, tutorías académicas, claridad del profesor en la exposición, fomento de la participación, criterios y sistemas de evaluación, puntualidad, resultados de aprendizaje o satisfacción en general.

Bien es cierto que las preguntas que se formulan en estas encuestas están siendo actualizadas por las universidades, en la medida que se van produciendo cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde algunas cuestiones que antes no tenían relevancia en el proceso pasan a tenerla o al contrario.

Por otro lado, cuentan con el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado DOCENTIA, promovido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), también diseñado por cada universidad y adaptado a sus necesidades, cuyo objetivo sigue siendo el de abordar la evaluación de la actividad docente.

En esta ocasión no son los alumnos de las asignaturas los que evalúan al docente,

aunque una parte de la calificación asignada a este programa se deba a las calificaciones obtenidas por el profesor en las encuestas de satisfacción docente elaboradas por los mismos. Esta evaluación suele ser llevada a cabo por compañeros, cargos académicos o de gestión de las universidades y personal externo a la universidad, con la participación de representantes de organismo académicos y representantes de alumnos, valorando no sólo la calidad de la docencia impartida y las cuestiones relevantes para que pueda llevarse a cabo, sino otros aspectos que pueden favorecer o dificultar que dicha docencia se imparta con calidad.

En este sentido se valoran aspectos que pueden influir de forma negativa en la calidad de la docencia, como una elevada carga docente asignada al profesor o dedicación a labores de gestión, cuestiones que pueden impedir que el docente dedique el tiempo necesario a preparar con esmero la docencia que debe impartir a sus alumnos. Y otros positivos como la realización de trabajos de investigación o publicaciones docentes.

Podríamos decir que un buen docente para la institución es un profesor que obtiene buenas valoraciones en estos programas.

### **Para los alumnos**

A pesar de tener algunos procedimientos que aportan información sobre la calidad de los docentes, en pocas ocasiones nos encontramos con la opinión abierta de los alumnos, ya que a pesar de expresar su valoración en las encuestas docentes, generalmente se limitan a contestar a unos ítems elaborados por los propios docentes o la institución, sin tener la posibilidad en muchas ocasiones de expresar libremente determinadas opiniones al respecto del profesor y/o la docencia impartida.

Fernández y González (2012) exponen una caracterización sobre el perfil del buen docente realizada por alumnos de universidades de Andalucía, que permite profundizar en la investigación en este sentido, orientando sobre el nivel de la calidad de la enseñanza y obteniendo una aproximación del comportamiento de los docentes en cuanto a sus actitudes y aptitudes, de forma que se pueda mejorar el bienestar tanto de alumnos como de docentes. Al mismo tiempo, aportan criterios para establecer mejores prácticas docentes y estrategias que orienten a la consecución de mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como a la priorización de contenidos o competencias.

Los ítems que los alumnos colocan en los primeros lugares como prioritarios para el buen docente son: ser especialista en la materia que imparte, explicar con claridad, motivar al alumnado y preocuparse por el aprendizaje del alumno.

Estos resultados, en los que no se aprecian diferencias significativas entre hombres y mujeres, muestran la importancia que asignan los alumnos al conocimiento del docente sobre los contenidos que imparte, así como a las estrategias didácticas básicas que utiliza, saber transmitir con claridad ese conocimiento despertando el interés de los alumnos por la materia y haciendo uso de las metodologías adecuadas que faciliten el aprendizaje del alumno (Fernández & González, 2012).

En el análisis realizado por Gargallo López et al. (2010), los alumnos destacan las siguientes cualidades de los buenos docentes en orden de importancia; en cuanto a cualidades personales: que respete a los alumnos, que sea abierto y que tenga capacidad para escuchar, y en cuanto a cualidades profesionales: el conocimiento de la materia y la comunicación, al mismo nivel, ocupando el primer lugar, que prepare las clases, la

responsabilidad y el cumplimiento del horario de tutorías.

Estudios similares realizados en otros países, como el de Asún, Zúñiga y Ayala (2013) manifiestan que los alumnos solicitan docentes que comuniquen bien, sin que cambien necesariamente la clase expositiva por otro método pedagógico.

### Para los docentes

La existencia de un marco legal que regule la evaluación de la docencia universitaria es una condición necesaria para garantizar un determinado nivel de calidad docente, pero no es condición suficiente, como afirman Pozo, Giménez y Bretones (2009:46).

