

Un proceso de construcción participada del perfil docente en una red de Instituciones de Educación Superior de América Latina

A participatory process to build the competence profile of teachers in a network of Higher Education Institutions in the Latin America context

Pier Giuseppe Ellerani

Universidad de Bolzano, Bressanone, Italia

M^a. José Gil Mendoza,

Luciano Fiorese

Fundación Edulife, Verona, Italia

Resumen

En este texto se presenta la experiencia realizada por un red de instituciones de educación superior (IUS) que operan en seis estados de Sudamérica. Para alcanzar el objetivo de pasar de una docencia centrada en la enseñanza a un estilo docente cuyo compromiso básico es el de propiciar un aprendizaje de calidad en los estudiantes, las universidades han definido un nuevo perfil del docente universitario. Esta acción tiene tres características, que se describen en el texto: la primera se refiere al perfil como el "producto" de una comunidad de pensamiento; la segunda, al "proceso participativo" de trabajo que ha permitido la construcción del perfil con los docentes, el personal administrativo y los referentes de los recursos humanos de cada universidad; la tercera se relaciona con los instrumentos y las tecnologías, utilizadas de manera integrada durante el proceso (el Ambiente Virtual de Aprendizaje Colaborativo basado en el web 2.0, el Human Resource Management, la video investigación, el e- portafolio). El proyecto - desarrollado a través de la R-A - ha tenido como finalidad la de definir una idea compartida de calidad de la enseñanza, de autoevaluación y de monitorear la calidad con planes de mejora continua. La experiencia es un resultado de una de investigación promovida por la Fundación Edulife Onlus.

Palabras clave: Perfil docente, Enseñanza Universitaria, Evaluación de Competencias, Tuning América-Latina, Web2.0, E-Portafolio.

Abstract

This paper presents the experience carried out by a confederation of Higher Education Institution (IUS) operating in six states of Latin America. To achieve the goal of new model of teaching and learning based on "learning process" and shift the paradigm of learning as "centered teaching", the Higher Education Institution have defined a new profile of the university teachers. This action expresses three characteristics presented in this paper: the first refers at the profile as "product" of a Community of Thought; the second refers to "participated process", a working model that allowed the co-construction of the profile with the teachers, the administrative and the human resources staff of the universities; the

third presents the tools and technologies used in integrated way (Virtual Collaborative Learning Environment based on Web 2.0, the human resource Management, video-research, e-portfolio).

The project - developed by action-research - has defined a shared idea of teaching' quality, research-based and supported by tools that allow self-assessment of every teachers, to monitor the quality of universities, to develop plans of continuous improvement building a community of learning. There are presented some qualitative and quantitative data of research.

Key words: Higher Education Teacher profile, Teaching and Learning in Higher Education, Competencies evaluation, Tuning America-Latina, Web2.0, E-Portfolio.

Introducción: el desarrollo de las universidades latinoamericanas.

El Proceso de Bolonia (1999) dio lugar a una serie de reformas en las universidades europeas, a través de las cuales se pretendió modificar la organización de las instituciones universitarias e iniciar un proceso que pretendía crear un espacio europeo de educación superior (EHEA - *European Higher Education Area*), capaz de fomentar la movilidad, atraer estudiantes y mejorar la ocupación. Las recientes reflexiones críticas realizadas al Proceso de Bolonia (REDU, 2011) han puesto de manifiesto algunas dificultades acerca de la constitución de un espacio europeo de educación superior y de las acciones necesarias para realizar la nueva universidad europea (Pitarch, 2011).

Sin embargo, este proceso se ha convertido en una referencia para esfuerzos análogos que han tenido lugar en otras partes del mundo (Unesco, 2009). Las políticas que han favorecido la movilidad y el intercambio de estudiantes han involucrado también a las universidades de Latinoamérica. Por otra parte, “la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y calidad de la educación superior no son una aspiración exclusiva de Europa” (Tuning, 2009, p.12).

Las universidades latinoamericanas han aprovechado la ocasión para afrontar de modo innovador los retos planteados por la internacionalización y la expansión de los espacios de la sociedad del conocimiento. Según la OECD (2005), se convierten en protagonistas, por una parte, al ser capaces de valorizar sus propios talentos y aumentar los servicios para la educación superior. De hecho, en la actualidad están capacitados para ofrecer aprendizaje, investigación y vínculos con el mundo laboral así como para identificar talentos que puedan asegurar el progreso de los contextos nacionales. Por otra, están creando las condiciones para garantizar el acceso a la formación superior de un número cada vez mayor de jóvenes. Así, “en los últimos años las matrículas se han cuadruplicado y siguen subiendo” (Educación Superior en Latinoamérica, p.39), situación que se ha visto favorecida por una evolución demográfica especialmente favorable – y no en descenso – en la franja de edad comprendida entre los 14 y los 28 años.

