

Competencias Profesionales del Docente Universitario

Universidad La Salle

Toda actividad exige la presencia de un número variado de **competencias, para ser realizada con calidad. La competencia ha sido definida como un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo.**

Hablar de las competencias que un docente debe desarrollar es un tema novedoso, sin embargo, caracterizarlas, nos ayuda a orientar nuestra función hacia la formación integral del alumnado y al logro de la calidad en la educación.

Las 10 competencias docentes son:

I.- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

La capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente.

Diseñar y/o desarrollar el programa de nuestra asignatura es una tarea compleja; implica tomar en cuenta los contenidos básicos de nuestra disciplina, el marco curricular en que se enmarca la disciplina, nuestra propia visión de la disciplina y su didáctica, las características de nuestros alumnos y los recursos disponibles.

Cuando se planifica, se convierte una idea o proyecto en un proyecto de acción. Los profesores pensamos nuestra asignatura y trasladamos esa idea a una propuesta práctica pensando en cómo vamos a trabajar con nuestros alumnos y para ello, necesitamos conocimientos, ideas o experiencias sobre la disciplina, un propósito, fin o meta a alcanzar lo cual nos ofrece la dirección a seguir y hacemos la previsión o anticipación del proceso a seguir que deberá dar paso a una estrategia de procedimiento en la que se incluyan las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso.

II.- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.

Esta competencia está muy relacionada con la anterior, sin embargo, por su importancia es necesario independizarla.

Seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, adecuarlo a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a

nuestros estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post-universitarios. La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica.

Muchos profesores piensan que en la enseñanza lo importante son los contenidos y que la forma de enseñarlos se aprende con la práctica, otros consideran que lo importante es la metodología, hacer las clases atractivas y llevaderas, que los alumnos hablen, discutan entre sí, hagan trabajos porque los contenidos son lo menos importante, pues ya tendrían tiempo de ampliarlos cuando acaben su carrera.

Ambas posturas son erróneas, la formación universitaria debe ser de alto nivel y debe dejar bien sentadas las bases para los futuros aprendizajes. Eso sólo se logra con una adecuada selección de contenidos, que habrán de ser, en todo caso amplios y suficientes para garantizar la formación de profesionales actualizados y de alto nivel.

III. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizada (competencia comunicativa)

Tradicionalmente se ha considerado que un buen profesor es aquel que sabe explicar bien su materia. Se trata de una competencia que tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes. Los docentes convertimos las ideas o conocimientos en mensajes didácticos. Esto es lo que sucede cuando damos una clase, o cuando preparamos un material didáctico que vayan a utilizar nuestros estudiantes directamente. Convertimos la idea o conocimiento a transmitir en un mensaje que hacemos llegar a nuestros alumnos con el propósito de que ellos realicen la misma operación pero a la inversa (que reciben el mensaje y lo transformen en una idea lo más semejante posible a aquella que les queríamos transmitir).

El proceso de codificación y transporte de la información del emisor a los receptores es complejo y se ve afectado por diversos factores. Nuestros mensajes didácticos pueden resultar deficitarios cuando no tenemos clara la idea que deseamos transmitir, no sabemos de ese tema o lo tenemos poco estudiado. También puede que tengamos clara la idea que deseamos explicar pero que tengamos algunos problemas a la hora de disponer de códigos efectivos para codificarla (que nos falte vocabulario, que no seamos capaces de hacer buenos gráficos o que nos falten los signos necesarios para representarla. En algunos casos conocemos bien el tema y tenemos un repertorio de signos suficiente para convertirlo en mensaje pero falla el proceso de transmisión, la conversión del mensaje en señales. Eso sucede cuando tenemos mala o poca voz en auditorios grandes, mala letra y no se nos entiende, cuando tenemos algún problema de dicción, cuando los materiales que hemos elaborado están defectuosos y no transmiten bien el mensaje, etc. Lo que falla es la transmisión del mensaje.

Cuando nuestro mensaje llega al alumno el proceso se inicia de nuevo pero, en este caso, en el orden inverso. El primer problema que puede tener el alumno es de dificultad en la recepción por algún problema de tipo visual, auditivo o de atención o bien, puede ser que las condiciones del ambiente hagan difícil la recepción (distancias excesivas, mucho ruido o luminosidad, etc.). En otras ocasiones, es la propia emisión del mensaje la que produce los problemas de recepción (profesores que hablan muy rápido, o que escriben en el pizarrón a toda velocidad, o que van pasando sus transparencias o diapositivas sin dar tiempo a seguirlas, etc.). Los alumnos también manifiestan que no logran seguir a sus profesores porque no les entienden, porque utilizan palabras o signos o referencias que no figuran en sus repertorios. La consecuencia es que al haber recibido mal las señales, el resto del proceso se va a complicar para el alumno.

Los conocimientos previos de los alumnos y su capacidad para operar con ellos constituyen un elemento clave en esta fase del proceso.

Cuando todo ha salido bien, el alumno llegará a identificar la idea que su profesor ha querido transmitirle. Obviamente esa idea o conocimiento puede estar más próxima o alejada del original, según haya sido la calidad del proceso de comunicación.

IV Manejo de las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos. A los profesores ya no nos vale con ser buenos manejadores de libros. Las fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas se han informatizado y resulta difícil poder concebir un proceso didáctico en la Universidad sin considerar esta competencia docente.

La incorporación de las nuevas tecnologías deberían constituir una nueva oportunidad para transformar la docencia universitaria, para hacer posible nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje , sobre todo la enseñanza a distancia o semipresencial, pero requieren igualmente de nuevas competencias en profesores (a parte del dominio de las técnicas didácticas genéricas) nuevas competencias tanto en la preparación de la información y las guías del aprendizaje como en el mantenimiento de una relación tutorial a través de la red. Exige de los alumnos, junto a la competencia técnica básica para el manejo de los dispositivos técnicos, la capacidad y actitudes necesarias para llevar a cabo un proceso de aprendizaje autónomo y para mantener una relación fluida con su tutor.

V Diseñar la metodología y organizar las actividades.

En esta competencia podemos integrar las diversas tomas de decisiones de los profesores para gestionar el desarrollo de las actividades docentes. Bajo la denominación de metodología se puede encuadrar un conjunto muy dispar de actuaciones que van desde la organización de los espacios hasta la formación de grupos o el desarrollo de seminarios prácticos.

Esta competencia metodológica, se solapa con algunas competencias ya señaladas (con la planificación, pues también la metodología forma parte de los componentes que los profesores solemos planificar de antemano; con la gestión de la comunicación porque también la manera en que desarrollamos el intercambio de información forma parte de la metodología; con la de relaciones interpersonales y la de evaluación porque constituyen un aspecto fundamental de la metodología, etc.). A pesar de esa indefinición, que ha hecho que algunos prefieran hablar de estrategias instructivas más que de metodología, creo que la capacidad metodológica forma parte de esos conocimientos y destrezas básicos que todo profesor debe poseer.