Torra et al. (2012) consideran que las competencias que un profesor debe tener para impartir su docencia, partiendo de que conoce a fondo su materia, y que por lo tanto deben formar parte del perfil competencial del docente son: la interpersonal, la metodológica, la comunicativa, la de planificación y gestión de la docencia, el trabajo en equipo y la innovación. Señalan además, que los profesores asignan la máxima importancia a la competencia de comunicación, seguida de la interpersonal y metodológica, quedando por detrás la planificación y gestión, la innovación y por último el trabajo en equipo. Resultados que manifiestan que el profesor otorga más importancia a aquellas competencias que se relacionan directamente con las habilidades que debe mostrar el docente en el aula, como son la comunicación, la metodología y las relaciones personales, quedando en segundo lugar las habilidades que generalmente desarrolla el profesor cuando trabaja fuera del aula, como son la planificación y gestión, la innovación y el trabajo en equipo.

Estamos de acuerdo con Morales y Cabrera (2012: 75) cuando afirman que el docente al menos debe poseer las competencias transversales que pretende desarrollar en sus alumnos.

Neira Fernández (2011) destaca como actitudes fundamentales del buen docente: la estima de su condición de educador, sincero aprecio por la juventud de hoy y por el alumno concreto, excelencia académica y competencia profesional, educación permanente, capacidad para comunicar el saber y los saberes.

Por su parte, Mas Torelló (2012) establece seis competencias relacionadas con la labor docente del profesor: diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales; desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal; tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía; evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; contribuir activamente a la mejora de la docencia y participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.

Para dar respuesta a las necesidades que el alumno va encontrando en su proceso formativo, una de las recomendaciones de los comités de evaluación de planes de estudio, ha sido la necesidad de potenciar la tutoría (Castaño, Blanco & Asensio, 2012).

Los docentes que participaron en la investigación, así como sus alumnos, afirman que poseen mayor dominio de las cuatro primeras, es decir de aquellas relacionadas directamente con el aula (diseño, desarrollo, tutoría y evaluación), considerando que tienen menor dominio de las que afectan a aspectos tradicionalmente menos específicos de la docencia (mejora de la calidad y participación en la institución). Respecto a las tres



competencias que precisan mayor dominio, tanto los profesores como los estudiantes colaboradores, señalan las mismas, aunque en orden diferente: diseño, desarrollo y mejora. Sólo el colectivo de expertos participante, señala en tercer lugar la evaluación, sin ser destacada por alumnos ni profesores.

No deja de ser sorprendente esta situación si tenemos en cuenta que en los nuevos planes de estudio están diseñados por competencias y la evaluación debe ser realizada por competencias, debiéndose modificar los modelos de evaluación utilizados anteriormente. Cabe pensar que o bien no se han producido cambios relevantes en la evaluación, es decir, que no se está realizando una verdadera evaluación por competencias, por lo que el alumno no la considera significativa, o bien no detecta deficiencias en la competencia de evaluación que posee el docente.

*“El buen profesor ayuda a establecer relaciones entre los conceptos, fomenta el aprendizaje significativo, enseña a aprender a aprender, es motivador, conecta la teoría con la práctica, fomenta la participación, utiliza metodologías variadas y complementarias, en función de las necesidades, usa el método socrático-mayéutico construyendo la materia junto con sus alumnos y reduce la lección magistral a lo imprescindible” al mismo tiempo que “utiliza procedimientos de evaluación formativos y continuos, valora los trabajos, las actividades cotidianas, tiene en consideración el esfuerzo de los estudiantes y exige razonamiento y aprendizaje significativo, no pura memoria. Sus alumnos conocen los criterios y procedimientos de evaluación y la evaluación es flexible y justa”* (Gargallo López, B. et al., 2010: 10).

Para el autor, como docente, un “buen docente en el EEES” es aquel con vocación por la enseñanza, que domina la materia que imparte adaptándola al nivel y la aplicación que demandarán de la misma los estudiantes en su futuro laboral, comunicándola de manera comprensible para sus estudiantes, favoreciendo el diálogo, llevando a cabo una formación y evaluación por competencias, y que se actualiza constantemente no sólo en los conocimientos propios de la materia sino en metodologías, tecnologías y actitudes personales adecuadas.

