

## Perfil del profesorado universitario

M.<sup>ª</sup> Rosario CERRILLO MARTÍN  
Dolores IZUZQUIZA GASSET

### Correspondencia

M.<sup>ª</sup> Rosario Cerrillo Martín  
Dolores Izuzquiza Gasset

Facultad de Formación de  
Profesorado y Educación.  
Universidad Autónoma de  
Madrid  
Ciudad Universitaria de  
Cantoblanco  
C/ Francisco Tomás y Valiente, 3  
28049 Madrid

Teléfono: 91 497 55 00 – Fax  
Fax: 91 497 44 93

Correo electrónico:  
charo.cerrillo@uam.es  
lola.izuzquiza@uam.es

Recibido: 15/09/2004  
Aceptado: 20/01/2005

### RESUMEN

El rol que debe desempeñar el profesor en el ámbito universitario es un tema muy controvertido. En este texto se defiende la figura del profesor como mediador, experto en su área de conocimiento pero a la vez ilusionado con su papel como docente. Se le concibe como estimulador de la perplejidad intelectual, facilitador del aprendizaje significativo, impulsor del trabajo en equipo, crítico, comprometido y transmisor de cultura. Para que esto sea posible es necesario que los docentes reciban una formación adecuada que les permita desarrollarse equilibradamente como profesores y como investigadores, así como crear recursos de apoyo efectivo a la docencia en la Universidad que favorezcan la mejora de la práctica docente.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje significativo, trabajo cooperativo, docencia universitaria, mediación didáctica.

### ABSTRACT

University professors' educational role is a controversial matter. This paper presents professor as mediators that must be qualified in their field and enthusiastic about their teaching experience. Professors are meant to be intellectual complexity estimulators, significative learning facilitators, team working believers, critical thinkers, committed professionals and

culture transmitters. Adequate professors training is required in order to achieve all above-mentioned goals, and to allow professors to develop both as teachers and as researchers. Moreover, it is also necessary to design effective educational support tools geared to improve the practice of University teaching.

**KEY WORDS:** Identity, Interculturality, Europe, School Culture, Teachers.

## I.- Introducción

Si tratamos de definir el rol que debe desempeñar un profesor universitario nos encontramos con opiniones muy dispares. Hay quien defiende que es preferible que el docente universitario sea altamente competente en su área de conocimiento, aunque sea un mediocre profesor y, por el contrario, otros son partidarios de contar en la Universidad con profesores bien dotados para el trabajo en las aulas aunque sean mediocres investigadores en su área de conocimiento.

Es cierto que se trata de una alternativa absurda: ¿por qué prescindir de docentes que sean a la vez altamente competentes en su área de conocimiento y maestros bien dotados para el trabajo en las aulas?. Sin embargo, no es menos cierto que esta falsa polémica y la absurda alternativa a la que nos conduce refleja, en cierto modo, un pesimismo generalizado, al menos en España, acerca de la posibilidad de formar docentes que se desarrollen equilibradamente como investigadores y como profesores.

Si absurda es la alternativa, más absurdas resultan las voces que prestan atención a la falsa polémica y ofrecen respuesta en un sentido o en otro. Entre estos pesimistas desinformados son mayoría los que dicen estar convencidos de que al docente universitario no se le debe exigir que sea un buen maestro, pues le basta con ser competente en su área de conocimiento. Esta estrecha visión del docente responde a lo que Nieto (1996) denomina "modelo culturalista o racionalista" de la formación de profesores. Para reforzar esta tesis suelen presentarse otras líneas argumentales igualmente falaces tales como que el estudiante universitario capaz ha de ser esencialmente autodidacta sin que la figura del profesor tenga la relevancia que nadie duda cuando nos referimos a la educación de la infancia. Refutar éste y otros planteamientos semejantes conduciría necesariamente a un debate sobre el modelo de Universidad que debe propugnarse.

Sin acometer en toda su extensión un debate de tanto calado filosófico y, por ende, político, es posible, sin embargo, aportar alguna luz desde la Didáctica. Así, es necesario afirmar que no es de recibo resignarse a prescindir de docentes universitarios a los que una formación adecuada permita desarrollarse equilibradamente como investigadores y como profesores. No es menos cierto que es competencia de la propia Universidad la "formación del personal docente" tal y como lo establece el artículo 33.3. de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Que no se destinen recursos suficientes a la formación de los docentes universitarios o que no abunden las investigaciones acerca del contenido y la metodología que esta formación debe tener, no debe interpretarse como un argumento

para defender que no necesitamos docentes universitarios bien formados para educar, sino que debe interpretarse sencillamente como que existe en este campo un terreno virgen para la investigación y la reflexión. A continuación se presentan algunas sugerencias acerca del contenido y del alcance que estas futuras investigaciones y reflexiones sobre docencia universitaria podrían tener.