Algunos contenidos fundamentales de esta competencia docente son:

a) Organización de los espacios

En algún tiempo la formación universitaria se desarrollaba en lugares casi sagrados donde se valoraba profundamente la belleza, el silencio, la posibilidad de pensar, de debatir, de pasear con los maestros, etc. Pero esa tradición universitaria se ha perdido y las instituciones han acabado concediendo escasa relevancia a este aspecto del desarrollo de la docencia. Se diría que se ha considerado que el lugar y las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente constituye una variable secundaria y de escasa relevancia. Sin embargo, los modernos planteamientos didácticos que, parten de fundamentos más ecológicos y más centrados en los procesos de aprendizaje, están volviendo a otorgar una gran importancia a las condiciones ambientales en que se desarrolla la interacción didáctica. La calidad de los espacios acaba teniendo una influencia notable en el nivel de identificación personal no sólo con el espacio en sí mismo sino con la propia institución a la que pertenece, en las alternativas metodológicas que el profesor pueda utilizar, en el nivel de implicación de los estudiantes, en el nivel de satisfacción de los profesores y alumnos (incluido el aspecto de bienestar-malestar que pueden provocar sus condiciones arquitectónicas y de mobiliario).

Al final, lo que está claro es que los espacios de aprendizaje son mucho más que un lugar neutral y sin significado en el que llevamos a cabo tareas docentes igualmente neutras y descontextualizadas (que podrían, por tanto, llevarse a cabo en cualquier lugar).

Cabría señalar también que la única posibilidad de transformar las actuales metodologías didácticas basadas preponderantemente en la lección magistral (y en general los modelos docentes centrados en la acción del profesor) pasa por un tipo de organización diferente de los espacios y los recursos, de forma que lleguen a constituir auténticos **ambientes de aprendizaje** en los que los alumnos puedan desarrollar un estilo de aprendizaje más autónomo, más diversificado y con referentes situacionales que faciliten tanto la comprensión de los nuevos aprendizajes como su posterior evocación.

b) La selección del método

La metodología didáctica constituye uno de los componentes de la estructura canónica (elementos básicos e imprescindibles) de los proyectos formativos. Aunque las metodologías han ido evolucionando con el paso del tiempo y en la literatura especializada se mencionan alternativas muy diversas, en la práctica las metodologías didácticas empleadas en la Universidad adolecen de una gran homogeneidad y están casi siempre asentadas en modelos muy tradicionales o, cuando menos, muy convencionales. Por eso resulta tan importante el debate sobre los métodos.

Por otra parte, el término “método” constituye un constructo quizás excesivamente amplio e internamente heterogéneo. Se ha utilizado como una especie de cajón de sastre en la que caben muchos componentes: la forma de abordar los contenidos, los estilos de organización del grupo de alumnos, el tipo de tareas o actividades, el estilo, el estilo de relación entre las personas, etc. Por otra parte, tampoco podríamos hablar de “buenos” o “malos” métodos. Todos ellos tienen sus virtualidades y pueden resultar funcionales o no según sea la naturaleza y el estilo de trabajo a desarrollar. Las características propias de las disciplinas condicionan notablemente la metodología de acceso a las mismas tanto sucede con las diversas modalidades de docencia (clases magistrales, prácticas, laboratorio, trabajo de campo, etc.): cada una de ellas conlleva exigencias y condiciones metodológicas muy variadas.

c) Selección y desarrollo de las tareas instructivas

Otro de los aspectos importantes de esta competencia metodológica tiene que ver con la selección y organización de las tareas que hacemos los profesores. Dicha actuación didáctica podría ser considerada como una parte del método, pero quizás convenga tratarla separadamente para permitirnos una consideración un poco más detenida y minuciosa de la importancia de las tareas en los procesos de aprendizaje.

Las tareas constituyen las unidades de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituyen, además, unidades integradas, esto es, en ellas están presentes tanto los objetivos formativos (que son los que les dan sentido) como la actuación de los profesores (que son los que definen la demanda) y la de los alumnos (que son quienes han de llevar a cabo la actividad demandada). Por eso tienen la enorme ventaja de que pueden ser analizadas desde una perspectiva global en la que se toman en consideración los tres vértices del proceso formativo: el proyecto formativo en su conjunto, los profesores y los alumnos.

En el análisis del proceso de aprendizaje se ha insistido en la importancia que tiene la forma en que los **alumnos perciben** las tareas que se les proponen, la importancia de las **consignas** que el profesor suministre para su realización y del nivel de guía con que acompañe su desarrollo, la importancia del **feedback** como oportunidad para ajustar los procesos de aprendizaje, etc.

Se analizan a continuación algunas características de las tareas:

- **Variedad de las tareas**

Uno de los aspectos que suele llamar más la atención en las clases universitarias es la escasa variedad de actividades que se llevan a cabo. En ocasiones, llega el profesor al aula, inicia la explicación del tema correspondiente, continúa en su actividad durante toda la sesión y cuando llega el final se despide y se va. En definitiva toda la clase se ha sustanciado en una sola actividad (la explicación del profesor).

Aunque las clases demasiado cortas no dan pie a muchas variaciones cambiar de actividad, es, casi siempre, un estímulo a la motivación y ofrece la posibilidad de introducir nuevas demandas cognitivas a los alumnos.

- **Importancia de la demanda cognitiva que incluye cada tarea.**

Para aprender a enriquecer la mente con nuevos conocimientos y nuevas capacidades, es preciso que los procesos didácticos estimulen ese enriquecimiento. Siempre hemos sabido que aprender es algo más que memorizar grandes cantidades de información. Como suele decirse, saber es “tener la cabeza bien hecha, no bien llena”.

Sin embargo, no es extraño constatar cómo, a veces, las tareas que se demandan a los alumnos (las actividades a realizar, los problemas a resolver, los trabajos a presentar, etc.) son muy parecidas entre sí.

Se ha comprobado esto en relación con los exámenes. Algunos análisis llevados a cabo en la Universidad Complutense detectaron una presencia masiva de preguntas de memoria (cuestiones que los alumnos podrían resolver “recordando las informaciones precisas”).

- **Importancia de los productos de la actividad**

Lo importante de las tareas es concebirlas como un proceso cerrado y con sentido. Esto es algo que se plantea que tienen un desarrollo y que concluyen con un producto. Se diría que este tipo de procesos produce una mayor satisfacción intelectual y un tipo de aprendizaje más efectivo que aquellos otros en que al final uno no llega a nada tangible y objetivo, algo que quede como testimonio de la actividad realizada.

Los productos de las actividades posee una doble funcionalidad: refuerzan la autoestima de sus autores y se convierte en testimonios de trabajo realizado que pueden ser utilizados como elementos de documentación y como recursos para aprendizajes más evolucionados.

Las tareas, en definitiva, operativizan los planteamientos más teóricos y globales en los que nos estemos moviendo en nuestra docencia. En las

tareas es donde se descubre el modelo de enseñanza que desarrollamos.

Existen tres criterios aplicables al análisis de las tareas que llevamos a cabo:

- Criterio de **validez**: si son congruentes con los objetivos formativos que nos hemos propuesto, esto es, si es previsible que a través de esa actividad consigamos lo que estamos intentando conseguir.
- Criterio de **significación**: si la actividad en sí misma es relevante, si tiene interés y merece la pena hacer lo que en ella se pide.
- Criterio de **funcionalidad**: si es realizable desde la perspectiva de la situación y las condiciones en que debe ser realizada y si es compatible con los componentes del proceso didáctico.