## Capacidades y/o formación necesarias para ser buen docente

Resulta evidente que las universidades muestran interés en asegurar la calidad tanto de la institución como del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Interés que es compartido por alumnos y profesores universitarios.

En aras de conseguir este objetivo, las instituciones deben centrar su atención en trabajar con los docentes más adecuados para impartir la docencia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, ya que aptitudes y habilidades adecuadas en los docentes facilitan la consecución de los resultados de aprendizaje en los estudiantes, ayudando a conseguir las tasas propuestas por la institución y testificando su calidad.

Valorando las capacidades apreciadas por las instituciones, los docentes universitarios y en mayor medida las indicadas por los alumnos, así como nuestra experiencia docente, consideramos que el buen docente universitario, con el fin de conseguir procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados a los alumnos, debe actualizarse en la materia de su especialidad, así como desarrollar capacidades o formarse en competencias interpersonales, competencias de comunicación, competencias metodológicas, competencia digital y capacidad para evaluar.

Aunque algunos docentes desarrollan la mayoría de las competencias específicas y genéricas que consideramos debe tener un buen docente, y no necesitan una extensa formación, todos deben estar abiertos a la misma y aprovechar la oportunidad de mejorar en el desarrollo de su labor profesional.

La actividad del docente universitario se establece a partir de la relación que existe entre tres grandes ámbitos de actuación: el pedagógico-curricular, el del saber y el intelectual discursivo, apunta Mateo Andrés (2012), por lo que su formación debe centrarse en desarrollar cada uno de estos ámbitos aunque manteniendo una visión integrada de los mismos, y realizando actividades participativas que permitan asimilar el conocimiento práctico.

Algunos autores consideran necesaria e imprescindible la formación del profesorado a través de cursos, talleres, proyectos de innovación y cualquier otro medio (Álvarez-Rojo et al., 2011, Rodríguez e Ibarra, 2012).

Mientras otros como Yániz (2008), ponen de manifiesto que en los últimos años se están llevando a cabo acciones formativas orientadas a la enseñanza centrada en el aprendizaje, incorporando los elementos requeridos para una enfoque competencial, como se puede observar en los seminarios y encuentros científicos sobre este tema. Por lo que no se demanda un cambio radical en la formación que se viene impartiendo en las universidades, sino una ampliación e intensificación de la misma, junto con un enfoque marcadamente abierto, reflexivo y dialogante.

Sin saber no se puede enseñar, pero no basta con saber para saber enseñar, afirman Gargallo López et al. (2010). Por lo que recomiendan una formación inicial para profesores noveles, seguida de una formación continua que sirva para aportar soluciones a profesores comprometidos y con ganas de avanzar en metodologías docentes, de evaluación o uso de las nuevas tecnologías, por ejemplo. Exponiendo al mismo tiempo, que la formación tanto inicial como continua ha de ser sostenida en el tiempo, estable y con una planificación rigurosa a corto, medio y largo plazo.

Mateo Andrés (2012) concibe la formación del profesorado como la aplicación de un programa estratégico apoyado por los órganos de gobierno, definido en el contexto global de la gestión de la institución y el centro, donde se especifican diferentes tipos de actividades, y la parte fundamental debe ser cometida en un contexto de organismos institucionales orientados a la acción social y la transferencia socio-cultural, contando con la participación de sus principales componentes, grupos de docencia y de investigación.

Teniendo en cuenta que la formación de los docentes universitarios se convierte en un problema social, ya que marcará el futuro de los egresados y por ende del país, no debe ser un problema particular de cada docente sino que debe estar apoyada por organismos e instituciones.

Analizamos con más detalle cada una de las capacidades en las que se considera que debe estar bien formado el docente del Espacio Europeo de Educación Superior, así como de las capacidades deseadas en los formadores de estos docentes:

### **Competencias interpersonales**

Partimos de que la relación con los alumnos es inevitable, ya que como docentes explicamos, preguntamos o establecemos normas, y no hay relaciones neutras. En el transcurso de la asignatura estamos ante nuestros alumnos como un libro abierto, somos

como uno más de los temas de su programa, teniendo en cuenta que en ocasiones perdura más en nuestros alumnos nuestra forma de ser o actuar que lo que explicamos en clase; nuestro interés y dedicación por su aprendizaje, el respeto y los valores que manifestamos, serán la huella que más permanezca (Morales Vallejo, 2006).

