



**EL PERFIL DOCENTE: CAPACIDADES Y FUNCIONES QUE SE ESTABLECEN
EN EL MARCO DEL EEES**

José Quintanal Díaz¹

Begoña García Domingo²

Mar Martínez García³

RESUMEN

El artículo pone de manifiesto los cambios que acontecerán, en breve, en la convergencia europea a través del denominado Espacio Europeo de Educación Superior, a nivel docente y las implicaciones en su quehacer diario, así como la proyección de sus funciones hacia el alumnado universitario.

En la introducción se explican los procesos de constitución de un marco educativo, político y social para llevar a cabo dicha convergencia. A continuación se exponen las perspectivas que aporta la convergencia europea y los aspectos relevantes (competencias) a desarrollar por el docente universitario.

Palabras clave: convergencia europea, Espacio Europeo de Educación Superior, formación, perfil docente, profesor universitario.

ABSTRACT

This paper deals with the forthcoming changes in the space of the European Convergence through the so-called European Space of Higher Education affecting teachers and their daily work, as well as the projection of their functions into university students.

First of all the authors explain how an educational, political and social frame is built up in order to reach such a convergence. Then they show the outlooks emerging from the European Convergence and the relevant aspects (competences) to be developed by lecturers.

Key words: European Convergence, European Space of Higher Education, training, docent's profile, lecturer.

1. INTRODUCCIÓN

En junio de 1999, y siguiendo el objetivo establecido en mayo de 1998 en la Declaración de la Sorbona⁴, los Ministros de Educación de 31 países europeos firman la Declaración de Bolonia⁵ en la que se establecen los principios de lo que hoy es ampliamente conocido como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Desde entonces, la universidad europea se encuentra inmersa en un proceso de profunda transformación que parece ser total, abarcándola en su globalidad. Tanto la

¹ Doctor en Pedagogía. Profesor en el CES Don Bosco.

² Doctora en Psicología. Profesora en el CES Don Bosco.

³ Licenciada en Psicología. Profesora en el CES Don Bosco.

⁴ En esta fecha, los Ministros de Educación Superior de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania firmaron en la Universidad de La Sorbona de París la Declaración que sería bautizada con el nombre de dicha Universidad, en el que se comprometían a abordar un proceso de armonización de la arquitectura del Sistema de Educación Superior Europeo. Otros países europeos se sumaron a ella. La Declaración de la Sorbona se centró, entre otras cuestiones, en facilitar una progresiva convergencia de la estructura global de las universidades en un espacio europeo abierto de educación superior.

⁵ El texto íntegro del documento "El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999" puede consultarse en la siguiente dirección [En línea: 16.01.07]
<http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_bolonia.pdf>.



reunión que el Consejo Europeo celebró en Lisboa⁶, como la que posteriormente tuvo lugar en Barcelona⁷, reconocen la necesidad que se tiene de trabajar en busca de su excelencia, con el objetivo de que la universidad europea se convierta en una "referencia de calidad mundial" para el año 2010⁸. De este modo, vienen desarrollándose una serie de reuniones, al más alto nivel, que progresivamente han ido avanzando en la configuración de dicho Espacio Europeo de Educación Superior⁹, ese marco de referencia que conforma el futuro de nuestra universidad y del que ya formaban parte en la reunión celebrada en Bergen¹⁰ en Mayo de 2005, 45 países europeos.

El objetivo fundamental que subyace a toda esta revolución formativa es doble: por un lado, que en el año 2010 se haya desarrollado un sistema educativo universitario uniforme y compatible para todos los europeos que permita la movilidad y el intercambio tanto de estudiantes como de profesionales entre los distintos países miembros (lo que se denomina "Convergencia Europea") y, por otro, este nuevo planteamiento debe conseguir una universidad que resulte competitiva en el resto del mundo para lo cual la exigencia principal será la de garantizar altos niveles de calidad en el nuevo sistema. En otras palabras, y también utilizando una terminología muy habitual en los últimos tiempos, se quiere alcanzar "la excelencia universitaria". Se trata en cierto modo, de conformar un nuevo modelo de universidad, que además contará con el beneplácito de los países adscritos, lo que representa un amplio espacio para el desarrollo en línea de uniformidad estructural, mucho más amplio incluso que las fronteras establecidas por los países miembros de la Unión Europea, si bien todos ellos forman parte de este EEES.

De este modo, los distintos estamentos que conforman la comunidad universitaria han iniciado el proceso de revisión que suponga indefectiblemente su acomodo al modelo que se ha ido progresivamente conformando en las distintas Conferencias y encuentros mencionados anteriormente. Esta fase de preparación está previsto que culmine en 2010, fecha en que los países firmantes del Convenio, entre los que se encuentra España, se han comprometido poner en marcha la fase de implementación.

Lógicamente para garantizar la consecución de tan "titánico" objetivo deben existir mecanismos que evalúen con sumo detalle no sólo la bondad del proceso en sí mismo sino, por supuesto, la de los diferentes elementos implicados: instituciones,

⁶ La reunión se celebró los días 23 y 24 de marzo del año 2000. Un extracto de las conclusiones puede encontrarse en la siguiente dirección Web (se descarga directamente en formato Word): [En línea 16.01.2007] <[Http://www.uco.es/organizacion/planestrategico/CONSEJO%20EUROPEO % 20DE%20LISBOA.doc](http://www.uco.es/organizacion/planestrategico/CONSEJO%20EUROPEO%20DE%20LISBOA.doc)>.

⁷ [En línea 18.01.2007] <[Http://www.mec.es/universidades/ees/files/Consejo_Barcelona %20.pdf](http://www.mec.es/universidades/ees/files/Consejo_Barcelona %20.pdf)>. En esta dirección web encontramos las conclusiones de este encuentro celebrado los días 15 y 16 de marzo de 2002, entre las cuales, el apartado que lleva por título "Una economía competitiva basada en el conocimiento", recoge la conclusión 43 que hace referencia a la educación en estos términos: *El Consejo Europeo establece el objetivo de hacer que sus sistemas educativos y de formación se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010. El Consejo Europeo conviene en que los tres principios básicos que inspiran este Programa son: la mejora de la calidad, la facilitación del acceso universal y la apertura a una dimensión mundial.*

⁸ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: Bruselas, 05.02.2003. COM(2003) 58 final. Documento titulado "COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento". Pág. 2. [En línea 16.01.2007] <[Http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11067.htm](http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11067.htm)>.