Estos aspectos, presentes en gran parte de los países de Latinoamérica, se han promovido gracias a revisiones y/o reformulaciones de sus sistemas de educación superior, debido a la importancia que ésta tiene dentro la sociedad del conocimiento.

Los nuevos desafíos “en materia de reformas universitarias incluyen el debate sobre la pertinencia, la responsabilidad social y el papel que deben desempeñar las universidades para consolidar un crecimiento equitativo” (Tuning – Latinoamérica, 2008, p.31). Por todo ello, es posible trazar, siguiendo este enfoque, algunas líneas emergentes que caracterizan las acciones de las universidades latinoamericanas.

La primera directriz es la formación entendida como un bien público social para la expresión de los talentos humanos. Asumir esta perspectiva significa dar valor a las instituciones universitarias reconocidas como un patrimonio que genera bien común y que es capaz de impulsar el desarrollo social, cultural y económico de toda la nación.

Esta particular interpretación de la educación superior 2ha encontrado reconocimiento en recientes Cartas Constitucionales de algunos países latinoamericanos, en acuerdos multilaterales y en algunas posturas de organismos internacionales” (Tuning - Latinoamérica, 2008, p.29). Una elección añadida que refuerza el principio de bien público social es la de buscar modalidades formativas que permitan el acceso mayoritario a la instrucción superior, según una amplia diferenciación de las ofertas (OECD, 2005). De este modo, ampliar la gama de la oferta formativa aumenta la posibilidad de participar en el crecimiento cultural de las jóvenes generaciones.

La segunda directriz se refiere a *una inversión de la perspectiva pedagógica para el cambio* (Morin, 1999): la formación de los estudiantes como sujetos activos y la centralidad del proceso de aprendizaje. A través de la formación, se mantiene una perspectiva de "cambio" que, como afirma Morín (1999), es más bien de tipo paradigmático y no sólo de tipo programático. Significa volver a concebir la educación desde una amplia perspectiva, que trasciende las fronteras pero que al mismo tiempo aspira a aplicar el aprendizaje en el territorio local.

De este modo, el aprendizaje y la formación se convierten en el nuevo paradigma, capaz de liberar a la persona, de hacer posible su emancipación, de mejorar la calidad de vida y de desarrollar su creatividad a la hora de afrontar los nuevos problemas del planeta.

Así pues, la perspectiva de una pedagogía planetaria (Frabboni, 2007; 2011) se traduce en una *educación para el futuro*, capaz de favorecer un crecimiento y un salto adelante, un enriquecimiento que no se limite a la reproducción del presente. La mirada se dirige hacia un sujeto-persona que vive en el mundo y que tiene igualdad de oportunidades: de ciudadanía, de desarrollo y de éxito, para construir relaciones de desarrollo y de crecimiento participativo.

La tercera directriz es la que ofrece la teoría socioconstructivista del conocimiento y del aprendizaje (Vygotskij, 1967; Bruner, 1996), que nos hace comprender cómo las personas construyen la propia comprensión y conocimiento del mundo, a través de la experiencia directa y de la reflexión sobre la propia experiencia, en una constante relación y mediación con los demás, en los diversos contextos de la vida. Contextos de la vida que podemos pensar como el mundo natural, en los que la vida nos estimula a que aprendamos continuamente, en cada edad.

El constructivismo nos impone reformular los fundamentos más profundos de los sistemas de instrucción, si deseamos realmente promover la comprensión y las competencias de los estudiantes. Todo lo afirmado por la Unesco indica cómo los cambios delineados hasta el momento determinan la necesidad de modificar el papel tradicional de los docentes en lo que respecta, por ejemplo, a la transmisión unidireccional de la información, la obligación a la memorización de los contenidos, un sistema con escasa atención a la innovación, etc.

Los fundamentos del nuevo paradigma (Teacher involvement, 2005, Education for All, 2006) son la centralidad del estudiante que aprende; el proceso de aprendizaje como experiencia significativa, profunda y continua; la formación de competencias para la vida; la construcción de ambientes que generen aprendizaje por sí mismos y la atención a las diferencias individuales - estilos cognitivos, estrategias de aprendizaje e inteligencias múltiples.

El estudiante necesita formarse – dentro de la experiencia universitaria – como sujeto que aprende continuamente, con un pensamiento crítico, y que es capaz de trabajar en equipo, resolviendo problemas y tomando decisiones eficaces (Tuning Latinoamérica, 2008). Por tanto, un estudiante que sepa ejercer una ciudadanía activa, democrática y responsable. Como se puso de manifiesto en *Europa 2020* (UE, 2010), la experiencia universitaria debería ofrecer a todos los jóvenes los medios para interactuar positivamente con otros jóvenes procedentes de diversos contextos, favorecer las competencias interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales y del ambiente, así como luchar contra cualquier forma de discriminación.