## **II.- El docente: "facilitador" del aprendizaje significativo**

Una de las necesidades más sentidas por los profesores universitarios cuando comienzan a dar clases es superar la inseguridad que experimentan sobre el dominio de los conocimientos que imparten (Buendía, 1995). Se puede encontrar su explicación en el acelerado ritmo de producción de conocimientos nuevos en todas las ramas científicas que hace indispensable una continua renovación de los conocimientos disponibles por los profesores (BATANAZ, 1998).

La tarea docente supone además un aprendizaje y actualización permanente, "máxime cuando los vertiginosos y significativos cambios en la realidad sociocultural, en los contenidos de los programas, en las actitudes de los alumnos, en los avances científicos y técnicos, en los métodos, etc. constituyen un desafío a la función educadora" (TÉBAR, 2003, p. 191).

Precisamente porque vivimos en una sociedad donde tenemos que asimilar constantemente nuevos conocimientos sería irresponsable que el docente universitario se presentase como transmisor de todo el saber. Resulta evidente que cuando el estudiante universitario finalice sus estudios ya habrán surgido nuevos saberes que tendrá que asimilar e integrar en solitario, sin mediación de profesor alguno. ¿No es acaso más responsable dotar al estudiante, en la medida de lo posible, de herramientas que le permitan encararse a nuevos saberes en el futuro?

La educación universitaria de calidad no puede consistir sólo en la transmisión de saberes, sino que debe orientarse también hacia la formación de profesionales capaces de seguir aprendiendo, a partir de la experiencia universitaria, durante toda su vida. El profesor se convierte así en un "mediador" necesario entre la sociedad y el individuo. Su misión es dotar a sus alumnos de las herramientas necesarias para "aprender a aprender". Esta misión implica necesariamente el desarrollo de capacidades y valores. El profesor es guía, facilitador del aprendizaje de sus alumnos y debe ordenar y estructurar el aprendizaje para ayudar al alumno a construir su propio conocimiento.

"El aprendizaje es un proceso constructivo que se produce cuando lo que se le enseña es útil y significativo para el aprendiz y cuando éste participa activamente en la adquisición de sus propios conocimientos, relacionando lo que está aprendiendo con conocimientos y experiencias anteriores" (Mc COMBS, B.L. y WHISLER, J.S., 2000, p. 13). Que el aprendizaje significativo debe convertirse en un objetivo de todo profesor, también del profesor universitario, es irrefutable: ¿no es acaso necesario que el estudiante universitario conceda un sentido al conjunto de conocimientos que aprende, sea capaz de poner en relación conocimientos adquiridos en distintas disciplinas, oriente su experiencia universitaria hacia el desarrollo de una íntima vocación profesional y, en definitiva, adquiera las herramientas técnicas e incluso éticas

necesarias para resolver los desafíos prácticos a los que se enfrenta en el ejercicio profesional?.

Gracias a la mediación del profesor los alumnos entran en el mundo del sentido, de la interrogación, de la "perplejidad intelectual". ¿No debiera ser todo docente universitario un generador de "perplejidad intelectual", un instigador de nuevas vías de investigar, comprender y definir al hombre y al mundo?

Se hace necesaria, por tanto, una mayor formación didáctica para que el docente lleve a cabo su tarea adecuadamente: planificación de proyectos, aplicación y puesta en práctica de diversas metodologías, nociones sobre cómo construir, utilizar y aplicar diversas técnicas e instrumentos de evaluación, etc.

### **III.- El docente: transmisor de "cultura"**

Pérez Gómez, A. (1994) afirma que el sistema educativo en su conjunto puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo singular de las nuevas generaciones. Feuerstein (1980, p. 20) defiende que "la experiencia de aprendizaje mediado surge como consecuencia de una necesidad primaria de las sociedades humanas de preservar su continuidad cultural". Esta relación entre mediación y cultura merece particular atención. Enseñar es transmitir cultura en el sentido más amplio y profundo que pueda concebirse. El artículo 33.1. de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades establece que la transmisión de la cultura es una misión esencial de la Universidad. El docente universitario debe ser por tanto transmisor de cultura. "La labor del profesional de la educación debe tender a convertirse en un colaborador especializado del proceso de creación y difusión de la cultura" (BATANAZ, 1998, p. 115).

Algún docente universitario podría afirmar que no ha recibido una formación pedagógica adecuada para llevar a cabo esta labor, sino que más bien se le ha preparado como experto en un área del conocimiento. Pues bien, conviene recordar que todo profesor, sea o no consciente de ello, tiene unas "concepciones pedagógicas" que marcan, como ha explicado Marrero, J. (1991), su acción mediadora. Elegir ser profesor implica un compromiso ineludible se quiera o no se quiera y conviene en todo caso tomar conciencia de la vital trascendencia de la acción mediadora a la que como docente se está llamado. En este sentido Shulman (1989) reivindica que uno de los componentes que legitiman la profesionalidad de los profesores es el conocimiento del contenido de la materia objeto de enseñanza. Su propuesta va más allá de la simple mención de hechos, conceptos y principios para profundizar en lo que denomina conocimiento didáctico del contenido, que incluye los conocimientos de la materia y los recursos didácticos para su enseñanza.