⁹ [En línea 19.01.2007] <[Http://www.mec.es/universidades/ees/index.html](http://www.mec.es/universidades/ees/index.html)>. Este espacio Web del MEC recoge toda la información y la documentación oficial referida a dicho espacio.

¹⁰ El comunicado final de dicha Conferencia podemos encontrarlo en [En línea: 19.01.2007] <[Http://www.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento6007.pdf?PHPSESSID=e98203d7e8dab28b853f4ad50aa2b320](http://www.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento6007.pdf?PHPSESSID=e98203d7e8dab28b853f4ad50aa2b320)>.

titulaciones, certificaciones de estudios y, cómo no, equipos docentes como el nivel más próximo en la ejecución de esta nueva realidad (el comunicado oficial de la Conferencia celebrada en Berlín recoge el acuerdo de establecer unos criterios que permitan valorar esa calidad en las distintas instituciones¹¹). A este respecto, en España se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)¹², con el objetivo preciso de asegurar una adecuada cualificación tanto de las instituciones como de los procesos de formación universitarios. Y por supuesto, entre sus competencias, el profesorado será objeto de su atención, dado que supone una contribución notable a ese nuevo modelo universitario. Este profesorado, sus características y cualidades, en el contexto de la universidad que conforma el EEES será el objeto central de nuestro estudio; nos plantearemos al respecto cuál puede ser, a la luz de ese modelo, no sólo el perfil que debe caracterizar su desarrollo profesional, sino también su proceso de formación y la manera en que pueda llegar a interpretarse su profesionalización.

2. LA PERSPECTIVA QUE APORTA LA CONVERGENCIA EUROPEA

Como vemos, entre los distintos protagonistas de la reforma, el profesorado resulta uno de los estamentos clave. El profesor Michavila lo explicita muy bien cuando dice que para esta reforma “se debe contar con un profesorado con talento y con talante capaz de hacer esos cambios”¹³. Actualizar la universidad supondrá no sólo poner fecha de hoy al contenido que en los manuales se ofrece a los alumnos, sino también dotar de renovación el modo en que todos y cada uno de sus docentes lleva a cabo su investigación científica y la manera en que se interpreta la relación didáctica, que en ella se establece, única garante de la efectividad que pueda depararnos todo desarrollo formativo. Por eso la ENQA¹⁴, entre las directrices que establece para garantizar la calidad en el EEES, dice que “las instituciones deben disponer de medios para garantizar que el profesorado está cualificado y es competente para ese trabajo”.

Y “si en los años 80 en las universidades españolas las infraestructuras fueron fundamentales para renovar la Universidad, la figura clave hoy, a comienzos del siglo

¹¹ El Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior celebrada en Berlín el 19 de Septiembre de 2003, lo recoge en el apartado que denominan “Garantía de calidad”. [En línea: 19.01.2007] <[Http://www.citop.es/ceitop/E.E.E.S/ConferenciaBerli%EDn.pdf](http://www.citop.es/ceitop/E.E.E.S/ConferenciaBerli%EDn.pdf)>.

¹² La ANECA es una fundación estatal creada el 19 de julio de 2002, en cumplimiento de lo establecido en la LOU. Su misión es la coordinación y dinamización de las políticas de gestión de la calidad en las Universidades españolas, con objeto de proporcionar una mejora en su posicionamiento y proyección, tanto en el ámbito nacional como internacional. [En línea: 25.01.2007] <[Http://www.aneca.es](http://www.aneca.es)>.

¹³ Francisco Michavila, Catedrático de la Universidad Politécnica de Madrid y Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. La cita corresponde a su intervención en las Jornadas “Las universidades en la sociedad del conocimiento: Hacia un pacto de Estado” convocadas por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) en el marco de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en Santander el 2 de septiembre de 2004. [En línea: 19.01.2007]. Cátedra Unesco <[Http://www.gampi.upm.es/](http://www.gampi.upm.es/)>. Cita del texto: <[Http://www.crue.org/boletines_crue/18/CRUE_Noticias_N_18.htm#once](http://www.crue.org/boletines_crue/18/CRUE_Noticias_N_18.htm#once)>.

¹⁴ European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), organismo creado al amparo de la Recomendación del Consejo 98/561/EC de 24 de septiembre de 1998 y en respuesta a las sugerencias que aparecen en la Declaración de Bolonia de 1999 para garantizar la calidad de la enseñanza superior. La cita del texto se refiere al documento “Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior “difundido en nuestro país por la ANECA (su título original es *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*). [En línea: 19.01.2007] <[Http://www.aneca.es/present/docs/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf](http://www.aneca.es/present/docs/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf)>.

XXI es el profesorado"¹⁵. Al igual que otras reformas precedentes hicieran para los niveles de enseñanza no universitaria, en la universidad el centro de la actividad pedagógica lo seguirá ocupando el estudiante, destinatario, cliente, protagonista, receptor y activista efectivo de su personal desarrollo; pero el modelo de formación mantendrá, lo mismo en su carácter didáctico como en el investigador, un sentido personal que pondrá en manos del profesorado el potencial desarrollo para culminarlo con éxito.

Y si va a ser así, su desarrollo también habrá de afectar al modo en que se interprete la función docente pues, como decíamos, se trata de uno de los actores con un papel importante en la obra. Llegados a este punto, nos tendremos que preguntar de qué modo nos va a afectar ese cambio a quienes participamos de la vida universitaria desde la responsabilidad de la formación o, lo que es lo mismo, ¿cuál ha de ser el planteamiento que requerirá en ese futuro inmediato la docencia que se desarrolle bajo el nuevo modelo educativo? Para dar respuesta efectiva a estas cuestiones, tenemos que empezar por analizar el tema a la luz de la documentación que hasta el momento haya aportado la propia Comisión Europea.

Alcanza el cambio al profesorado, en ámbitos muy distintos de su profesión (algunos los hemos citado como la acreditación, la formación inicial, la evaluación...). Pero no es nuestra intención abarcarlos todos. Nos ocuparemos únicamente de aquel que afecta a su práctica educativa en los aspectos de la docencia y la investigación (ya clásicos componentes de la misma): el dominio de las bases didácticas de la docencia y la metodología de la investigación. *El estilo educativo* resulta un elemento clave para determinar el perfil docente que pretende ese EEES. Tres parecen ser, a priori, las claves de la transformación didáctica: la metodología aplicada, la actividad tutorial y el modo de investigación, el cual se considera que debe resultar próxima a la realidad práctica.