La cuarta directriz considera la calidad de la enseñanza. Como señala Zabalza (2011), se trata de considerar algunos cambios para pasar de una docencia centrada en la enseñanza y que adquiere en ella su sentido, a un estilo docente cuyo compromiso básico sea propiciar un aprendizaje de calidad en los estudiantes. En este sentido, adquiere especial relevancia la consideración de que es necesario que los docentes cedan el escenario, el protagonismo, la palabra y el tiempo a los estudiantes, pasando a un modelo que sustente el aprendizaje (Tuning – Latinoamérica, 2009). Consecuentemente, la calidad de la enseñanza debe pensarse como un proceso dinámico.

Una mayor calidad de la enseñanza implica valorar en el docente las competencias que expresan actitudes y acciones orientadas a sostener la motivación de los estudiantes, facilitar los procesos de conocimiento profundo así como organizar y gestionar contextos participativos e incluyentes. Como se subraya en el documento *Europa 2020*, es importante mejorar la *governance* y la gestión de los centros de formación superior y elaborar sistemas eficaces de garantía de la calidad (EU, 2010). Considerar a los docentes como recursos capaces de crear valor para la institución, significa implícitamente decidir elevar la calidad de la universidad.

La instrucción superior se enfrenta, por tanto, a interesantes retos, antes los cuales debe proceder hacia un cambio, más que nunca radical, que le permita renovarse, con el fin de progresar y formar a las nuevas generaciones en un mundo que cambia. En este sentido, la instrucción superior puede contribuir a formar estudiantes de manera que la sociedad, que en la actualidad atraviesa una profunda crisis de valores, pueda ir más allá de meras consideraciones económicas y funcionales, para alcanzar una verdadera integración.

Es en esta perspectiva en la que se enmarca el proyecto a través del cual se ha decidido definir los perfiles de los docentes, de los administrativos y de los directivos de la red de instituciones IUS: consideradas en su conjunto se trata de figuras que, contemporáneamente, son recursos humanos capaces de elevar la calidad de la vida académica y, en concreto, crear las condiciones para que cada estudiante pueda convertirse en el centro del proceso de aprendizaje.

La cuestión central es que el recurso docente perfeccione su trabajo y organice las actividades, basándose en el principio del aprendizaje y de la centralidad del estudiante. Para ello, es necesario que se creen las condiciones adecuadas para que los docentes puedan trabajar según los paradigmas requeridos por una perspectiva orientada a las competencias y a la centralidad del estudiante. Por ello, es necesario que los recursos humanos dedicados a la administración de la institución universitaria puedan formar un perfil capaz de integrarse en el enfoque paradigmático que coloca al estudiante en el centro. Asimismo, los responsables de los recursos humanos deben ajustar sus perfiles para ser capaces de evaluar y organizar los itinerarios de mejora que necesitan docentes y administrativos, con el fin de mantener o elevar la calidad de la institución centrada en el aprendizaje. Además, las instituciones deben dar importancia a la transparencia de los procesos, desarrollando una cultura de la calidad (EHEA, 2000).

El contexto de la red de Instituciones de Educación Superior IUS y las tapas del proyecto de definición del perfil

El trabajo se enmarca en un proceso general que ha venido desarrollándose en los últimos veinte años, a partir de 2001. La primera fase de este proceso consistió en dotar a las instituciones universitarias involucradas en el proyecto del llamado “Marco de Referencia”. Se trató de una serie de documentos en los cuales se definieron los elementos que deberían caracterizar la Identidad de la institución y en los que se indicaban las condiciones necesarias – denominadas “Políticas” – para realizar este ideal de identidad. El punto de partida fue el análisis de la situación general de las instituciones participantes, utilizando un diagnóstico *ad*

hoc (*Informe 2001*), con la finalidad de involucrarlas de manera unitaria en la construcción de un modelo de universidad que respondiera a la propia misión.

La implementación del “Marco de Referencia” se llevó a cabo a través de la realización de los llamados “Programas Comunes”, cuya finalidad era asegurar los “cimientos de las instituciones”. Se trataban de programas de acción, con una duración media de tres años, que previeran la definición de los objetivos, de las metodologías y de los instrumentos, siguiendo una lógica de proceso. Cada uno de estos planes fue presentado, debatido y acordado en sucesivas Conferencias Continentales celebradas en diferentes países de Latinoamérica con la definición de la *Carta de Navegación*.