Estos aspectos pueden resultar interesantes al analizar nuestra docencia. Es frecuente escuchar quejas de los estudiantes de que las tareas o trabajos que les mandamos a hacer son excesivos y se acumulan los de unas materias y otras (**funcionalidad**) o que se trata de actividades poco interesantes para ellos (**significación**) o poco pertinentes para lo que están estudiando (**validez**).

VI Comunicarse-relacionarse con los alumnos

Esta es una competencia transversal puesto que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diferentes competencias.

La comunicación pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. Pero lo propio de la comunicación didáctica es que esa influencia tiene un sentido formativo que va implícito en su intención. Es una comunicación intencionalmente desarrollada para que los sujetos se formen.

La extendida idea de que enseñar es “transmitir conocimientos” resulta claramente insuficiente para reflejar la riqueza y variedad de los intercambios que se producen dentro del proceso de relación profesores-alumnos. La enseñanza abre procesos de intercambio que van mucho más allá que el de las informaciones:

“El proceso enseñar-aprender es una transacción humana que une al maestro, al estudiante y al grupo en un conjunto de interacciones dinámicas que sirven de marco a un aprendizaje entendido como cambio que se incorpora al proyecto vital de cada individuo.

El objetivo básico de la educación es el cambio y crecimiento o maduración del individuo; esto es, una meta más profunda y compleja que el mero crecimiento intelectual” Bradfor (1973).

La habilidad para manejarse de manera adecuada en el contexto de las relaciones interpersonales en que se produce la interacción profesores-alumnos es un importante componente del perfil profesional de los docentes.

Desde el punto de vista de la formación no se trata de dotarse de unas técnicas relacionales, sino de estar en disposición de someter a análisis permanente los procesos interactivos en los que estamos implicados. Aprender técnicas está bien y ayuda en algunos aspectos, pero como las relaciones se construyen con elementos no sólo racionales sino también emocionales, la pura técnica es insuficiente y se precisa de esa revisión permanente. De vez en cuando viene muy bien parar un momento el proceso habitual del curso y preguntar a nuestros alumnos cómo van las cosas, cómo se sienten, cómo valoran el estilo de trabajo que estamos llevando a cabo y las formas de relación que mantenemos. Es un momento que si se lleva a cabo de una manera abierta y honesta suele dar mucho juego y el profesor se hace consciente de ciertas percepciones de los alumnos de las que no sabía nada. Es un momento interesante, como profesor, pueda exponer también sus propias sensaciones con respecto al grupo y plantear abiertamente la necesidad de reforzar ciertos aspectos de su participación. De esta manera, el hecho de intercambiar percepciones ayuda mucho a entenderse y reforzar ese clima de confianza y respeto mutuo que favorece, a la larga, el nivel de satisfacción y los resultados del aprendizaje, además, de que de esta manera, los alumnos aprenden la importancia de las relaciones y de qué forma pueden ser revisadas y cuidadas.

VII Tutorizar

Esta competencia forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario. Resulta muy importante rescatarlo, pues su sentido y proyección práctica están en la actualidad en entredicho.

Estamos ante una palabra de gran actualidad y de uso habitual en muchos contextos. “Defensor, guía, protector” son algunas de las acepciones que se le atribuyen y tiene algo de las tres: es el profesor que guía desde cerca el desarrollo personal y la formación del estudiante; es la persona fuerte y experimentada que defiende al tutorando de la novedad y las incertidumbres del inicio de cualquier proceso profesional; es el orientador técnicamente competente capaz de guiar por los vericuetos del ejercicio profesional al que el tutorando se incorpora; y es la persona prudente y amiga que, llegado el caso, sabrá también defenderla de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad.

La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos, sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos. Y en ese sentido todos los profesores somos formadores y ejercemos esa tutoría (una de acompañamiento y guía del proceso de formación) de nuestros alumnos. La tutoría adquiere así un contenido similar al de “función orientadora” o “función formativa” de la función de los profesores.

A veces se tiende a separarla función instructiva de los docentes de su función orientadora o tutorial como si pertenecieran a dos ámbitos diversos de su

actuación formativa, pero eso no es cierto, nuestro papel de tutores está unido a nuestro papel de enseñantes.

Investigadores de la Universidad Politécnica de Barcelona han especificado lo que debe y no debe hacer un tutor universitario:

Son tareas del tutor	No son tareas del tutor
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación vocacional. • Orientación de capacidades. • Orientación reglamentista, curricular y académica. • Orientación psicológica. • Enseñar a aprender y organizar el tiempo. • Evaluar, tramitar y dirigir peticiones legítimas. • Detectar necesidades, carencias, aciertos y transmitirlos al estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar clases particulares. • Crear falsas expectativas. • Aparentar ser amigo. • Ser un defensor incondicional. • Actuar de cortocircuito en el diálogo normal que debe existir entre alumno y profesor. • Suplir las tareas propias del jefe de Estudios o de las diferentes comisiones. • Ejercer de psiquiatra o de psicólogo si no se tiene formación para ello. • Comentar en público (sin nombre) casos que podrían ser identificables. • Resumiendo: hacer lo que no sabe o "va contra natura".

VIII. Evaluar

La presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible. Constituye la parte de nuestra actividad docente que tiene más fuerte repercusión sobre los alumnos. Algunas de ellas son poco tangibles; la repercusión en su moral y su autoestima, en su motivación hacia el aprendizaje, en la familia, etc. Otras más visibles y objetivables: repercusiones académico-administrativas (si aprueba o no, si promociona o no, si obtiene el título o no, si puede mantener un expediente académico de "excelencia" o se ha de conformar con uno "normalillo") o las económicas (pagar nueva matrícula, tener que mantenerse fuera de casa por más tiempo, acceder a una beca, etc.).

Muchos docentes universitarios renunciarían con gusto a este apartado de su actividad. Es algo que les produce una honda insatisfacción y que tiende a dificultar el mantenimiento de un estilo docente relajado y centrado en el desarrollo del interés de sus estudiantes. Su satisfacción personal está vinculada al hecho de dar las clases y abrir nuevas perspectivas: científicas, culturales y profesionales. Pero la necesidad de evaluar rompe con ese esquema relacional constructivo. Su papel de facilitador y guía se ve complicado por el de juzgador.

Para otros profesores resulta inconcebible la enseñanza universitaria sin evaluaciones. En su opinión es el único mecanismo de que disponen para controlar la presencia e implicación de sus alumnos en las actividades formativas. La evaluación siempre está ahí, como una espada de Damocles a la que el profesor puede recurrir cuando ve que sus dotes persuasivas y motivadoras se agotan. La evaluación juega, en su caso, una función de autoafirmación y de arma profesional.

Se podrían identificar también otras posiciones más extremas en relación a la evaluación. Por un lado, la de quienes desatienden esta función porque no creen en ella, porque les da mucho trabajo realizarla, o porque se sienten políticamente comprometidos con la ruptura de los esquemas demasiado convencionales de la Universidad clásica. Son las clases del «aprobado general» (las ha habido incluso del «sobresaliente general»). En el otro polo se encuentran, los docentes inmisericordes que tienen a gala que su materia está hecha a prueba de mediocres. No les causa problema alguno que año tras año suspendan el 80% o el 90% de sus alumnos. Y, por supuesto, que nadie les llame la atención porque entienden que sería atentar contra la esencia de lo que es hacer una docencia universitaria de calidad. ¡Qué lejos está esta actitud del principio de la «generosidad» docente!