Estamos totalmente de acuerdo con Gallardo y Reyes (2010) cuando indican que es necesario establecer en el aula buen clima para el aprendizaje y el desarrollo personal, ya que agrega valor a la enseñanza universitaria.

El aprender no es simplemente un proceso cognitivo, es también un proceso emocional, como afirma Morales Vallejo (2006). La labor del docente no consiste sólo en preocuparse por los conocimientos o las competencias específicas que deben desarrollar sus alumnos, sino que debe mostrar un interés por la situación personal del alumno, sin agredir su intimidad.

Gallardo y Reyes (2010) exponen en este sentido, que la experiencia de aprendizaje de un estudiante se enriquece cuando construye un buen vínculo pedagógico con su docente. Aunque es difícil aportar recetas para establecer buenas relaciones pedagógicas, existen factores que facilitan el reconocimiento emocional de los estudiantes: un acercamiento activo, una invitación atractiva al aprendizaje, la búsqueda constante de la perfección y la excelencia, o impartir la clase de forma consciente y paciente, preparada y conectando con el público.

Del mismo modo, indican que si el docente consigue llegar a sus estudiantes mediante estrategias instruccionales, el vínculo será más fuerte, ya que los alumnos reconocerán su intención de enseñarles y los aprendizajes serán de mejor calidad. El acercamiento entre el profesor y el alumno debe ser provocado por el docente, y de forma especial cuando se trata de alumnos de primeros cursos, aunque la relación y el buen clima en clase se construyen día a día, clase a clase.

Son muy importantes y beneficiosos los aspectos positivos que genera una buena relación con el docente, pero consideramos que son mucho más importantes, por lo difíciles que son de solucionar, aquellos problemas provocados por un mal clima en clase o falta de empatía con algunos alumnos, encontrando estudiantes que no consiguen superar determinadas asignaturas y en los que se manifiesta un claro problema de empatía con el profesor, resultando difícil en ocasiones superar la asignatura si no se salva el problema personal.

Dada la relevancia de esta competencia, y lo poco valorada que ha estado generalmente por los docentes universitarios de planes anteriores, consideramos que es necesaria una formación llevada a cabo por expertos con el fin de que la mayoría de los docentes desarrollen las capacidades adecuadas para conseguir relaciones personales provechosas.

### **Competencias de comunicación**

El docente debe dominar el lenguaje con el que se trabaja en el marco del EEES tanto para poder actualizar sus conocimientos y su formación como para poder comunicarse con otros compañeros y alumnos, con el claro objetivo de conseguir la mejora de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Una comunicación eficaz entre el docente y el estudiante, facilita la consecución de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, a la vez que permite lograr simples

retos como conquistar la atención de los alumnos en el aula o conseguir que algunos alumnos pierdan el miedo determinadas materias, pudiendo llegar a ser atraídos por las mismas (Espinosa Martín, 2014).

Al mismo tiempo, una comunicación eficaz del docente con sus compañeros así como con los miembros de gestión de la universidad, permite una perfecta coordinación del desarrollo de las competencias que debe adquirir el alumno, a fin de que alcance los resultados de aprendizaje previstos en el plan de estudios al finalizar su titulación.

En el mismo sentido, Rodríguez e Ibarra (2012) indican para el caso particular de la evaluación, que es necesario un interés por trabajar con un lenguaje común respecto a términos y conceptos, que se irá estableciendo a través de las comunicaciones, artículos o libros. En ocasiones, la obsesión por incorporar matices a los diferentes términos que se utilizan en el espacio de la metodología, sobresaturado de denominaciones, acaba produciendo una auténtica jungla semántica, que puede confundir más que aclarar (Zabalza, 2011).

Cada vez es más elevado el número de términos que se utilizan en este contexto, y la rapidez con la que aparecen demanda una actualización constante del docente en este sentido. Situación que más que animar y ayudar a actualizar las metodologías docentes a aquellos profesores que todavía no lo han hecho, consigue el efecto contrario, quedando abrumados y tomando la decisión, en algunos casos, de no incorporarse al cambio.