### **IV.- El docente: "impulsor" del aprendizaje cooperativo**

Vygotsky (1996) denomina "nivel de desarrollo potencial" al conjunto de actividades que el alumno es capaz de realizar con la ayuda, colaboración o guía de otra persona. Por otra parte, define la zona de desarrollo próximo (ZDP) como la distancia entre el nivel real de desarrollo,

determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un profesor o en colaboración con otro compañero más capaz.

Por lo tanto, desde la perspectiva vygotskiana se concede un valor muy alto a los procesos de interacción que ocurren entre los alumnos. Así, no sólo los profesores pueden promover la creación de la zona de desarrollo próximo, sino también los iguales o pares más capacitados en un determinado dominio de aprendizaje. Los estudios sobre interacción entre iguales, en el marco de interpretación vygotskiano, se han dirigido a dos situaciones: la coconstrucción o actividad conjunta-colaborativa de tareas entre participantes con similares competencias cognitivas y las tutorías entre uno que sabe más y otro(s) que sabe(n) menos. En la primera situación se ha demostrado que la actividad colaborativa por los participantes ha resultado muy fructífera para solucionar diversas tareas. En la segunda situación, se ha demostrado que las relaciones de tutoría producen avances cognitivos significativos, tanto en los menos capacitados como en los más capacitados (HERNÁNDEZ, 1998).

Es una realidad el hecho de que el aprendizaje en equipo está incorporado en la práctica cotidiana de muchas actividades humanas como el deporte y la investigación. En el trabajo de los profesores y de las facultades también debería estar presente "no sólo como una necesidad técnica sino como una fuerza social para los procesos de desarrollo e innovación" (MINGORANCE, 1998, p.219).

De hecho, los programas de estudios universitarios más avanzados dentro y fuera de España (particularmente en estudios de tercer ciclo) están incorporando con fuerza el "trabajo en equipo" como elemento esencial. Bien porque se advierte que el desarrollo científico contemporáneo es fruto de "equipos de trabajo" y no de individualidades aisladas, o bien porque se estima necesario preparar a los alumnos para el ejercicio profesional en "grupos", "equipos", "organizaciones" o entornos de todo tipo donde no trabajarán solos, el caso es que la Universidad se enfrenta al desafío de configurar modos concretos de hacer posible un eficaz "aprendizaje cooperativo".

## V.- Conclusiones

Entre las características con las que Martínez (1994) define el perfil del profesor mediador se encuentra el "optimismo pedagógico". Este rasgo hace referencia a la importancia que el docente debe otorgar a la formación de individuos libres, creativos y capaces de comprometerse en la construcción de una sociedad democrática, basada en la convivencia y el respeto por los derechos y los deberes. Además, el docente universitario debe ser "investigador de su quehacer cotidiano para la mejora en espiral de su práctica docente, como imperativo de compromiso profesional, con la siempre fundamental tarea de educar" (HERRÁN, A. de la, 2001, p.18).

En definitiva, debemos buscar activamente medios para dotar a los docentes universitarios de herramientas que los pongan en el camino de llegar a ser profesores excelentes. Desechemos toda visión pesimista que pretenda presentar el debate como si de una alternativa se tratase. No se trata de optar entre buenos investigadores o buenos profesores. Se trata de hacer de los mejores en cada área de conocimiento profesores ilusionados con la tarea educativa, impulsores de equipos, sensatos "optimistas pedagógicos", mediadores del saber y también de la vida, agentes de desarrollo y de cambio social, estimuladores de "perplejidad intelectual", críticos que

enseñen a pensar también sobre lo que se piensa y cómo y por qué se piensa, transmisores de cultura en el sentido más amplio y profundo que sea posible.

## Referencias bibliográficas

BATANAZ, L. (1998). El Profesor y su implicación en los procesos de cambio en educación. *Tendencias Pedagógicas*. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, UAM, Número extraordinario, Volumen II, 105-118.

BUENDÍA, L. (1995). La formación profesional del profesorado. *Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa*. Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa. La Coruña, 18-20 Abril de 1995. Ponencia.

FEUERSTEIN, R. et al. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability*. Baltimore: University Press.

HERNÁNDEZ, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.

HERRÁN, A. de la (2001). Didáctica universitaria: la cara dura de la universidad. *Tendencias Pedagógicas*. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, UAM, 6, 11-38.

MARRERO, J. (1991). Teorías implícitas del profesorado y currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 197.

MARTÍNEZ, J. Mª. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.

McCOMBS, B.L. y WHISLER, J.S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.

MINGORANCE, P. et al. (1998). Los grupos de trabajo de los profesores como actividad autoformativa para crear una cultura colaborativa. *Tendencias Pedagógicas*. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, Número extraordinario, Volumen II, 219-234.

NIETO, J. (1996). *La formación práctica del maestro*. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1994). La cultura escolar en la sociedad posmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 80-85.

SHULMAN, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea en M.E. WITTROCK (Ed.) *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías, métodos*. Barcelona: Paidós-MEC.

TEBAR, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI/Santillana: Madrid.

VYGOTSKY, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.