La situación dispar y contradictoria que se vive en la Universidad con respecto a la evaluación es bien conocida por todos. En mi opinión, se trata de uno de los puntos débiles más importantes del actual sistema de enseñanza universitaria porque se trata de una *competencia profesional notablemente deficitaria en el profesorado universitario. Sabemos poco, en general, de evaluación (de su función curricular, de las técnicas posibles, de sus condicionantes técnicos, de su impacto en el aprendizaje, etc.) y eso repercute fuertemente en la práctica docente.*

Estos puntos podrían adoptarse como itinerarios de mejora en la didáctica universitaria.

Naturaleza y sentido de la evaluación en la Universidad

Decir que la evaluación es una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo puede parecer una obviedad. Pero conviene dejar sentado ese principio desde el inicio porque si no estaremos sumidos en un debate larvado sobre la legitimidad y/o la conveniencia de las evaluaciones.

En algunas ocasiones, mis alumnos de Pedagogía discuten este principio. En su opinión, la evaluación forma parte de los mecanismos de poder que los profesores mantenemos con firmeza en provecho propio, pero no aporta nada a la formación sino más bien al contrario, puede llegar a pervertirla. Una enseñanza moderna y progresista (como la que debiéramos llevar a cabo en una Facultad de Ciencias de la Educación), insisten, tendrá que dejar a un lado la evaluación y buscar otros mecanismos alternativos basados más en el apoyo a los estudiantes que en el mero control.

No cabe duda de que se trata de un tipo de razonamiento que «suenan» bien y que los profesores (y más aún los pedagogos) no deberíamos desatender del todo. Tienen razón en relación a cómo se lleva a cabo realmente la evaluación en las aulas universitarias, pero no la tienen si consideramos el tema en un nivel más amplio y general. Los alumnos manejan un concepto equivocado de lo que es la evaluación y del papel que juega en el conjunto del proceso.

La evaluación forma parte del currículo universitario. Es decir, forma parte del proyecto formativo que cada Facultad desarrolla. La formación que la Universidad ofrece posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros formativos. La principal de ellas es su carácter netamente profesionalizador y de acreditación. Se supone que, en cierto sentido, la Universidad garantiza que los alumnos que superan los estudios completan su formación o cuando menos alcanzan el nivel suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados. Esta cualidad acreditadora está siendo relativizada en los últimos años. Cada vez son más las carreras que no habilitan para el ejercicio de la profesión. Nuevos tramos de formación y/o de certificación, generalmente supervisada por los correspondientes cuerpos profesionales o por el Estado, se añaden a los estudios universitarios. Quienes acaban sus carreras han de transitar aún por cursos de especialización o han de realizar diversas pruebas y oposiciones para poder alcanzar la acreditación suficiente para el ejercicio de la profesión. Pero, en todo caso, estas nuevas condiciones no restan identidad ni capacidad de legitimación profesional a los certificados por la Universidad.

La doble dimensión (formativa y de acreditación) constituye un elemento básico a la hora de analizar el sentido de la evaluación en una sede universitaria. Como parte del proceso formativo, la evaluación ha de constituir el gran «ojo de buey» a través del cual vayamos consiguiendo información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos. Como parte del proceso de acreditación, la evaluación constituye un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer. Se supone que los egresados de la Universidad deberán continuar su proceso formativo durante mucho más tiempo (ahora se insiste en la idea de que esa formación debe mantenerse activa a lo largo de toda la vida: *life-long learning*) pero la institución garantiza que el recién graduado posee, al menos, los conocimientos mínimos para incorporarse a la profesión.

Ése es el doble papel que cumple la evaluación en la Universidad. Sin una evaluación bien hecha, no puede acreditarse una buena formación y el buen funcionamiento de todos los dispositivos para que ésta se produzca: desde los recursos materiales a los metodológicos, desde los contenidos de la formación hasta su organización. Resultaría irresponsable que las Universidades otorgaran títulos profesionales sin evaluaciones pues no tendrían constancia del nivel real de conocimientos y competencias de los estudiantes que concluyen sus estudios. Tampoco sabrían si el diseño de sus proyectos formativos ha sido bueno y si, efectivamente, se han desarrollado en el sentido deseado.

¿De qué estamos hablando cuando hablamos de evaluación?

A veces se da por supuesto que cuando hablamos de evaluación todos estamos en la misma onda y que, por lo tanto, no se precisan aclaraciones suplementarias. Pero tal suposición no pasa de ser un espejismo. En cuanto se profundiza en la idea de evaluación de la que se parte o en cómo esa idea se lleva a cabo resulta fácil descubrir planteamientos realmente diferentes. En este tema se cruzan muchas lógicas diferentes (de colectivos afectados, de enfoques, de posicionamientos personales, etc.).

Componentes de la evaluación: datos, valoración, decisiones

Cuando hablamos de evaluación no estamos hablando de cualquier tipo de conocimiento o percepción de las cosas. Todos acabamos sabiendo algo de las personas que conviven con nosotros durante un cierto tiempo. Por eso resulta lógico que, a medida que vamos avanzando en el desarrollo de nuestras clases, nos vayamos haciendo una idea más o menos aproximada (dependerá del número de estudiantes que tengamos) del nivel de nuestros alumnos. Por esa razón, algunos profesores piensan que no necesitan nada más para evaluar: ellos saben bien cuál es el nivel de cada alumno. Creo que se equivocan. La evaluación es un proceso sistemático de conocimiento que implica como mínimo tres fases:

- **Recogida de información.**

Se trata de ir acumulando informaciones o datos, por procedimientos estandarizados o libres, con el fin de disponer del caudal de información suficiente (en cantidad, en representatividad, en relevancia) de la realidad a evaluar como para proceder a su evaluación efectiva.

- **Valoración de la información recogida.**

Aplicando los criterios o procedimientos que resulte oportuno habremos de emitir un juicio sobre el valor y pertinencia de los datos disponibles (comparando esos datos con los criterios o marcos de referencia que definan el propósito de la actividad).

- **Toma de decisión.**

A resultas de la valoración realizada, habremos de tomar (por nosotros mismos o en colaboración con otros) las decisiones que parezcan oportunas.

Evaluar no es conocer algo, ni tener una opinión sobre algo y decirla en alto. Evaluar es un proceso que desarrollamos en tanto que profesionales de la enseñanza. Proceso que tiene sus reglas y condiciones y que, por tanto, queda lejos de un mero conocimiento incidental, de una simple intuición o de la expresión de una opinión. Esta indefinición se proyecta con frecuencia cuando nos referimos a la evaluación: «se trata de ver cómo van las cosas», se dice a veces, o de «hacer un seguimiento del proceso completo de enseñanza-

aprendizaje». Dicho así parecería que ya estamos haciendo evaluación cuando hacemos un comentario sobre cómo vemos a nuestros alumnos, o cuando expresamos nuestra opinión global sobre la marcha de la clase.