Consideramos imprescindible que el docente desarrolle una comunicación adecuada con los estudiantes, competencia que en muchas ocasiones necesitará una formación llevada a cabo por expertos en el área. Al mismo tiempo, debe conocer los conceptos que se manejan en el EEES, formación que puede ser llevada a cabo de manera autónoma, ya que es necesario trabajar en impartir la docencia con un lenguaje común, claro y conciso en todos los ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que facilite la comunicación no sólo entre los participantes en el proceso que se encuentran en la universidad, como son la institución y sus gestores, los docentes y los alumnos, sino entre docentes de cualquier especialidad, formadores e investigadores de la educación, con el objetivo de seguir avanzando en mejorar la calidad del proceso.

### Competencias metodológicas

Se parte de una educación en la que el profesor era el actor principal del proceso de enseñanza, por lo que no es fácil conseguir un cambio de rol por parte del profesorado (Rodríguez e Ibarra, 2012).

Zabalza (2011) expone que no se encuentran unos métodos mejor que otros para la asimilación de contenidos de diversas disciplinas, pareciendo que cada método cumple mejor unas funciones o fases del proceso que otros. Por lo que considera que el mejor método es una combinación de métodos, de forma que se pueda atender a los distintos componentes del proceso y conseguir transitar de una docencia basada en la enseñanza a otro estilo docente centrado en el aprendizaje (*the sift from teaching to learning*).

Prueba de ello es que en el aula no todos los alumnos del grupo aprenden del mismo modo, a pesar de que la instrucción sea idéntica para todos. El docente debe tener facilidad para adaptarse a sus necesidades, eligiendo las metodologías apropiadas a cada contexto y la realización de actividades adecuadas.

Esta competencia, a nuestro entender, es la que presenta más necesidades formativas, ya que ni los expertos docentes ni los profesores noveles dominan las nuevas metodologías tan necesarias de utilizar en el contexto del EEES.

### Competencias tecnológicas

La competencia digital, también conocida como competencia TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) o uso de las nuevas tecnologías, se ha incorporado al conjunto de componentes que conforman la competencia docente del profesorado de cualquier nivel educativo, como afirman Carrera y Coiduras (2012), ya que en la actualidad se encuentra formando parte de los planes de estudio de todas las titulaciones de grado en la universidad española, como competencia genérica o transversal.

Además, indican que no existe una definición universal, del mismo modo que ocurre con otros conceptos. *“La competencia digital, referida al profesorado, aglutina el conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que, en relación a la presencia de las TIC en la formación, el profesor debe ser capaz de activar, adoptar y gestionar en situaciones reales para facilitar el aprendizaje de los alumnos alcanzando mayores niveles de logro, y promover procesos de mejora e innovación permanente en la enseñanza”* (Carrera y Coiduras, 2012: 292).

El docente sólo estará en condiciones de contribuir al desarrollo de la competencia digital en sus estudiantes si domina la competencia de modo suficiente como para que sea incorporada a su actividad formativa, por lo que esta formación resulta determinante para el profesorado, según exponen Carrera y Coiduras (2012). Al mismo tiempo, exponen una propuesta de formación en la competencia digital que se centra en cuatro módulos: creación de documentos digitales y presentaciones eficientes; acceso a recursos profesionales y espacios específicos de su ámbito en red así como gestionar dicha información; seguridad, ética y cuestiones legales de la información en red, y uso de herramientas de edición y trabajo colaborativo en red.

Aunque no se pueden hacer afirmaciones tajantes, dado que la actitud del profesorado hacia las nuevas tecnologías y su capacidad de actualización son muy variables, podemos detectar la existencia de una diferencia en las habilidades entre los denominados “nativos digitales” y los denominados “migrantes digitales”, situando generalmente en el segundo grupo a las personas nacidas antes de los ochenta, entre los que se incluyen la mayoría de los profesores que imparten docencia en la actualidad, tal y como exponen Sendín García y Espinosa Martín (2013).

Dada la rapidez con la que se actualiza la tecnología, y el crecimiento de la misma en todos los ámbitos educativos, esta capacidad requiere una formación continua, bien sea llevada a cabo por expertos en el área o de manera autónoma por el docente.

### La capacidad de evaluar

La preocupación constante como docentes por conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso para nuestros alumnos, nos lleva a plantearnos de qué modo se preparan nuestros alumnos para una actividad tan importante en este proceso como es la evaluación.