En cuanto a la metodología docente, el estudio recogido en el documento "Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad" determina que actualmente "la clase magistral es la metodología más empleada e incluso, en algunos casos, la única" (VV. AA., 2006: 39). Dicho trabajo refleja igualmente algunas fortalezas¹⁶ cuya consideración mueve a mantener ésta como una de las fórmulas de actividad docente, si bien sus mismas debilidades¹⁷ obligan a considerarla una más entre otras, muy distantes con su planteamiento. Y cobran especial relevancia las clases prácticas, dado que en el nuevo modelo conformado para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se insiste en lo importantes que son para todas las áreas y titulaciones, si bien del mismo modo se reconoce la necesidad actual de abordar su reformulación, dada la percepción que se tiene de que es posible y se deben mejorar. Aún más, el citado documento distingue las prácticas académicas que han de caracterizar la formación didáctica de cada materia "dentro de la correspondiente directriz propia de la titulación de la que forman parte"¹⁸.

Un aspecto importante que no puede ignorarse en el desarrollo de la relación educativa es el liderazgo que se ejerce desde la cátedra, por cuanto se va conformando

¹⁵ Ibid. "Francisco Michavila: *El éxito de la implantación del EEES está muy vinculado al papel del profesorado*".

¹⁶ Las fortalezas que se citan son: 1) Permite una estructura organizada del conocimiento. 2) Favorece la igualdad de relación con los estudiantes que asisten a clase. 3) Favorece la asimilación de un modelo consolidado en cuanto a la estructura y dinámica de la clase. 4) Permite la docencia a grupos numerosos. 5) Facilita la planificación del tiempo del docente.

¹⁷ Las debilidades a que se refiere el documento son: 1) Fomenta la pasividad y la falta de participación del estudiante. 2) Dificulta la reflexión sobre el aprendizaje. 3) Provoca un diferente ritmo docente/ discente. 4) Desincentiva la búsqueda de información por el estudiante. 5) Limita la participación del estudiantado. 6) No favorece la responsabilidad del estudiante sobre su propio proceso de formación.

¹⁸ Ibid. Pág. 40

el conocimiento de los estudiantes basado en este constante diálogo científico que el docente mantiene con ellos. El docente es quien configura el proceso formativo del alumno, y éste quien lo desarrolla. En el EEES se da también un nuevo modo de interpretar este proceso formativo, que se conoce como *formación en competencias*. El profesor Suárez¹⁹ señala al respecto que “debería preocupar el liderazgo que genera un conocimiento responsable, es decir aquel conocimiento que hace competente a los individuos para llevar a buen fin un cometido personal y colectivo. Deficiencias en el conocimiento conducen muchas veces a incompetencias personales mientras que los superávit no hacen más competentes a las personas. Quizá el término más popular de sabiduría (no el de listo o de listillo continuador del pícaro cervantino) sirva más para caracterizar el equilibrio necesario entre el ser y el saber que define a un líder sobre todo en edades tempranas (por ejemplo, los jóvenes titulados universitarios)”²⁰. Este planteamiento refuerza la idea de un nuevo estilo de relación en la formación universitaria, en el cual los docentes cobramos un gran protagonismo.

Una segunda cuestión a considerar habrá de ser el propio proceso de enseñanza y aprendizaje que en el aula tenga lugar. Nos gusta el modo en que el profesor Muñoz Adanes lo describe en la convocatoria de un curso que dirigió en 2006 en el ICE de la Universidad Complutense de Madrid: se trata de “conseguir que *el aula se convierta en un auténtico lugar de encuentro, en el que el comportamiento del alumno se caracterice por el esfuerzo, la responsabilidad, el afán de aprender y el entusiasmo por el trabajo, todo ello al servicio del desarrollo de su creatividad y de su capacidad para resolver problemas*”²¹.

En cuanto a la tutoría, se reconoce el papel que juega ésta en cualquier modelo educativo, bien sea centrado en el aprendizaje o en el propio estudiante. Es un recurso muy efectivo a disposición del docente, que le servirá para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, su ordenación es bien dispar (en cuanto a horarios, espacios o contenidos) y el profesorado basa sus reticencias en los diferentes enfoques que se le dan al tema. No obstante, los estudios realizados al respecto identifican en el marco del EEES experiencias piloto muy interesantes que pretenden superar el trasnochado modelo de consulta, ya obsoleto, para transformarlo en una forma de llevar a efecto el acompañamiento del estudiante, que prime funciones de incentivación, asesoramiento y orientación profesionalizadora, en línea de continuidad, a lo largo de toda la experiencia formativa. Esto exigirá una mayor coordinación de las materias y de los docentes, en búsqueda de un desarrollo compartido de la actividad profesional (trabajo en equipo).

Por último, no podríamos cerrar nuestra reflexión sin una referencia explícita al lugar que se otorga a la investigación en este proceso tan revolucionario para nuestra universidad. En la I Convención de Instituciones de Educación Superior celebrada en Salamanca en marzo de 2001, más de trescientas instituciones universitarias dejaron claro que “la Enseñanza Superior se sustenta en la investigación”²². Esta es una idea que está fuertemente arraigada en el modelo de universidad europea. En la declaración de Graz²³ los países miembros del EEES lo explicitaron aún más

¹⁹ Catedrático de la Universidad politécnica de Cataluña, miembro del Grupo de Promotores de Bolonia en España, del Espacio Europeo de Educación Superior del MEC. [En línea: 15.01.2007] <<http://www.mec.es/universidades/eees/bolonia-promotores-grupo.html>>

²⁰ Suárez, B. (2005) “La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro” [En línea: 15.01.2007] <[Http://www.mec.es/universidades/eees/files/LaFormacionCompetencias.pdf](http://www.mec.es/universidades/eees/files/LaFormacionCompetencias.pdf)> Pág.6.

²¹ [En línea: 20.01.2007] <[Http://www.ice.ucm.es/html/cursosMar06/curso16.html](http://www.ice.ucm.es/html/cursosMar06/curso16.html)>.

²² Mensaje de la Convención [En línea: 19.01.2007] <[Http://www.crue.org/mensajeconvESP.htm](http://www.crue.org/mensajeconvESP.htm)>.

²³ Convention of European Higher Education Institutions celebrada en Graz (Austria) del 29 al 31 de mayo de 2003 bajo el lema “*Después de Berlín. El papel de las universidades*”. Declaración

“abogando por una Europa del conocimiento, sustentada sobre una potente capacidad investigadora y una educación basada en la investigación en las universidades”, por lo que éstas “necesitan seguir insistiendo a favor de la docencia y el aprendizaje impulsados por la investigación en las universidades de Europa. Los titulados universitarios de todos los niveles deben haber tenido contacto con un entorno investigador y una formación basada en la investigación, con el objeto de poder satisfacer las necesidades de Europa como sociedad del conocimiento (...) La investigación es fundamental para la educación superior europea y un rasgo definitorio de las universidades de Europa. Los gobiernos han de ser conscientes de esta interacción y deben promover vínculos más estrechos entre el Área Europea de Educación Superior y el Área Europea de Investigación, como un modo para fortalecer la capacidad investigadora de Europa y para mejorar la calidad y el atractivo de la educación superior europea”.