El Programa referido a los Recursos Humanos comenzó formalmente en la Conferencia de Porto Alegre (Brasil) en junio de 2009, suponiendo una continuidad sustancial con la estructura estratégica definida en la *Carta de Navegación*. En Porto Alegre, partiendo del análisis de los cambios del paradigma educativo relativos a la educación superior a nivel planetario, sobre los cuales se reflexionó durante la Conferencia, se decidió elaborar el Perfil de Competencia del docente universitario, puesto que se consideró que dicha figura constituía el principal “generador de valor” de la institución. Una vez definido este perfil se habría iniciado un curso de formación sobre la gestión de los RR.HH., denominado “Gestión Integrada por competencias”. Concluida la elaboración del Perfil del docente, se decidió realizar un seminario presencial para reflexionar sobre el trabajo realizado y restituir a los participantes los resultados de dicho proceso. El seminario fue celebrado en Quito (Ecuador) en enero de 2010. Una de las decisiones que se tomaron durante el seminario fue la de elaborar y definir también los perfiles de competencia del resto de figuras clave de la institución: el directivo y el administrativo. Las motivaciones fueron de naturaleza:

- *estratégica*: considerando que toda la universidad es una comunidad educativa, también los directivos y los administrativos son parte integrante del proceso educativo, cuya finalidad es el desarrollo humano y profesional del estudiante;
- *operativa*: definir los perfiles del directivo y del administrativo habría permitido ampliar el abanico de colaboradores a implicar en el Curso de formación.

A la definición de los tres Perfiles le siguió la actividad de experimentación de los mismos, a través de la autoevaluación, comentada con reflexiones personales y de grupo (en HRM, blogs e informes).

El principal objetivo fue construir juntos un sistema global de gestión de los RR.HH. basado en las competencias. El modelo de las competencias permite la integración de los diferentes sistemas y procesos que regulan la gestión de los RR.HH. en un “único sistema de gestión integrado”. Este sistema está construido según la lógica de la “Cadena de valor”, lo que significa que está plenamente “integrado” con las decisiones de importancia estratégica y operativa previstas en la *Carta de navegación*. Esta integración implica que el responsable de los RR.HH. y los responsables de las diferentes Funciones Organizativas (Directivas y Cuadros Administrativos) son *co-responsables* en la gestión de los RR.HH. Esta corresponsabilidad les obliga a una interacción continua en todos los procesos de gestión. Esta integración es un *hecho cultural* que consiste en la gestión unitaria de los sistemas de gestión de RR.HH., según el modelo de la *comunidad de práctica profesional*.

El Curso no consistió en la transmisión puntual de conceptos en tiempos y modos predefinidos, sino en ofrecer estímulos para que, en cada institución, se generara una comunidad de práctica (Wenger, 2006) en aprendizaje permanente, capaz de construir de forma autónoma su propio sistema de gestión de los RR.HH. y de renovarlo a lo largo del tiempo, en función de las propias necesidades. La presencia de estas comunidades en cada institución ha favorecido la creación de una *red permanente de relaciones competentes* entre las instituciones, orientada a compartir experiencias y reflexiones para la mejora continua.

Metodología de la investigación

El proyecto de investigación se ha desarrollado a lo largo de tres años, con una articulación de tipo *blended* (presencia y distancia), sostenida y alimentada por un ambiente virtual de aprendizaje colaborativo (AVAC) web 2.0, basado en la tecnología moodle, en cuyo interior se integró un instrumento de HRM (*Human Resource Management*). Durante el trienio se realizaron los perfiles de los docentes, los administrativos y los directivos.

En algunas fases del proyecto se introdujeron algunos vídeos para facilitar un apoyo de tipo contenutístico y metodológico. Además, algunos vídeos fueron elaborados por las universidades involucradas en el proyecto, a manera de revisión de los procesos implementados durante el trabajo de definición de los perfiles.

La investigación-acción se ha basado en el modelo teórico socio-constructivista (Vygotskji, 1967) de legitimación periférica (Engeströem, 1998), del aprendizaje adulto según el ciclo de Kolb (1984) y de las comunidades de aprendizaje (Hord, 1997; Wenger, 2006). Los sujetos implicados se representan del siguiente modo:

Sujetos	Fase	Núm.	Núm. instituciones
Docentes	Co-construcción participada del perfil.	386	13
Docentes	Experimentación de perfil.	371	14
Tutores/ referentes	Asistencia a la experimentación y moderación de grupos de reflexión.	66	14
Administrativos/Directivos	Co-construcción participada del perfil.	64	7
Administrativos	Experimentación del perfil.	184	7
Directivos	Experimentación del perfil.	126	7
Tutores	Asistencia a la experimentación y moderación de grupos de reflexión.	30	7

Fuente: elaboración propia

Tabla n.1. Número de personas involucradas

Las fases de desarrollo de la investigación-acción se articularon del siguiente modo:

Fase	Período	Actividad
1. Conferencia de Porto Alegre (Brasil).	junio 2009	Preparación del programa "Gestión Integrada de los RRHH".
2. Definición del perfil del docente: a. inicio del programa de alineación; b. definición participada del perfil del docente.	julio/septiembre 2009 septiembre/noviembre 2009	Desarrollo de los ámbitos de competencia en grupos interuniversitarios. Reescritura participativa del perfil a través del Wiki.
3. Reflexión sobre el trabajo desarrollado (meta-proceso) y validación del perfil.	diciembre/mayo 2010	Elaboración y publicación de vídeos. Comentarios sobre la experiencia en el Forum. Primera validación del perfil por parte del Comité Científico y de la Dirección del Programa, de los rectores y de grupo externo de expertos.
4. Seminario presencial de	enero 2010	Restitución del trabajo realizado (presentación del

Quito (Ecuador).		perfil; descripción del proceso, metodología) y evaluación del proceso.
5. Publicación en HRM del perfil del docente.	abril 2010	
6. Experimentación en HRM del perfil del docente IUS.	mayo/ agosto 2010	Restitución de los perfiles; recogida de datos tipo cuantitativo (HRM) y cualitativo (blog, cuestionarios).
7. Definición participada del perfil del administrativo y del directivo.	febrero/ julio 2010	Formación del grupo que desarrollará los perfiles; diseño del plan de trabajo; realización.
8. Reflexión sobre el trabajo desarrollado (meta-proceso) y validación de los perfiles.	agosto/ septiembre 2010	Validación por parte de la Dirección del Curso y de los rectores.
9. Publicación en HRM del perfil del Administrativo y del Directivo IUS.	octubre/ diciembre 2010	
10. Experimentación en HRM del perfil del administrativo y del directivo.	octubre/ diciembre 2010	Restitución de los perfiles; recogida de datos tipo cuantitativo (HRM) y cualitativo (blog, cuestionarios).
11. Integración de los resultados de los experimentaciones de los perfiles y publicación en AVAC	abril 2011	Revisión final de los perfiles a cargo de la Dirección del Curso y del Comité Científico.
12. Seminario presencial en San Salvador (El Salvador)	abril 2011	Restitución del trabajo realizado y evaluación del proceso. Presentación del curso "los sistemas de gestión integrada por competencias".
13. Realización del curso "Los sistemas de gestión integrada por competencias" – Administrativos y Directivos.	mayo 2011/ marzo 2012	8 módulos organizados en tres bloques que responden al ciclo del valor de las IUS: acoger y orientar, acompañar y valorizar, evaluar y promover; más uno dedicado a los instrumentos (Tableau de Bord y e-portfolio).

Fuente: elaboración propia

Tabla n.2. Las fases de la investigación y de la co-construcción del perfil

Los datos de la investigación se han recogido con instrumentos de investigación cualitativa (cuestionarios) y cuantitativa (análisis textual con el software *Taltac* de los contenidos de los blogs tras la experimentación). Los niveles de desarrollo del perfil se han definido mediante escalas de nivel cuantitativo con el instrumento HRM.

Sujetos	Fase	Contexto	Tipo procesamiento de datos	Instrumento
Docentes	Experimentación perfil.	HRM	Cuantitativo	Escalas de nivel HRM
Docentes	Reflexión sobre la experiencia de co-construcción del perfil y experimentación del perfil.	Blog	Cualitativo/cuantitativo	Taltac
Docentes	Análisis experiencia.	AVAC	Cuantitativo	Cuestionario
Docentes	Análisis proceso.		Cualitativo	Videos

Fuente: elaboración propia

Tabla n.3. Herramientas de la investigación y validación del perfil

La Construcción del Perfil del docente

Los docentes son protagonistas del cambio paradigmático, protagonistas necesarios e insustituibles: sin su participación, el cambio es imposible (Unesco, 2005, Teacher involvement). La figura del docente es vital para acompañar el proceso de cambio de identidad que las universidades están viviendo, para que éstas puedan transformarse en una estructura flexible, que posibilite un amplio acceso social al conocimiento y al desarrollo de las personas, según las necesidades que la sociedad del siglo XXI demanda (Zabalza, 2005).

Es posible afirmar que el enfoque de la pedagogía centrada en la adquisición y desarrollo de competencias está siendo ampliamente utilizado en las instituciones de educación superior en el mundo (Bozu y Canto Herrera, 2009). Sin embargo, no hay que dar por descontada esta perspectiva del docente universitario ni mucho menos considerarla fácil. Como afirma Zabalza (2009), combinar la tradición académica y las demandas del postmodernismo es difícil. Dinámicas contrapuestas conviven en las universidades como en cualquier otro espacio social. Aun con las perplejidades y las resistencias legítimas que cualquier cambio de rol conlleva, el desarrollo de la formación superior según el enfoque del aprendizaje y de la formación por competencias requiere un nuevo perfil de los docentes.