Dada la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación por competencias en el marco del EEES, consideramos que la capacidad para evaluar en competencias merece una dedicación especial.

A través de la evaluación se aprende a cambiar cuanto sea necesario, para mejorar la práctica pedagógica. Los profesores aprenden a mejorar su práctica docente, a no repetir actuaciones que han dado resultados negativos, perturbadores o ineficaces, y los alumnos a corregir sus errores, equivocaciones o carencias. Para conseguir este aprendizaje es imprescindible que ambos vean en la evaluación un punto de encuentro en el que reciban la información que les afecta, y en el que aprendan qué, por qué y cómo necesitan cambiar si quieren mejorar, tal y como exponen Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2010).

Es evidente que cada docente presenta su propio enfoque de la asignatura, y que desde tiempos remotos, hemos encontrado casos de docentes que imparten la misma asignatura pero evalúan a sus alumnos de modos muy diferentes. Siendo relevante este planteamiento de la evaluación, en muchas ocasiones, cuando el alumno puede elegir grupo o docente.

Si el proceso educativo se veía afectado por la diferencia en la evaluación cuando de forma general consistía en un examen final, esta situación se ve agravada al encontrarnos con evaluaciones que han sido modificadas en forma, tiempos, sistemas y procedimientos.

La evaluación de la asignatura condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y por tanto la forma de plantear y preparar la asignatura. Morales Vallejo (2006) indica en este sentido, que la evaluación esperada es lo que más influye en el modo de estudio del alumno, no sólo en qué estudia sino en cómo estudia.

Como docentes debemos poner especial cuidado tanto en los sistemas de evaluación como en las actividades de evaluación y las herramientas o tecnologías que usamos en las mismas.

Rodríguez e Ibarra (2012) señalan que no podemos olvidar la importancia del aprendizaje sostenible, aprender a aprender, que demanda una evaluación sostenible que sólo se llevará a cabo si el profesorado universitario consigue que sean los estudiantes quienes se hagan dueños de su aprendizaje.

Del mismo modo, expone que el diseño de procedimientos de evaluación que favorezcan el papel activo que debe tener el estudiante en el proceso, exige un profesor con un alto nivel competencial evaluador.

Esta situación supone que los docentes universitarios no pueden seguir realizando la evaluación como venían haciendo en planes anteriores, deben utilizar distintos sistemas de evaluación así como llevar a cabo una evaluación por competencias coherentes con la formación en competencias que requiere el EEES.

Consideramos que correcto desarrollo de esta capacidad requiere formación para la mayoría de los docentes, aunque no es sencillo encontrar expertos formadores en evaluación por competencias a nivel universitario.

### **Los formadores de los docentes universitarios**

Es necesario exigir al formador o grupo de formadores de los docentes, que posean dominio de un conjunto de competencias y habilidades específicas, que según Mateo Andrés (2012) serían las siguientes: experiencia universitaria, capacidad de trabajo en equipos multidisciplinares, coordinación de equipos, conocimientos técnicos en formación, innovación y evaluación, que sean capaces de crear, usar y mantener bases de

datos, así como el manejo y capacidad estratégica y crítica de difusión de la información.

Es evidente que la formación que deben recibir los docentes universitarios para mejorar la calidad de su docencia debe ser impartida por otros docentes más especializados, cuestión que no resulta sencilla.

En primer lugar porque aquellos docentes con más años de experiencia, que se podrían considerar como expertos docentes, por lo general, han sido más reacios a adaptarse a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior.

En segundo lugar, porque no hay docentes muy expertos en la aplicación de algunas de las metodologías docentes que requiere el EEES, ya que se vienen aplicando desde hace pocos años.

Sí que resulta sencillo encontrar expertos en las diferentes áreas, relaciones interpersonales, comunicación, tecnologías, etc., pero en ocasiones no se tratan del mismo modo estos aspectos dentro y fuera del ámbito educativo, y no suele ser frecuente que los expertos en estas áreas sean además expertos en docencia en otras materias.

Normalmente resulta más sencillo que un docente experimentado sea capaz de desarrollar determinadas competencias genéricas o transversales, consiguiendo ser un excelente formador de formadores, que un experto en cualquiera de las áreas consiga aportar información valiosa a un docente experimentado sin vivir el día a día del aula.