Evaluamos cuando estamos en condiciones de establecer una comparación entre la información de que disponemos y alguno de los marcos de referencia o normotipos que rigen nuestra acción: la norma, los criterios, los propios individuos.

Al final, eso es lo que significa establecer un juicio de valor: comparar la información acumulada, a través de las observaciones, las pruebas, los ejercicios prácticos, etc., con el marco de referencia que hayamos establecido, lo que en la teoría de la evaluación se denomina «normotipo».

El problema de la evaluación no se deriva específicamente de la maldad de los profesores o de su prepotencia sino del propio sistema o, por decirlo en una terminología más actualizada, de la particular *cultura de evaluación que se ha ido instalando en nuestras aulas. Los alumnos no se quejan de haber sido injustamente evaluados (al menos el 50% de los que responden niegan esa experiencia) pero, analizando las respuestas del cuestionario, puede verse que las alternativas seleccionadas como respuesta reflejan bien opiniones negativas (el porcentaje medio de negatividad con respecto a la evaluación, según señala el autor del estudio, es del 82,15), bien opciones menos valiosas de la evaluación (al menos si las analizamos desde lo que podría ser una «teoría» general de la evaluación). Lo que se hace en las aulas podría ser descrito como vicios de la evaluación o, cuando menos, como opciones menos valiosas de la misma. Por ejemplo: la existencia de un solo examen final (92% de las respuestas); el predominio de preguntas memorísticas (68%); la falta de consideración de otras opciones evaluatorias u otro tipo de técnicas que no sea el examen convencional (el 83% señalan que la estrategia habitual de evaluación es el examen escrito); la atención preferente a los resultados de las preguntas o problemas en detrimento de los procesos a través de los cuales se ha llegado a ellas (77%); la percepción del examen como algo autorreferido y poco relacionado con el «conocimiento real de la disciplina» (70% que podrían suspender de haber un nuevo examen) y con el «ejercicio profesional» (77%).*

Los alumnos opinan que sus profesores:

- Raramente emplean la evaluación para ayudarles a superar las dificultades en el aprendizaje, para promover el diálogo con ellos, o para incorporar reajustes al proceso de enseñanza seguido hasta ese momento.

- No toman en consideración las condiciones en que se ha desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni los recursos disponibles, ni tampoco el esfuerzo realizado. Centran sus consideraciones en los resultados objetivos de las pruebas. Desaparece la persona y se toma en consideración sólo el producto.

- Pese a los discursos y doctrinas pedagógicas que explican (la evaluación como ayuda para el aprendizaje, como búsqueda de información que sirva para

mejorar el proceso, etc.), las evaluaciones siguen teniendo como objetivo fundamental la selección (diferenciar a los que más saben de los que saben menos).

- Utilizan sobre todo los exámenes finales (normalmente escritos) y/o los trabajos. Las otras modalidades posibles de evaluación (entrevista, autoevaluación, cuaderno-diario, observación, coevaluación, casos prácticos, etc.) apenas existen.

- Utilizan técnicas de evaluación que resultan insuficientes y poco adecuadas para proporcionar la información que se pretende obtener.

- Propician una cultura estudiantil en la que se valora más el aprobar que el saber. El desafío fundamental del alumno es identificar cuál es el camino más fácil y seguro para aprobar.

A la vista de la situación, los autores se plantean, no sin razón, que este tipo de datos deben constituir un material capaz de provocar la reflexión y de llevar a preguntarse qué está pasando y qué pasos es preciso andar para que la situación cambie de signo.

Reflexiones desde la propia institución universitaria

La «Comisión de Calidad de la Docencia» tiene una corta andadura en la Universidad de Santiago de Compostela, pero ha sido ya capaz de poner en marcha un serio proceso de reflexión institucional sobre los puntos fuertes y débiles de la docencia. Una Universidad que ha traspasado ya su quinientos aniversario puede afrontar el desafío de reflexionar sobre sí misma sin temor a desmerecer en su identidad e imagen pese a los inevitables aspectos débiles que la citada reflexión pueda dejar a la luz. Así pues, y a invitación de la citada Comisión, los diversos Centros y Facultades de la Universidad abrieron procesos de discusión en su seno con vistas a elaborar un informe institucional en el que se señalaran los puntos fuertes y débiles de cada centro en torno al conjunto de cuestiones planteadas desde la Comisión (alumnado, programación, metodología de enseñanza, tutorías, sistemas de evaluación, infraestructuras, experiencias de interés desarrolladas, etc.). En relación a la evaluación se señala lo siguiente:

Dos aspectos recogen básicamente las preocupaciones de las Facultades y Centros sobre la evaluación: el *tipo de pruebas* que se utilizan y los problemas operativos que la evaluación presenta en su desarrollo práctico. Este primer dato ya señala un claro déficit de perspectivas en relación a lo que supondría una «teoría completa» de la evaluación. Que las preocupaciones se centren en problemas prácticos o en el tipo de pruebas a utilizar supone que otras cuestiones más sustantivas (buena parte de las dimensiones recogidas en los trabajos mencionados en los puntos anteriores) quedan fuera de foco.

Los informes dejan claro que la *técnica de evaluación por antonomasia es el examen escrito* en sus diversas modalidades (preguntas largas, cortas, tipo test, temas a desarrollar, etc.). Sin embargo también aparecen como alternativas con creciente presencia en las diversas Facultades (algunas de ellas con mucha tradición al respecto) otras técnicas de evaluación como la «elaboración de trabajos», «exposición de clase», «exámenes orales», «pruebas prácticas y/o de laboratorio», etc.

En el apartado de *problemas prácticos el más importante es el que se refiere a la diferencia de criterios de evaluación entre profesores*. Diferencias que son aún más llamativas cuando se trata de profesores que enseñan la misma disciplina a distintos grupos. Este problema ha llevado a algunos Centros al establecimiento de un Reglamento Interno en el que se señalan algunos criterios básicos que deben orientar las evaluaciones (desde explicitar en los programas los criterios que se utilizarán, arbitrar mecanismos de coordinación en las fechas, marcar los procedimientos de revisión de exámenes o de solicitud de Tribunal, etc.). Otros problemas prácticos tienen que ver con la *proliferación de trabajos pedidos por los profesores en algunas carreras, con frecuencia solapándose en el tiempo y haciendo imposible profundizar en ninguno de ellos. Como problema importante ha sido mencionado también el de la proliferación de exámenes*, sobre todo en el actual modelo cuatrimestral que muchas carreras han asumido. Al final, tantos exámenes no hacen sino perjudicar el ritmo normal de la docencia e interferir con las actividades de aprendizaje programadas (los alumnos reservan sus mejores energías para preparar los exámenes a costa de dejar otros compromisos menos urgentes).

También es un problema para algunas Facultades saber cómo podrían acreditar a los alumnos experiencias y aprendizajes realizados fuera del marco de las disciplinas convencionales o, incluso, fuera de la propia institución.