Es probable que sea necesario modificar el concepto del docente individualista, encerrado en el aula, aislado del contexto, que delega a la comunidad externa la responsabilidad social de la formación.

Aunque se considere al/la docente universitario/-a como un conjunto de muchos aspectos que involucran a su persona y que se expresan en su ciclo de vida profesional, en la satisfacción personal y profesional del desempeño del rol, en el desarrollo de la carrera profesional, poniendo en juego expectativas y perspectivas (Zabalza, 2009), podemos concebir al docente como un líder educativo, que es capaz de desarrollar su acción en tres vertientes: hacia los estudiantes, hacia los compañeros de trabajo y hacia el contexto social. Docentes y responsables de las universidades no pueden guiar o conducir las organizaciones sin una orientación o una visión a medio o largo plazo.

Un profesor como líder educativo (Sergiovanni, 1992; 2000) es capaz de utilizar los conceptos de participación, decisiones comunes, aplicación de las teorías en acción, construcción de la perspectiva común, construcción de un clima de confianza y apoyo recíproco que le permitan planificar, supervisar y evaluar el trabajo en conjunto, revisar las prácticas utilizadas para mejorar, compartir los materiales creados y analizar los de los compañeros.

Ser líder educativo significa formarse, construirse - y así poseer - competencias profesionales, éticas y sociales; prepararse para asumir nuevos roles de participación, saber establecer alianzas útiles para desarrollar, apoyar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Esto conlleva una gestión cada vez más cooperativa del contexto, de las relaciones, de los significados, de las perspectivas educativas y formativas y de la investigación.

Un liderazgo adecuado implicado en el cambio:

- a) proporciona una guía y un apoyo, que desarrollan una visión de futuro con estrategias lo más útiles posible para la introducción de los cambios;
- b) desarrolla planes a través de una coordinación gestionada por personas y hacia personas, que significa comunicar las nuevas direcciones a través de modalidades que sean inclusivas;
- c) introduce elementos de motivación y perspectiva para asegurar el éxito de las innovaciones.

Ser líder educativo significa reflexionar (Schön, 1993), profundizar, focalizar para ampliar las propias competencias y acciones orientadas a la mejora. Significa asimismo aceptar

la responsabilidad del aprendizaje continuo: de los estudiantes, de los compañeros y del propio aprendizaje.

Actualmente podemos afirmar que la calidad del docente puede entenderse como el proceso de movilizar las competencias profesionales, las actitudes y los valores personales, y la responsabilidad individual y social para a) comprender las relaciones significativas entre los componentes que influyen en el aprendizaje de los estudiantes; b) participar en la organización educativa; c) reforzar el clima democrático de la cultura escolar; d) diseñar, implementar y evaluar los ambientes de aprendizaje para reforzar el aprendizaje de los estudiantes y desarrollar sus competencias para la vida; e) conocer y profundizar en los fundamentos de las áreas del conocimiento relativas a las propias enseñanzas.

De lo presentado se deduce que la definición del perfil podría convertirse en la referencia para actualizar la figura del docente universitario. De hecho, Bozu y Canto Herrera (2009) afirman que cuando se habla del perfil profesional del profesorado, nos referimos al conjunto de competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión.

Observado desde este punto de vista, el perfil del/de la docente universitario/-a está contextualizado por el devenir histórico, caracterizado por un modelo cultural, educativo, institucional y legislativo. El perfil como conjunto compartido de competencias asume la perspectiva culturalista (Bruner, 1996), en virtud de la cual las instituciones educativas expresan su cultura a través de las elecciones realizadas en la actuación institucional. Además, para Engeström (1998) el contexto en el cual actúan los docentes legitima la tipología y la calidad de las competencias necesarias para expresar un perfil concreto en un contexto determinado.

En el caso del docente universitario resulta así necesario definir un perfil dinámico capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos (Bozu y Canto Herrera, 2009).

La transformación requiere una nueva perspectiva multipolar, en la que se considere tanto la acción del docente y su perfil, como la organización entendida como sistema que aprende continuamente, el contexto proyectado intencionalmente que estimula y guía el aprendizaje y la evaluación como momento de aprendizaje.

Esta perspectiva suscita algunas preguntas, por ejemplo: ¿cuáles son las competencias que forman el perfil del docente universitario? ¿Cómo y con qué proceso se definen las competencias necesarias para formar el perfil? ¿Quién define cuáles son las competencias que forman el perfil? ¿Cómo podrán actualizarse las competencias del perfil? ¿Cómo mejorar el perfil?

Las preguntas han guiado la definición del proceso de trabajo (que presentamos de modo detallado en el apartado siguiente) y la posterior construcción del perfil basado en las competencias descritas en el presente trabajo.