Los profesores con dilatada experiencia en ocasiones tienen más problemas para dominar las tecnologías, pero no suele ocurrir lo mismo con la mayoría de las metodologías docentes, y pueden ser unos magníficos formadores en el modo de llevar a cabo tanto las competencias interpersonales en el aula como las competencias de comunicación.

Los docentes universitarios deben buscar en todo momento la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual deben estar predispuestos a una continua formación, bien sea a través de expertos en cada una de las áreas, de compañeros, de los propios alumnos o de manera autónoma.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Rojo, V. et al. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. RELIEVE, 17 (1), 1-22.
- Asún Inostroza, R., Zúñiga Rivas, C., & Ayala Reyes, M.C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación*, (38), 277-304.
- Carrera, F. X., & Coiduras, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*. 10(2), 273-298.
- Castaño, E., Blanco, A., & Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. REDU. *Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior*, 10(2), 193-210.

- Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2010): *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Prentice Hall. Madrid.
- Delgado García, A. M., Borge Bravo, R., García Albero, J., Oliver Cuello, R., & Salomón Sancho, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Espinosa Martín, M.T. (2014). Competencias de comunicación en asignaturas de matemáticas y estadística. En B. Peña Acuña (Coord.) *Fórmulas para la innovación en la docencia universitaria*. Madrid: Visión Libros.
- Fernández Borrero, M.A., & González Losada, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 237-249.
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, 32, 77-108.
- Gargallo López, B., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C., & Ferreras Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-16.
- Mas Torelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299-318.
- Mateo Andrés, J. (2012). La formación de formadores en la Educación Superior. REDU- *Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico dedicado a las Competencias docentes en la Educación Superior*, 10 (2), 211-223.
- Morales y Morales, R., & Cabrera Cuevas, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona - CDT. REDU. *Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a las Competencias docentes en la Educación Superior*, 10 (2), 75-101.
- Morales Vallejo, P. (2006). *Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno*. Miscelánea Comillas, 64 (124), 11-38.
- Neira Fernández, E. (2011). *Perfil del buen docente universitario*. Recuperado de <http://webdelprofesor.ula.ve/cjuridicas/neirae/pdf/ensayos/8docenteuniversitario.pdf>
- Pozo Muñoz, C., Giménez Torres, M.L., & Bretones Nieto, B. (2009). La evaluación de la calidad docente en el nuevo marco del EEES. Un estudio sobre la encuesta de opinión del Programa Docentia-Andalucía. XXI, *Revista de Educación*, 11, pp. 43-64.
- Prendes Espinosa, M.P., & Gutiérrez Porlán, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361. Mayo-agosto 2013, 196-222.
- Rodríguez Gómez, G., & Ibarra Sáiz, M.S. (2012). Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en la Educación Superior. REDU. *Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico dedicado a las Competencias docentes en la Educación Superior*, 10 (2), 149-161.



- Sendín García, M.A., & Espinosa Martín, M.T. (2013). Exclusión social y nuevas tecnologías. En M.E. Romero Merino (coord.) *La nueva dimensión de la exclusión social en Castilla y León* (pp. 175-201). Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Tejada Fernández, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: Implicaciones para la innovación docente. *Acción pedagógica*, 11 (2), pp. 30-42.
- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E.; Màrquez, M.D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, G., Estebanell, M., Patiño, J., González, A., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M.C., & Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior*, 10 (2), 21-56.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-14.
- Zabalza Beraza, M.A. (2011). Metodología docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la universidad europea?*, 9 (3), 75-98.

Artículo concluido el 16 de octubre de 2014

Espinosa Martín, M.T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 161-177.

Publicado en <http://www.red-u.net>

## **María Teresa Espinosa Martín**

**Universidad Europea Miguel de Cervantes**

**Área de Matemática Aplicada**

**Departamento de Ciencias Experimentales**

**Mail: [mtespinosa@uemc.es](mailto:mtespinosa@uemc.es)**



Doctora en Educación y Licenciada en Matemáticas. Es Profesora de Matemática Aplicada en la Universidad Europea Miguel de Cervantes (UEMC). En los últimos años ha desempeñado diversos cargos de gestión académica como Directora de la Escuela Politécnica Superior, Secretaria Académica o Coordinadora de Titulación. Sus líneas de investigación se centran en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación por competencias y la didáctica de las Matemáticas, en la Educación Superior.