La estrategia seguida en nuestra Universidad de Santiago de Compostela ha sido muy interesante. Aunque como toda iniciativa novedosa precisará de reajustes posteriores; el mero hecho de que las diversas instancias de la institución (Facultades, Escuelas Superiores, Departamentos, etc.) se hayan puesto a reflexionar sobre la práctica docente (y no sólo sobre cuestiones de tipo organizativo, presupuestario o de reclamación de recursos) es ya un salto cualitativo importante. Pero además, al menos en algunos de los centros, se ha llegado a análisis finos de la realidad y del sentido de la evaluación. Se consigue con ello, al menos, rescatar este importante aspecto curricular de la *zona opaca (nadie habla de ella porque se tiene la impresión de que pertenece al territorio personal y discrecional de cada profesor que puede hacer, también en ese punto, de su capa un sayo)*.

Los informes dan pie, por otro lado, a detectar (más en lo que no se dice que en lo que se menciona) importantes *carencias en cuanto a la práctica evaluadora real*:

- Reducida batería de técnicas de evaluación;

- Ausencia de modalidades de evaluación que potencien los aprendizajes interdisciplinarios: trabajos compartidos entre varias materias, desarrollo de proyectos como sistema de evaluación, etc.;
- Escasa mención a un sistema de evaluación continuado que permita tener una visión diacrónica del aprendizaje de nuestros alumnos;
- Escasa mención a las dinámicas informativas generadas a partir de los resultados de las evaluaciones (para aclarar a los alumnos los errores y sugerir fórmulas de recuperación);
- Escaso uso de los resultados de las evaluaciones (las calificaciones obtenidas en las diversas materias) como un banco de datos que facilite ir manteniendo un diagrama del rendimiento general en las carreras, lo cual posibilitaría, por otra parte, introducir reajustes institucionales en aquellas disciplinas que constituyen año tras año bolsas de fracaso. Permitiría analizar qué es lo que está pasando e incorporar los mecanismos pertinentes para resolver la situación (clases complementarias, revisión de los sistemas docentes o de evaluación empleados, ampliación del tiempo dedicado a la disciplina, etc.)

En resumen, lo importante de esta perspectiva institucional de reflexión es que se abre la discusión a la participación de todos. Una vez establecido el diagnóstico (y más aún si en su desarrollo han participado los diversos colectivos e instancias implicadas) es más viable abrir caminos que permitan afrontar los desafíos que la evaluación inevitablemente nos plantea.

IX Reflexionar e investigar sobre la enseñanza

En muchas ocasiones se ha resaltado la disonancia existente entre investigación y docencia en la enseñanza universitaria. Muchos docentes aluden a estas dos presiones como la causa de numerosos desequilibrios profesionales (en la configuración de la propia identidad, en el progreso en la carrera docente, en la distribución de tiempos y esfuerzos laborales, etc.).

Reflexionar sobre la docencia (en el sentido de analizar documentadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado), investigar sobre la docencia (someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos), publicar sobre la docencia (presentar dossiers e informes sobre las distintas cuestiones relacionadas con la enseñanza universitaria).

Aunque pueda sonar raro uno de los problemas importantes de que adolecen los análisis y trabajos sobre docencia universitaria es que se han convertido en un reducto especializado y casi exclusivo de pedagogos y psicólogos. Como si los demás profesores universitarios no tuvieran nada que decir al respecto (porque no forma parte de sus intereses, porque está mal visto en sus respectivos grupos científicos dedicar esfuerzos a esa cosa menor que es la docencia, porque se trata de un discurso tan complejo que sólo los especialistas pueden acceder a él, etc.).

Resulta francamente inusual encontrarse con colegas de otros ámbitos interesados en estudiar sistemáticamente la docencia universitaria. Ya son

muchos los que demandan formación (normalmente lo que se demanda es información más que formación, de ahí el éxito de los cursos frente a los grupos de trabajo más duraderos) pero esa inquietud no tiende, al menos hasta ahora, a consolidarse como un espíritu de cuestionamiento y búsqueda (en el más genuino espíritu universitario) de las cuestiones que afectan a la docencia. De ahí que, al menos en nuestro país, existan aún pocos proyectos interdisciplinarios de investigación sobre la docencia universitaria, pocas tesis doctorales, y escasas publicaciones especializadas.

La presencia masiva de pedagogos y psicólogos (que resulta natural, por otra parte, si pensamos que nuestro campo de trabajo es justamente la educación en sus diversos niveles y modalidades) ha traído consigo algunos *efectos secundarios* preocupantes:

- Abandono generalizado del tema por parte del resto de colegas de otros ámbitos científicos (Humanidades, Ciencias, Ingenierías, Medicina, etc.) que consideran este ámbito como algo ajeno a sus preocupaciones científicas y profesionales más inmediatas.
- Contaminación del propio campo de estudio con la percepción peyorativa que se tiende a aplicar a la pedagogía y psicología como campos científicos; «¡cosa de pedagogos!» suelen decir algunos cuando se les plantean cuestiones relativas a la calidad de la docencia.
- Configuración de un discurso más centrado en los aspectos formales que en los de contenido. Cuando se analizan las actuaciones didácticas de los profesores, sus propuestas programáticas o sus evaluaciones, etc. solamente pueden entrar a analizar los contenidos quienes son expertos en las disciplinas analizadas. Si el estudio lo hace un pedagogo o psicólogo (que no sabe del tema tratado) la cuestión del contenido permanece como un aspecto desconsiderado (el *missing point de que hablaba Shulman*). Y si no se entra en el contenido, aunque los otros aspectos son también muy importantes, los análisis quedan siempre un poco cojos.
- Relativa unilateralidad de la perspectiva desde la que se aborda el fenómeno de la docencia universitaria. Cuantos más colegas universitarios, cada uno desde su particular mentalidad científica y con sus peculiares estilos de investigación, se incorporaran al análisis de la enseñanza tanto más se enriquecería el espectro de visiones conceptuales y de estrategias metodológicas. Al final, los discursos muy unisectoriales acaban repitiéndose y generando una especie de círculo concéntrico en el que se tiende a estudiar siempre los mismos asuntos y utilizando procedimientos muy similares.
- Escasa incidencia institucional de los análisis y recomendaciones efectuados en el ámbito de la docencia. Al final, la capacidad para hacer llegar al conjunto de la comunidad universitaria y a los correspondientes órganos de gobierno de la Universidad los resultados alcanzados y las propuestas que se derivan, depende mucho del poder o presencia institucional que se posea. Si el grupo de estudiosos de la actividad docente se correspondiera con un nutrido grupo de profesores relevantes de las diversas Facultades y Centros universitarios no cabe ninguna duda de que la capacidad de impacto de los estudios sobre la docencia universitaria sería mucho mayor y más efectiva.

X. Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Ésta es una competencia claramente transversal. Todas las otras se ven afectadas por la integración de los profesores en la organización y por la disposición (actitud) y aptitud (técnica) para trabajar coordinadamente con los colegas. Ese sería el contenido de la décima competencia: *saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado.*

Esta cualidad profesional es una exigencia básica para cualquier definición de un puesto de trabajo y del perfil profesional que se requiere. Nos referimos aquí al trabajo cooperativo como una cualidad moral (la *solidaridad, el apoyo mutuo, la disponibilidad para la colaboración, etc.*) *Esta perspectiva es, sin duda, muy importante, pero trasciende el sentido más pragmático de una competencia profesional. La cooperación, el trabajo en equipo, la colegialidad como cultura aparecen aquí vinculados al ejercicio profesional y a la consecución efectiva de los fines de la institución. Es importante vincular trabajo colectivo e identificación con la institución, porque ambas dimensiones constituyen dos condiciones básicas y contingentes para que una institución como la Universidad pueda cumplir efectivamente su misión formadora. Este aspecto de la colegialidad, al que ya he tenido la oportunidad de referirme en otros capítulos como un referente básico para la calidad de la docencia, constituye sin embargo uno de los puntos débiles de las Universidades. Aspecto deficitario en un doble sentido, en cuanto a la escasa disposición a superar el individualismo para enfocar el trabajo con un sentido más colectivo y de integración, y en cuanto a la resistencia a identificarse con el espíritu o misión de la institución en que se actúa. No existe ese sentimiento de pertenencia como cualidad que favorece la identificación y la simbiosis con lo común.*

En ninguno de ambos aspectos (la colegialidad y la identificación) tiene que existir una anulación de la propia individualidad. La originalidad de lo singular es una plusvalía patrimonio colectivo de las instituciones. No se trata, por tanto, de que todos hayamos de pensar o actuar de la misma manera o que nos hayamos de sumergir forzosamente en el magma indiferenciado de prescripciones minuciosas destinadas a homogeneizar el funcionamiento de la institución. Perdería muchísimo la Universidad con ello. Lo importante es que cada profesor esté en condiciones de equilibrar sus cualidades personales y su pertenencia a un grupo que desarrolla un proyecto, que para ser eficaz precisa estar bien integrado.

La teoría más clásica de las organizaciones insiste en que para que éstas consigan sus fines es preciso que se produzcan dos tipos de condiciones complementarias: la *diferenciación* y la *coordinación* racional de las funciones.

La coordinación es un recurso institucional en apoyo de los sujetos individuales. No es un peso o un castigo o una imposición autoritaria contra la libertad individual ni una sobrecarga de trabajo. La coordinación facilita el desempeño de las tareas, mejora la efectividad de los individuos y sirve, en ocasiones, para que podamos conseguir nuestras propias expectativas. Por su propia naturaleza, restringe la libertad de acción individual y por eso se convierte, a veces, en fuente de conflictos. Pero coordinarse implica acomodar

las propias actuaciones a una dinámica común. A veces hay colegas que dicen que aceptan coordinarse pero sin tener que cambiar nada; pero sin acomodaciones mutuas no hay posibilidad de coordinación.

De todas formas, también es cierto que esa restricción de la libertad individual en aras de la coordinación no puede ser ilimitada. La coordinación habrá de alcanzarse (y en ello radicará la capacidad de liderazgo y gestión de los coordinadores) sin perder de vista las necesidades, intereses y expectativas de los individuos. Sacrificar los individuos a la coordinación (lo que los ingleses han denominado *contrived collegiality*) es generar una dinámica forzada y superficial que dificulta la identificación con la institución y no garantiza una cooperación real en las acciones colectivas. Quizás se consiga el asentimiento formal con las medidas que se adopten, pero no el compromiso personal con los aspectos más cualitativos y que les dan sentido.

La coordinación resulta fundamental para la institución. No tiene sentido hablar de Proyectos formativos, de funciones institucionales, de objetivos, de planes estratégicos y líneas prioritarias si no existen mecanismos de coordinación que los hagan posibles. Aquí es donde aparece el tema de la identificación con la institución, el sentimiento de «pertenencia» a nuestra Universidad, Facultad o Departamento.

No me estoy refiriendo al sentimiento de pertenencia como dimensión de la psicología profunda que afecta a la forma en que los sujetos construimos nuestra identidad. Pero de un modo análogo podemos hablar de *pertenencia como forma particular de construir nuestra identidad en relación a la institución: la forma en que nos sentimos los miembros que pertenecen a una institución y cómo vivimos (o nos hacen vivir) esa relación.*

La pertenencia puede construirse en nosotros mismos con diversos grados de intensidad e implicación: puede quedar ubicada en una zona externa y descomprometida de nuestra persona (entregamos a la institución nuestra actividad profesional, limitada a unas horas concretas y a las actuaciones explícitamente recogidas en el contrato formal) o puede impregnar buena parte de nuestra identidad profesional e, incluso, personal (uno se siente personal y vitalmente comprometido con la organización o Institución de la que forma parte) .

Estos diferentes grados de identificación permiten distinguir fácilmente entre el grado e implicaciones de unos y otros con la Organización. En la convivencia cotidiana podemos constatar la presencia de colegas que tienen la Universidad como una actividad marginal a la que dedican sólo momentos específicos (clases, reuniones obligadas, etc.) y otros que se entregan por completo, que no limitan su horario ni su esfuerzo personal que sienten a la institución como algo a lo que pertenecen y que les pertenece.

Resulta importante introducir una nueva precisión respecto al profesorado universitario. Ya he apuntado en un capítulo anterior que constituimos un colectivo con características bastante peculiares. Una de esas particularidades es el fuerte arraigo de la *discrecionalidad como elemento constitutivo de*

nuestro estilo de actuación. Mintzberg (1983) la describe como «la fidelidad a la profesión, no al lugar donde han de ejercerla». En el profesorado universitario, ya pertenezca a uno u otro ámbito profesional, el nivel de identificación con ese ámbito suele ser muy fuerte. Es una identidad que se construye sobre los conocimientos que le sirven de base y no tanto sobre las actuaciones concretas que desarrolla (y, menos aún, sobre la institución donde dicha práctica se lleva a cabo). En todo caso, no es fácil lograr un fuerte sentimiento de pertenencia y fidelidad institucional entre el profesorado universitario. En primer lugar, porque en aras de la fuerte asunción del principio de «discrecionalidad» en criterios y prácticas, nos resulta difícil aceptar que nadie tenga nada que decir sobre cómo han de funcionar las cosas. Vivimos tan intensamente nuestra capacidad para decidir autónomamente y según nuestro propio criterio, que nos resulta muy difícil aceptar restricciones por una mejor coordinación.

En segundo lugar, porque nuestro compromiso se centra sobre todo en el espacio científico o cultural propio de nuestra especialidad (zona sustantiva de la identidad profesional) y sólo de forma marginal en el ámbito de actuación docente. Muchos profesores trabajan muy duramente en todo lo que significa preparar sus publicaciones, lecturas y actividades profesionales no docentes. Es decir, su pertenencia y su fidelidad se establecen prioritariamente en torno a su crecimiento personal y profesional y no en torno a la institución. Se ofrecen menos a puestos de liderazgo institucional, están menos preocupados por que la institución cumpla eficazmente sus objetivos y esté en condiciones de competir con éxito.

Por esa razón, el sentido de esta competencia resulta importante para el desarrollo de la institución universitaria en su conjunto. En los últimos años, hemos podido ver cómo las empresas y las instituciones de todo tipo tratan de potenciar este aspecto como una importante condición del buen funcionamiento y la eficacia en el cumplimiento de sus objetivos. La cultura empresarial japonesa suele insistir mucho en las virtualidades de esta relación mutua entre institución e individuos. Por eso, las organizaciones universitarias suelen poner en marcha dispositivos de diverso signo para reforzar la identificación y el sentimiento de pertenencia: rituales, uniformes, consolidación de las tradiciones, símbolos externos de identificación de la «imagen institucional», atribución de derechos de afiliación, potenciación de grupos de excelencia (deportivos, de investigación, culturales, etc.) que actúen como ejes de aglutinación. Pero, ni siquiera así se consigue con facilidad trascender esa tendencia al individualismo. Por eso se hacen precisas presiones y estímulos que favorezcan la coordinación. Y también toda una estrategia de refuerzos personales y de marketing que refuerce la identificación con la institución y el compromiso con su «misión».