Una consideración preliminar y al mismo tiempo de síntesis: el perfil del docente universitario se expresa como un conjunto de competencias que se actualizan y mejoran durante la carrera profesional. La perspectiva es dialéctica e intersubjetiva e interpreta continuamente el contexto histórico, cultural y social de actuación. Las competencias del docente, de hecho, en su formación dinámica, se definen en relación tanto a la perspectiva asumida hacia los estudiantes (qué competencias formar), como respecto al papel y a la figura del docente (qué competencias son necesarias para formar el perfil basado en las competencias de los estudiantes).

El perfil de competencias del docente ha querido interpretar tres áreas esenciales de la vida profesional y académica del docente. Estas áreas se han entendido como respuestas a las demandas que el contexto universitario plantea al docente en esta fase de transformación: a) el

área de la profesionalidad, b) el área de sistema y c) el área de la identidad institucional. Las áreas representan una posible respuesta al principio de centralidad del estudiante, el cual es el destinatario de las acciones formativas y al mismo tiempo medida de la difusión y eficacia de dichas acciones. Por otra parte, estas áreas expresan respecto al docente – y a la institución universitaria – la idea de desplazar el enfoque del principio de enseñanza al principio de aprendizaje. Esto conlleva un cambio de paradigma (Morín, 2001) que involucra varios niveles de la vida académica. Además, este cambio de perspectiva supone actuar de modo más explícito, hacia la idea pedagógica de las capacitaciones: es decir, el compromiso del sistema universitario debería tender al desarrollo personal del estudiante en un paradigma formativo, que no sólo lo prepara para el mundo laboral, sino que lo estimula, acompañándolo, a buscar un sentido libre a la propia vida, en relación con el desarrollo del contexto en que vive, en una perspectiva de democracia (Sen, 1998). Por ello, lo hace al mismo tiempo competente y capaz de realizar elecciones de sostenibilidad para sí mismo y para el contexto.

El docente, dado su rol educativo en la relación con el estudiante, es el principal generador de valor en el proceso de cambio que la institución universitaria pretende poner en marcha. Y es esta la perspectiva de cambio la que permite unir en una estrecha y fuerte interdependencia el desarrollo del sistema y el desarrollo de las competencias del docente. Hacerse cargo de sostener el crecimiento del docente y guiar su formación podría ser la perspectiva que activa el ciclo de valor, cuyo beneficiario final es el estudiante. Las elecciones realizadas en la definición de los ámbitos de competencia, por tanto, se concentran en áreas que podremos definir como estratégicas para el cambio de paradigma:

Estudiante que aprende		
Demandas planteadas por el contexto respecto		
al estudiante	la organización	la identidad de la institución
Respuestas como un conjunto de Área del Perfil docente		
Profesional:	Sistema:	Identidad:
ÁMBITOS: Diseñar y desarrollar contenidos por áreas de conocimiento y culturales. Diseñar y gestionar ambientes de aprendizaje. Evaluar el aprendizaje y las competencias. Relacionarse socialmente.	ÁMBITOS: Hacer investigación. Trabajar en una organización como comunidad de aprendizaje.	ÁMBITOS: Promover el desarrollo humano y profesional del estudiante.

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.4. Sistema de competencias que forman el perfil del docente, como respuestas al paradigma de la centralidad del aprendizaje.

La definición del perfil se articuló en cuatro fases.

En la primera fase, desarrollada en presencia, se presentaron a los rectores de las universidades, a los grupos responsables de los recursos humanos y a los referentes de los docentes, un conjunto de posibles competencias organizadas por ámbitos. La propuesta inicial se basó en algunos modelos de competencias de los docentes universitarios ya propuestos por algunos autores (Zabalza, 2005; Euridyce, 2007; Bozu y Canto Herrera, 2009). Los ámbitos de competencias constituyeron la estructura inicial que, a través del trabajo cooperativo

preeliminar en presencia, representó el punto de partida para el debate y la socialización de la perspectiva.

En la segunda fase los grupos de trabajo se organizaron dentro del ambiente digital web2.0, específicamente preparado para la experiencia. En esta fase, los grupos interuniversitarios utilizaron los modelos ya definidos de competencias y un modelo añadido basado en la evaluación dinámica y auténtica (Wiggins, McTighe, 1998). A través del modelo de las rúbricas se definieron los contenidos del perfil (ámbitos de competencia), las dimensiones implicadas en la acción competente, los criterios de explicitación de lo que se encontraría en el desarrollo de la acción competente y los indicadores de desarrollo de las competencias, articulados en cuatro niveles, que proporcionan la retroalimentación sobre el grado de satisfacción del criterio. Como recientemente han documentado Campos, Sabucedo y Abellás (2011), la rúbrica representa un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y cualitativa asociada a criterios que informan sobre la actividad desarrollada.