Además, hay que tener en cuenta que la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han supuesto un gran revulsivo para las posibilidades de desarrollo que cualquier departamento universitario en el pasado pudiera tener. Hoy día, la tecnología nos permite llegar muy lejos, y también aproximar, facilitando el desarrollo cooperativo de la actividad investigadora y provocando todo tipo de relaciones que se puedan requerir en este marco. Los estudios actuales²⁴ demuestran que la participación del profesorado en actividades de investigación, lo mismo que en la innovación pedagógica, ha aumentado tanto cuantitativa como cualitativamente. Este incremento ha demostrado la necesidad de incentivar el desarrollo cooperativo de las mismas, necesitándose hoy un mayor grado de colaboración e intercambio interuniversitario. Es más, el hecho de ampliar el espacio europeo (en el EEES participan en la actualidad la práctica totalidad de países europeos, lo que hace que trascienda las fronteras políticas de la Unión, convertido en una proyecto de sentido paneuropeo), impondrá la necesidad de aprovechar el enriquecimiento que traiga su variedad y su diversidad, hasta tal punto, que estamos seguros de que el grado en que consiga implementar su desarrollo tecnológico, cada profesional, cada institución, cada universidad, marcará su nivel de desarrollo futuro. Éste acabará por convertirse en un criterio, precisamente, de calidad.

Así pues, el profesorado jugará un papel clave en el desarrollo de los procesos formativos, lo que supondrá una profunda reflexión (y transformación) metodológica y la optimización de los recursos humanos (como la tutoría) y tecnológicos (como las nuevas metodologías que implementan las TIC).

3. LA INVESTIGACIÓN ACTUAL ACERCA DEL PERFIL DOCENTE

Tal y como venimos planteando, el papel del profesorado resulta esencial en las necesarias reformas y cambios que el panorama de la convergencia en torno al EEES lleva aparejados, convirtiéndose en un punto crítico sin el cual el éxito no será posible. De hecho, el olvido de este colectivo como pieza clave del diseño, desarrollo e implementación de los procesos de enseñanza es un error cometido en anteriores intentos de reforma de la universidad que no nos podemos permitir en este momento en el que se requiere un cambio de mucho mayor calado. Sin embargo, y a tenor de lo dicho, sorprende (y preocupa) la existencia de muy pocos antecedentes con un planteamiento sistemático y común ante la preparación del profesorado universitario de nuestro país para los cambios que deberá asumir con el fin de adaptarse a la Convergencia Europea.

Precisamente, en cuanto nos planteamos esta cuestión, surge una pregunta que se hace necesaria a la hora de guiar dicha tarea: ¿cuál sería el perfil de ese docente capaz de asumir este complejo reto? Porque, aun a riesgo de equivocarnos, y sinceramente, creemos que no es así -y no somos los únicos con esta perspectiva- el profesorado

[En línea: 19.01.2007] <[Http://www.ub.es/ub/europa/documents2/3_Documents_del_mon/01_DOCM_Declaracio_Graz.pdf](http://www.ub.es/ub/europa/documents2/3_Documents_del_mon/01_DOCM_Declaracio_Graz.pdf)>.

²⁴ Op. cit, pp. 49.

universitario actual podría estar muy alejado del perfil profesional que va a ser requerido por el EEES, por la sencilla razón de que el perfil actual es el fruto de la adaptación a las condiciones heredadas hasta este momento, muy distintas respecto a las que tendremos que dar respuesta en un futuro más que inmediato.

Cuando hablamos de *perfil profesional* nos estamos refiriendo al conjunto de capacidades y competencias que identifican o caracterizan la formación de una persona y le permiten asumir en óptimas condiciones las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión. Pues bien, en el caso del docente universitario dicho perfil va necesariamente a caracterizarse por ser *transferencial, flexible y polivalente* (Valcárcel, 2003), de manera que facilite su adecuación a la diversidad y a las situaciones cambiantes a las que habrá que ir haciendo frente.

Debe ser así puesto que en el próximo contexto de nuestra Educación Superior el profesor va a necesitar ubicarse en una óptica diferente a la hora de entender y gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje, situándose en la perspectiva del estudiante y atendiendo las exigencias derivadas de la movilidad académica y laboral (tanto del alumnado como de los propios docentes) que lleva implicada la necesidad de una formación adecuada para ser capaces de trabajar en contextos muy diversos, diferentes equipos y con metodologías también variadas.

Ante este panorama es comprensible que una gran mayoría de quienes nos dedicamos a la docencia universitaria nos sintamos abrumados; por un lado somos conscientes de la necesidad de cambio de nuestra universidad para que se adapte a los nuevos tiempos (*renovarse o morir...*), pero a su vez tenemos la sensación de carecer de una hoja de ruta o carta de navegación que nos permita no perdernos en tan, aunque atractivo, complicado e incierto viaje. Por ello consideramos esencial tener en cuenta las aportaciones que se han venido realizando sobre la caracterización de este nuevo perfil docente, puesto que suponen la posibilidad de diseñar, planificar e implementar planes estratégicos de formación y capacitación que aseguren, de forma práctica y realista, una docencia de calidad en el espacio de la Convergencia Europea. Ante esta perspectiva nos parece fundamental incidir en aquellos aspectos clave que, fruto de la reflexión y la investigación, y más allá de lo marcado por la documentación oficial aludida en el apartado anterior, se perfilan como esenciales para lograr de forma efectiva lo que se viene denominando *nueva cultura docente*. A partir de la revisión que hemos realizado sobre el tema encontramos que va existiendo un común acuerdo acerca de cuáles serían las *pedras angulares* sobre las que construir estos procesos de cambio. A continuación pasamos a desarrollar, aunque de forma sintética, aquellos aspectos que consideramos más relevantes.