Contenidos de la competencia colegial y cómo desarrollarlos

Es fácil señalar que la capacidad de trabajar en equipo es un componente básico de la profesionalidad docente y la mejor receta para contrarrestar el individualismo. Más difícil resulta especificar cuáles son los contenidos de esa competencia y cómo se consigue incorporarla a la cultura de la institución. Ferrer (1988) señalaba que:

«El desarrollo del equipo presupone la existencia de una tendencia a la apertura en las comunicaciones entre los miembros del grupo y a la cooperación, la cual presupone a la vez:

- que cada miembro tenga conocimiento suficiente de los papeles que desempeñan los demás miembros del grupo,
- que todos estén capacitados para solucionar problemas y tomar decisiones,
- que entre ellos se dé una cultura similar,
- que tengan la habilidad de dar y tomar *feedback*».

Es interesante esta lectura empresarial del trabajo en equipo puesto que destaca algunos de los contenidos básicos de la competencia: el conocimiento global de la institución y del trabajo que sus miembros desarrollan (primera ruptura de la reducción individualista a la propia tarea, el propio horario, el propio espacio); la dinámica horizontal del trabajo (cuanto más se construyan y se diseminen las soluciones en una estrategia *top-down*, *tanto más descomprometidos se sienten los miembros de la organización*); *la capacidad para afrontar problemas (los escenarios muy especializados dificultan la posibilidad de cooperar pues uno, salvo en su propio terreno de especialización, se ve incompetente y sin nada que poder aportar)*; *el permanente intercambio de feedback o retroalimentación (los miembros de la organización no sienten que lo que tú haces es sólo cosa tuya y depende sólo de ti sino que te hacen llegar sus opiniones y sugerencias)* .

Es en este marco donde se puede desarrollar mejor la competencia colegial. Todo eso se puede comenzar a trabajar desde la formación inicial de los futuros profesionales (se trata de una competencia que forma parte de casi todos los perfiles profesionales) y constituye uno de los asuntos a abordar en la formación permanente. Puede constituir, igualmente, uno de los puntos importantes de los planes estratégicos de las Universidades.

Dos asuntos suelen aparecer como problemas típicos de las Universidades en este esfuerzo por alcanzar metas institucionales de colegialidad y coordinación: *el tiempo y la diversidad de roles*.

El tiempo de estar juntos, compartir o debatir, es un bien escaso en las Universidades. Las personas estamos agobiadas de trabajo, compromisos y preocupaciones y no disponemos de tiempo para construir ese espacio común de encuentro que posibilite el conocimiento mutuo (personal y profesional) ni para observar lo que los otros hacen; las salas de profesores han dejado paso a las cafeterías y, así, los encuentros son puramente sociales y «en tránsito». Los momentos de reuniones se hacen escasos y muy condicionados por la necesidad de resolver cuestiones casi siempre administrativas. Los Departamentos, que deberían constituir ese espacio de coordinación, trabajo colectivo y apoyo mutuo tampoco han asumido de manera plena esa función (Zabalza, 2000).

La diversidad de roles es otra de las dificultades para conseguir un nivel de coordinación y cooperación adecuados. Por la propia vinculación del ejercicio

del rol a un trabajo autónomo e individual (las tareas docentes están concebidas como actuaciones individuales a desarrollar en lugares independientes, lo que posibilita el que acaben generándose sentimientos de propiedad con respecto a las mismas) y por la naturaleza especializada de dichos roles (especialización que tiende a hipertrofiarse artificialmente en la enseñanza universitaria hasta llegar casi a desaparecer las tareas intercambiables o que se puedan compartir). Algunas Universidades han puesto en marcha iniciativas para romper esa zonificación: romper el aislamiento de las clases, establecer disciplinas compartidas por varios profesores o integrar en un mismo proyecto docente diversas disciplinas, rotar los profesores por distintas disciplinas de unos cursos a otros, etc.

Algunas otras consideraciones se han hecho también en relación a las condiciones que deben reunir los grupos si queremos que los profesores universitarios pasen de una cultura basada en la «discrecionalidad personal» a otra basada en la colegialidad. Nias (1987) concreta esas condiciones en las siguientes:

- Los grupos de trabajo han de ser lo suficientemente amplios como para propiciar la diversidad de puntos de vista, y lo suficientemente restringidos como para hacer posible que todos puedan participar y ser oídos.
- Los miembros del grupo deben estar dispuestos a apoyarse mutuamente pero también a enfrentarse y discrepar.
- Deben estar dispuestos a aceptar la responsabilidad de sus propias ideas y de las posiciones que adoptan.
- Las relaciones deben plantearse en términos de igualdad aunque suele ser beneficioso para los grupos contar con un líder dispuesto a proteger y estimular la libre exposición de ideas de todos los miembros del grupo.
- La duración del grupo debe ser lo suficientemente prolongada y las reuniones lo suficientemente frecuentes para dar opción a que se vayan afrontando los retos y se vayan produciendo los cambios.
- Los conflictos inherentes al desarrollo del grupo no deben ser afrontados como síntomas patológicos sino como fenómenos naturales cuya resolución puede favorecer el crecimiento personal y el del propio grupo.

En definitiva, la capacidad para trabajar en equipo y la disposición a identificarse con los objetivos de la institución de la que se forma parte constituyen las dos caras de la moneda de esta competencia del perfil profesional de los docentes. Es difícil saber cuánto de esta competencia depende de la particular forma de ser de cada uno, cuánto depende de la formación recibida y de las habilidades desarrolladas y cuánto, en fin, de la propia experiencia o del ambiente en que se esté trabajando. Por eso es tan difícil de definir más aún de articular como un proceso de desarrollo personal e institucional.

No ganamos nada con aceptar que se trata de un reto difícil (utópico dicen algunos) y no hacer nada por modificar la situación. Lo más interesante en el ámbito de la pedagogía universitaria es constatar qué gran cantidad de experiencias innovadoras en este ámbito de la colegialidad se están poniendo

en marcha por todo el mundo. Y cómo se van destruyendo mitos y generando nuevas expectativas sobre nuestra disposición a trabajar más colegialmente.

Nota de reconocimiento:

Como base teórica para fundamentar este curso, nos hemos permitido retomar algunas partes de la obra del autor, que ha hecho aportes que permiten una mayor comprensión de la temática a los participantes. Para lo anterior se cita la obra del autor y se recomienda su adquisición por la riqueza del texto completo:

Tomado de: Zabalza Miguel A. “Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional”. Narcea, España. 2003

**TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. UNIVERSIDAD LA SALLE
MÉXICO, 2004.**

Sitio desarrollado en el Laboratorio de Cómputo de Ingeniería de la Universidad La Salle.

Disponible en:

http://www.ulsal.edu.mx/formacionintegral/htm/10_competencias_docentes.html

Citado el 8 de Octubre de 2004.