Uno de los cambios emergentes que definen el momento actual consiste en la aplicación del *enfoque de competencias*²⁵ a la hora de caracterizar un perfil profesional. De hecho, en los nuevos planes de estudio para el EEES se introducen, entre otras novedades, la definición de los logros educativos en términos de competencias adquiridas por parte del alumnado. Este cambio obedece a que este planteamiento se basa en el establecimiento de las conductas necesarias para un buen desempeño profesional, acortando la distancia existente actualmente entre la formación y el empleo. Y por otro lado, al basarse en conductas (que como tales son modificables) este enfoque implica un gran potencial educativo²⁶. Pero entonces, y

²⁵ Este enfoque responde a la necesidad de establecer una unidad de tiempo y de logro compartida que facilite y permita la homologación y convalidación entre titulaciones de distintas universidades y áreas profesionales (de un mismo país o diferentes) y de ese modo poder acreditar y reconocer la cualificación de cara al ejercicio profesional.

²⁶ Para profundizar en este tema puede consultarse a OLIVEROS, L. (2006). "Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de la Educación Superior". *Revista Complutense de Educación*, vol.17, núm1, 101-118.



siguiendo el hilo argumentativo, es cuando surge una cuestión clave: *¿qué competencias debe poseer un profesor universitario para ser capaz a su vez de desarrollar competencias en sus propios alumnos?*

Existe común acuerdo en que un núcleo fundamental de estas nuevas competencias requeridas son las que se refieren al *uso y manejo de las herramientas tecnológicas*. La Sociedad de la Información y del Conocimiento requiere una universidad capaz de atender sus exigencias de producción de nuevo conocimiento y que asuma que la transmisión de éste se puede realizar por canales nuevos, diversos y complejos, entre los que destacan los entornos y redes virtuales de enseñanza-aprendizaje. En este sentido serán necesarias para los docentes aquellas destrezas y habilidades relacionadas con el uso y manejo de las herramientas tecnológicas, pero esto no será suficiente, puesto que la clave no está en el dominio técnico de dicha tecnología, sino en el uso educativo que como herramienta podemos hacer de la misma. No deben reproducirse los errores que se han cometido en otros niveles educativos en los que la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en gran parte de los casos no ha supuesto la innovación educativa esperada, sino que se ha limitado a continuar con *los viejos usos pero con nuevos medios*. Tal y como proponen Barroso y otros (2006), el *aprendizaje en red* basado en las TIC, fundamentalmente Internet, presenta una serie de características distintivas frente a otras modalidades formativas que merecen ser resaltadas:

- Posibilidad de conexión profesor-alumno sin las limitaciones de las coordenadas espacio-tiempo.
- Utilización de diferentes herramientas y medios de comunicación.
- Uso de materiales digitales, multimedia e hipertextuales.
- Aprendizaje muy apoyado en las tutorías.
- Posibilidad de combinar situaciones de aprendizaje individual y cooperativo.
- Facilita el *aprendizaje flexible*, es decir, centrado en el estudiante.

Precisamente el *aprendizaje flexible* es otro de los aspectos considerados como claves para acercarnos a esta nueva cultura docente de la que venimos hablando. En palabras de Aguaded y Cabero (2002: 201) “se trata de un modelo de aprendizaje en el que las decisiones las toma el estudiante”. Es decir, que se trata de asumir un modelo que centrará su actuación en el alumno en las diferentes dimensiones: la metodología, los contenidos, la temporalización, los itinerarios formativos, etc. Todo ello supone en realidad una transformación bastante radical de los actuales escenarios educativos puesto que los papeles de los dos actores fundamentales dan un importante giro, ya que el profesor pasa a desempeñar el papel de facilitador y guía que estimula el protagonismo del alumno en su labor de construcción de su propio conocimiento (Zabalza, 2003). Sin duda, este nuevo rol docente conlleva una serie de competencias bien distintas de las derivadas de su tradicional papel de simple transmisor de su propio saber.

Nos encontramos de este modo ante otra cuestión clave para lograr acercarnos a este deseado *aprendizaje flexible*, que no es otra que la *perspectiva del alumno como destinatario*. Tal y como señala Salvador (2005), una de las opciones a la hora de evaluar la calidad del servicio universitario se basa en la *satisfacción de las expectativas de los usuarios*. El aspecto básico en el que se apoya este criterio es el convencimiento de que se alcanzarán elevados niveles de calidad si se cubren las expectativas de los usuarios; es decir, su interés se centra en los criterios subjetivos de los clientes, los cuales proporcionan información acerca de las características o atributos que emplean los usuarios para evaluar la calidad (Martínez García; García Domingo y Quintanal, 2006). Desde este enfoque, el objetivo consistiría en adaptar el servicio a las necesidades y demandas de los clientes, lo que nos llevaría a tener que aportar los recursos y capacidades disponibles en la institución universitaria para alcanzar dicho fin. Se entiende que, desde la necesaria *cultura evaluativa* que se deberá desarrollar en nuestro nuevo contexto, tener en cuenta la *mirada del alumnado*



será imprescindible para conseguir una enseñanza de calidad (Martínez García, 2003). No obstante, esto supondrá un necesario esfuerzo por parte de los docentes por hacerse permeables a estos procesos de evaluación, siendo capaces de entenderlo como una vía de retroalimentación de su labor profesional y por lo tanto, como una posibilidad de mejora y de compromiso con la calidad de la docencia universitaria.

Otra demanda a la que esta nueva cultura docente tendrá que dar respuesta viene determinada por el denominado *long life learning (LLL)*, que considera como objetivo principal de la educación *el aprender para seguir aprendiendo a lo largo de la vida*. Este planteamiento viene derivado de forma clara de las nuevas exigencias de nuestra Sociedad del Conocimiento, en la que es precisa una continua actualización de nuestros aprendizajes para adaptarnos a los rápidos cambios y transformaciones que se van sucediendo. Esto supone que la institución universitaria deberá atender a las necesidades no sólo de la formación inicial, sino dar respuesta también a aquéllas derivadas de una formación permanente. Por supuesto, también las de los propios docentes...

Sin duda esto traerá consigo una modificación sustancial del actual perfil del alumnado universitario, ya que diversificará sus características y necesidades, por lo que volvemos de nuevo a reconocer la importancia que tendrán las competencias por parte del docente para adaptarse al *aprendizaje flexible* y los nuevos entornos de aprendizaje a través de las TIC anteriormente mencionados.

Posiblemente a estas alturas, si quien nos lee es un profesor o profesora universitarios, se estará preguntando, no sin cierta dosis de preocupación (o incluso de incredulidad), cómo va a ser posible asumir todos estos cambios y exigencias derivados de nuestra adaptación al EEES. Indudablemente, y tal y como expondremos más adelante, para lograr tal reto se hace imprescindible una revalorización de la labor docente. Es una realidad que dicha función se encuentra claramente devaluada frente a otras actividades profesionales como la investigación o la gestión; esto queda reflejado incluso en el lenguaje, puesto que se habla de “carga” docente para referirse precisamente a la parte del trabajo correspondiente a la docencia en sí.

Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, resulta absolutamente necesaria una reestructuración del tiempo del trabajo docente del profesorado universitario puesto que nos enfrentamos, como venimos señalando, a la necesidad de una auténtica nueva cultura docente. Tal y como defiende Valcárcel en el informe ya mencionado, no estamos hablando de meras *operaciones cosméticas* sino de un cambio cultural profundo; estamos hablando de un proceso de intensificación de la actividad profesional que va a tener un impacto evidente en el profesorado por lo que se hace necesario que tal proceso se plantee y valore de forma adecuada para evitar entendibles resistencias y rechazos. Nos sumamos a las propuestas que este autor realiza en torno a las dimensiones básicas sobre las que debería girar la *revisión de la dedicación a la labor docente*:

- a. El desarrollo de políticas de formación inicial y permanente del profesorado universitario en materia de docencia. Se va a requerir una mayor atención para responder a las exigencias de una actividad docente compleja, singular, multidimensional y contextualizada, que trae aparejadas unas competencias profesionales no contempladas o subestimadas hasta ahora. Esto provocará la necesidad de una mayor y mejor dedicación a este tipo de actividad.
- b. La utilización de nuevos parámetros para computar el tiempo de trabajo del profesorado en materia docente, debido tanto a la diversificación en un mayor número de actividades, sobre todo de carácter práctico, descentrando la exclusividad en las horas dedicadas a las clases presenciales. Sería necesario poder saber cómo se valora el tiempo de trabajo del profesor en una asignatura y cómo queda reflejado y contabilizado a todos los efectos, al igual que se ha hecho con el tiempo

dedicado por el estudiante a la hora de trabajar a través de los créditos ECTS.

- c. Adoptar medidas específicas y realistas que estimulen y hagan posible la profesionalización del profesorado en su función docente. En esta línea sería preciso fomentar la elaboración de un proyecto docente en continua revisión a través de la autoevaluación y la evaluación externa, así como potenciar el trabajo dentro de equipos docentes que permitan y favorezcan dichos procesos de evaluación encaminados a los procesos de mejora.

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

En la introducción general que encabeza este artículo ya ha sido comentado que para garantizar la consecución de los ambiciosos objetivos perseguidos para la constitución definitiva de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se hacía necesaria la implementación de mecanismos que evaluaran con sumo detalle no sólo la bondad del proceso seguido sino, por supuesto, de los diferentes elementos implicados, elementos entre los que, como es evidente, deben incluirse los equipos docentes como elementos últimos de la ejecución de esta nueva realidad.

Baste con reflexionar sobre el hecho de que, en gran medida, parte del fracaso de los llamados “nuevos planes de estudio” pudo ser consecuencia directa de la no implicación del profesorado en este último proceso de cambio asumido por la Universidad española; hecho que debería bastar para concienciarnos de que el profesorado debe ser entendido como el artífice final que permita la consecución plena de los objetivos perseguidos por la Convergencia Europea.

A este respecto, en España se cuenta desde el año 2002 con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en cuyo Documento Marco se exponía con rotundidad que *“...la formación de los profesionales que ejercen la docencia en las universidades será uno de los puntos estratégicos que éstas habrán de abordar... se ha de realizar un notable esfuerzo institucional orientado a la formación del profesorado y a la generación de nuevas condiciones que faciliten los cambios que el proceso de convergencia pretende”*²⁷.

Aunque la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) refleja claramente la filosofía derivada de la Declaración de Bolonia y su tendencia hacia la Convergencia Europea insistiendo en la necesidad de garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, no se pronuncia expresamente sobre el tema de la sistematización de la formación docente del profesorado, concediendo amplia autonomía en éste y en otros muchos aspectos a cada una de las diferentes instituciones universitarias nacionales.

Es más, el Proyecto de Ley Orgánica redactado por el gobierno actual por la que se modifica la LOU²⁸, más bien parece que sólo pretende matizar algunos de los artículos más importantes de la misma sin incluir cambios drásticos en lo relativo al aspecto que nos ocupa en este apartado del artículo: la formación del docente universitario.

En concreto, la novedad más relevante en este sentido podría derivarse de la autorización definitiva para la creación y funcionamiento de la ANECA (ya incluida en el artículo 32 de la LOU) y su mención en el proceso de selección y contratación del profesorado que aparece modificado con respecto a la ley vigente al incorporar un modelo de acreditación que permite que las universidades seleccionen a su profesorado entre los previamente acreditados.

²⁷ PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE LOS PLANES DE FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA DEL PROFESORADO. DOCUMENTO MARCO publicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). [En línea: 19.01.2007] <[Http://www.aneca.es/modal_eval/docs/forma_doc%20marco.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/forma_doc%20marco.pdf)>. Página 3.>.

²⁸ Su articulado puede consultarse en la siguiente dirección web: [En línea: 25.01.2007] <[Http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/ProyectoLOU.pdf](http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/ProyectoLOU.pdf)>.



Así mismo, este proyecto de reforma define con mayor precisión la especificidad de las distintas modalidades contractuales, entre otros motivos, y cito textualmente: “... por la necesidad de completar la formación de ayudantes y ayudantes doctores...”; eso sí, sin pronunciarse expresamente sobre el qué o el cómo debe conseguirse esto.

En cualquier caso, y siguiendo la línea de autonomía marcada tanto por la LOU como por el proyecto de reforma de la misma, parece que son muchas las Universidades que ya han puesto en marcha diversos planes de formación de su profesorado a través de la creación de Servicios de Orientación y Formación Docente surgidos de su propia iniciativa y/o necesidades particulares. En un sentido amplio, dichos programas de formación persiguen preparar a los docentes para que su ejercicio profesional sea más eficiente y para que puedan responder satisfactoriamente a los planes de innovación que se avecinan incluyendo frecuentemente entre sus objetivos prioritarios (como por ejemplo, hace la Universidad de Extremadura²⁹):

- Diseñar y desarrollar anualmente el Plan de Formación Docente del Profesorado Universitario.
- Desarrollar otras acciones dirigidas a la formación y asesoramiento docente, particularmente aquellas relacionadas con el proceso de Convergencia Europea.

Pero, ¿cómo puede conseguirse esto?, ¿sobre qué aspectos debemos incidir para conseguir docentes universitarios de calidad que puedan moverse sin distinción por el Espacio Europeo?, ¿cuáles son los contenidos prioritarios que deben incluirse en estos programas de formación docente?

Según el profesor Francisco Michavila (El País, 3 de marzo de 2003)³⁰, no basta con que seamos expertos conocedores de las disciplinas científicas que impartimos sino, y por si esto fuera poco, debemos poseer la formación pedagógica y didáctica suficientes que nos habiliten como transmisores del saber, como educadores; actitudes y aptitudes para las cuáles, la mayoría de nosotros, solemos presentar más “buena voluntad” que “destrezas adquiridas formalmente”. En otras palabras, y a pesar de que la idea opuesta a ésta está ampliamente extendida y es mayoritariamente aceptada: saber enseñar no consiste solamente en saber la materia que se imparte.

Es más, y siguiendo con el análisis del profesor Michavila, resulta cuanto menos curioso el hecho de que, a todos los niveles, la formación que hoy en día suele primarse en el profesor universitario es la de su faceta investigadora; hoy en día, el prestigio de un profesor universitario en España viene dado por su labor investigadora. Basta con que echemos un vistazo a las memorias de los aspirantes a los concursos para optar a una plaza de profesor titular permanente, a los *currícula* de los que se presentan para cubrir contrataciones como ayudantes o asociados, a los baremos elaborados por los distintos organismos oficiales nacionales o autonómicos (ANECA, ACAP...)³¹ que “acreditan” a un buen profesor universitario..., para darnos cuenta de que son los méritos de investigación los que, mayoritariamente, determinan la promoción profesional de un profesor.

Sin embargo, en las Universidades españolas es un hecho contrastado que aunque no todos los profesores investigan³², todos ellos desempeñan en mayor o menor medida

²⁹ Para más información acerca del Plan de Formación de la Universidad de Extremadura se puede visitar la siguiente dirección: [En línea: 18.12.2006]
<[Http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/areas/fp](http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/areas/fp)>.

³⁰ El artículo se encuentra accesible en la siguiente dirección web: [En línea: 25.01.2007]
<[Http://www.elpais.com/articulo/educacion/formacion/profesor/universitario/elpepusocedu/20030303elpepiedu_5/Tes](http://www.elpais.com/articulo/educacion/formacion/profesor/universitario/elpepusocedu/20030303elpepiedu_5/Tes)>.

³¹ Una relación completa de todas ellas puede encontrarse en: [En línea: 25.01.2007]
<[Http://www.aneca.es/enlaces/links_agencias.html](http://www.aneca.es/enlaces/links_agencias.html)>.

labores docentes por lo que debería prestarse mayor atención institucional a su formación didáctica y pedagógica y menos a la de sus destrezas investigadoras.

Según esto, resulta un tanto paradójico que los Gobiernos tanto Nacional como Autonómicos tengan mucho más sistematizadas y consolidadas las ayudas para promover la formación investigadora de los futuros profesores universitarios que las que garantizan sus competencias genéricas como docentes, mientras que no existe en la actualidad ningún planteamiento sistemático para informar/formar al profesorado sobre otras competencias imprescindibles en un docente de calidad. En este sentido es de obligada mención la existencia de programas de becas como:

- las tradicionales de Formación de Personal Investigador (FPI) y/o
- las más recientes de Formación de Profesorado Universitario (FPU) que desde su última convocatoria en agosto de 2006 recoge una importante novedad que mejora en gran medida su objetivo como ayudas “conducentes a la formación docente e investigadora”: la implantación, en el curso 2006/2007 de los nuevos programas de postgrado (master y doctorado) adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior. Todo ello supone que las becas de FPU, en su primera etapa, tienen por objetivo el inicio de la formación investigadora del beneficiario bien a través de los nuevos programas de postgrado, o bien mediante la obtención del *diploma de estudios avanzados* (DEA) (también de obligada consecución para los becarios de FPI y que pasa por la defensa pública de una “pequeña” investigación similar a las tesinas de licenciatura).

Eso sí, en cualquier caso, debemos insistir una vez más en el llamativo detalle de que toda ayuda de éstos u otros programas similares de iniciativa pública o privada (Fundaciones, Empresas, Bancos y Cajas de Ahorros...), finaliza con la defensa pública de la tesis doctoral del becario y su consecuente obtención del grado académico de Doctor, con lo que, una vez más, queda patente la primacía de las destrezas investigadoras frente a las docentes en los futuros (y presentes) profesores universitarios.

Así pues, es evidente que hasta el día de hoy y de forma mucho más marcada desde finales de los años 80 del siglo pasado, los Ministerios y/o Consejerías de Educación españoles dejan en manos de las propias Universidades los aspectos formativos de su profesorado presente y futuro³³ aunque, eso sí, financiando, al menos en parte, las distintas iniciativas a través de la generación específica de partidas presupuestarias para ello (ej: FORCEM, porcentajes de cotización a la Seguridad Social para la Formación Permanente del Profesorado...).

No obstante, nos parece lógico pensar que tanta flexibilidad y libertad en lo relativo a este aspecto tan prioritario en la educación española ha generado desde hace algunas décadas gran inquietud en todos los sectores implicados, por lo que es fácil encontrar foros de debate e intercambio de experiencias y opiniones de amplio alcance tales como la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado³⁴ (que empezó a publicarse en nuestro país en 1987) o numerosos Congresos de Formación del

³² Formalmente hablando, y según la LOU, sólo los que han conseguido el grado de Doctor han demostrado poseer las destrezas necesarias para poder ser considerados como “Personal Investigador” aunque ello no suponga necesariamente que todos los profesores doctores desarrollen en mayor o menor medida su capacidad investigadora.

³³ Muy interesante la iniciativa de la Universidad Autónoma de Madrid que creó en 1989 el “Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria (SADU)”, o las acciones llevadas a cabo por la Agencia para la Calidad de las Universidades andaluzas o por la Agencia Catalana de Qualitat, entre otras.

³⁴ El volumen 38, publicado en el año 2000, es un monográfico dedicado a “La Formación del Profesorado Universitario”.

Profesorado, cuya historia podemos considerar que se remonta a 1971, fecha en la que se celebró en Peñíscola (Castellón) un seminario sobre Pedagogía de la Enseñanza Superior (Cruz Tomé, 2000, 19-35).

Instrumentos como los que acabamos de mencionar y otros de similar índole ponen en evidencia que, junto a la mucho más institucionalizada y tradicional formación de los profesores de educación primaria y secundaria³⁵, cada vez se escuchan más voces expertas preocupadas por las necesidades formativas de los profesionales de la educación superior, ya que *“frente a la reglamentación legal y obligatoriedad que la formación de profesores tiene en los otros niveles del sistema educativo español, la formación pedagógica del profesor universitario no posee un carácter obligatorio ni existe una reglamentación legal mínima que diera coherencia y consistencia a esta formación...”* (Cruz Tomé, 2000: 24). Es más, parece ser que el Ministerio de Educación y Ciencia tiene prevista, en el consiguiente desarrollo de la Ley Orgánica de Universidades de 2001, la elaboración y publicación de un Real Decreto sobre el profesorado en el ámbito de la Convergencia Europea en el que se espera que aparezcan recogidos los mecanismos que permitan sistematizar éste y otros aspectos de máxima relevancia en el proceso que nos ocupa pero, hasta el día de hoy, los Reales Decretos aparecidos en la legislación educativa siguen dejando de lado el aspecto formativo de los docentes universitarios.

En este sentido, parece que hay cierta unanimidad entre los autores revisados en ciertos aspectos relativos a la temática que venimos presentando. Sin ánimo de que ésta resulte una enumeración exclusiva ni exhaustiva de los mismos, creemos importante señalar que estas voces expertas se alzan para llamar la atención sobre los siguientes:

- a. La formación del profesor debería ser una tarea compartida entre las Universidades y los Gobiernos autónomos y central: es necesario *institucionalizar la formación del profesor universitario en España*.
- b. Las Universidades podrían diseñar sus planes formativos de acuerdo con sus necesidades específicas mientras que los Gobiernos deberían garantizar que los profesores adquieren en ellos competencias genéricas iniciales válidas en cualquier área de conocimiento (formación didáctica y pedagógica).
- c. A este respecto, se proponen 3 *niveles formativos: previo, inicial y continuo o permanente*. El primero dirigido a estudiantes de postgrado que quieran dirigir su carrera hacia la docencia universitaria, el segundo para profesores noveles contratados temporalmente y/o con poca experiencia docente y el tercero para profesores estables y experimentados que presenten necesidades puntuales específicas en su quehacer diario.
- d. Esta *formación pedagógica debería ser fomentada* mediante incentivos a la innovación docente ya que, aunque las instituciones universitarias propician estas actividades, ni las exigen ni las valoran³⁶. Según el informe ya citado de Valcárcel (2003), con demasiada frecuencia, la formación del profesorado ha sido una actividad no sólo voluntaria, sino que ha recibido nulo o escaso reconocimiento tanto a efectos de contratación como de promoción.

³⁵ El 12 de septiembre de 2003, el Consejo de Ministros aprobó un Plan Quincenal de Formación del Profesorado con una partida presupuestaria de 10 millones de euros anuales como medida de apoyo específico que el Gobierno del Estado ha dado a la formación del profesorado en estos niveles formativos previos al superior.

³⁶ Hasta donde sabemos, los profesores “funcionarios” disponen tanto de incentivos económicos por méritos de investigación (sexenios de investigación) como por méritos docentes (quinquienios docentes); sin embargo, mientras que los primeros sí son objeto de cierta evaluación externa que debe considerar la valía de los méritos científicos aducidos, los segundos se consiguen sin necesidad de que exista ninguna evaluación al respecto.



- e. La actividad docente eficaz exige unos conocimientos teóricos y prácticos que no tienen por qué estar relacionados con los conocimientos de las disciplinas científicas que se imparten en la Universidad. Por lo tanto, y exactamente igual que ocurre con otras profesiones y, desde luego, con la educación infantil y primaria, el oficio de Profesor Universitario debería aprenderse; es decir, es necesaria la *profesionalización de la tarea docente en los niveles educativos superiores*.

En definitiva, si la formación de los docentes españoles en los niveles iniciales tiene una larga y sólida tradición en este país, ahora más que nunca se hace imprescindible prestar atención a la de los profesores universitarios. En ningún caso debemos considerar que los profesionales de la docencia en la Universidad deben ser sólo expertos en los conocimientos propios de su disciplina científica sino que deben saber transmitirlos de forma eficaz y satisfactoria; es decir, además de ser expertos en la materia correspondiente, debemos poseer una amplia gama de competencias profesionales: cognitivas, meta-cognitivas, comunicativas, gerenciales, sociales y afectivas (Valcárcel, 2003). No basta con una buena actitud o habilidades espontáneas y naturales sino que hay que adquirir destrezas pedagógicas y didácticas válidas que apoyen nuestro quehacer como transmisores de “ciencia”.

Tal y como señalara hace una década Jacques Delors (1996), ser hoy profesional de la enseñanza superior supone: *saber, saber hacer, saber ser y saber trabajar en equipo*. Ante tan abrumador panorama quizá las altas instancias educativas de este país deberían preguntarse muy seriamente ¿debemos dejar destrezas tan importantes en manos de la improvisación? De la respuesta a tan elevada cuestión dependerá en gran medida el éxito o el fracaso de la Educación Superior Europea.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADED, J. I. y CABERO, J. (2002). *Educación en red: Internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.
- BARROSO, C. y otros (2006). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Pixel-Bit. [En línea 24.01.2007] <[Http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n27/n27art/art2702.htm](http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n27/n27art/art2702.htm)>.
- CRUZ TOMÉ, M. A. de la (2000). “Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 38, Agosto 2000.
- DELORS, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- GONZÁLEZ GALÁN, A. (coord.) (2007). *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Encuentro Educación.
- IVORRA, C. (2005). *Lo que no hacen los mejores profesores universitarios*. [En línea: 14.02.2007] <[Http://www.uv.es/ivorra/documentos/losmejores.html](http://www.uv.es/ivorra/documentos/losmejores.html)>.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M. M. (2003). “La mirada del educando”, en QUINTANAL, J. (coord.) *Los retos de la educación en el siglo XXI*. Madrid: CES Don Bosco-Edebé.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M. M.; GARCÍA DOMINGO, B. y QUINTANAL DÍAZ, J. (2006). “El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado”. *Educación XXI*, 9, 183-198.
- SALVADOR, C. M. (2005). “La percepción del cliente de los elementos determinantes de la calidad del servicio universitario: características del servicio y habilidades profesionales”. *Papeles del Psicólogo*, 26 (90), 1-9.
- VALCÁRCEL CASES, M. (2003). *La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. [En línea 21.01.2007] <[Http://www.etsit.upv.es/paees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf](http://www.etsit.upv.es/paees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf)>.



VV.AA. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: MEC. Consejo de Coordinación Universitaria.

ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.