En la tercera fase cada grupo interuniversitario compartió el trabajo con el resto de los grupos, utilizando el instrumento wiki dentro del ambiente digital. En esta fase cada grupo tuvo la posibilidad de revisar el trabajo realizado por los grupos restantes y de aportar modificaciones y/o integraciones donde lo considerase oportuno. Las funciones del instrumento wiki (histórico, aceptación y rechazo de las modificaciones, integración de los textos) permitió llegar al producto final del perfil con modalidades co-construidas (Vigotskij, 1967). El contenido de perfil, a través del proceso de co-construcción fue validado y legitimado por la comunidad de aprendizaje (Engeström, 1998), convirtiéndose así en un “generador de valor” para toda la comunidad de aprendizaje.

Otro elemento del perfil del docente lo representa la definición de evidencias relacionadas con cada uno de los ámbitos del perfil. Dichas evidencias (presentes en el perfil en adjunto) constituyen un término de comparación respecto a los indicadores y permiten al docente definir el nivel de desarrollo del propio perfil. Las evidencias son recogidas y seleccionadas por el docente a través del e-portafolio y representan una guía, tanto para la autoevaluación como para la heteroevaluación del nivel de desarrollo del perfil.

Tras la co-construcción del perfil, éste fue sometido a una validación externa por parte de expertos, según las modalidades del “triple ciego” (tabla n.5).

Perfil Zabalza (2005; 2009)	Perfil Bozu y Canto Herrera (2009)	Perfil IUS (2011) (completo en anexo)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. 2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares. 3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles. 4. Manejar didácticamente las NNTT. 5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje. 6. Relacionarse constructivamente con los alumnos. 7. Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas. 8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos). 9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. 10. Implicarse institucionalmente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias cognitivas específicas de una determinada disciplina, lo que supone una formación adecuada, es decir, unos conocimientos disciplinares específicos y pedagógicos. 2. Competencias metacognitivas, propias de un profesional reflexivo y crítico con su propia enseñanza y práctica docente, con el fin de mejorarla de forma sistemática y continua. 3. Competencias comunicativas. 4. Competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje. 5. Competencias sociales que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de trabajo en equipo, favoreciendo de esta manera la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñar y desarrollar contenidos para áreas de conocimiento y culturales. 2. Diseñar y gestionar ambientes de aprendizaje. 3. Evaluar los aprendizajes y las competencias. 4. Relacionarse socialmente. 5. Hacer investigación. 6. Trabajar en una organización como comunidad de aprendizaje. 7. Saber promover el desarrollo humano y profesional del

	6. Competencias afectivas (motivaciones, actitudes, conductas) que le propicien el desarrollo de una docencia responsable y comprometida.	estudiante.
--	---	-------------

Fuente: elaboración propia

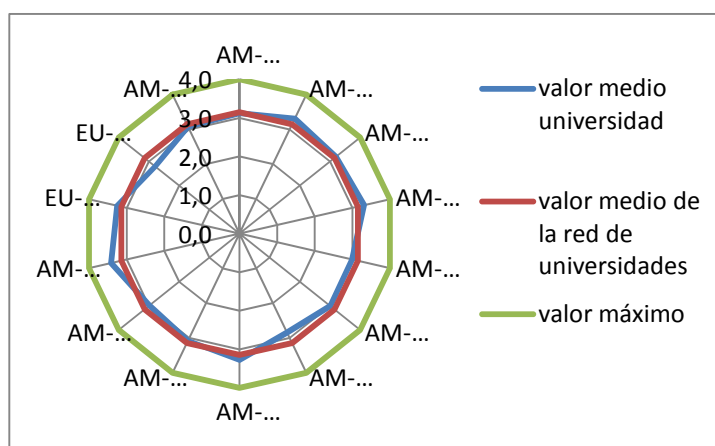
Tabla n.5. Cotejo del perfil con los enfoques de Zabalza (2005) y Bozu y Canto Herrera (2009)

En la cuarta fase se cargó el perfil en el instrumento *Human Resource Management* (HRM) para proceder a su experimentación por parte de los docentes.

Ambito de competencia	Agrupación	Criterio	Stato	
	7.1. Interiorizar e implicarse a nivel profesional e institucional con el estilo Salesiano.	7.1.1. Asumir la misión y visión de la Institución.	chiusa	Ved
	7.2. Contribuir a la comprensión holística del ambiente estudiantil para el desarrollo integral de la persona en una perspectiva salesiana.	7.2.1. Crear conciencia individual y colectiva respecto al contexto de pertenencia del estudiante.	chiusa	Ved
	7.2. Contribuir a la comprensión holística del ambiente estudiantil para el desarrollo integral de la persona en una perspectiva salesiana.	7.2.2. Reflexionar sobre las competencias profesionales.	chiusa	Ved
	7.2. Contribuir a la comprensión holística del ambiente estudiantil para el desarrollo integral de la persona en una perspectiva salesiana.	7.2.3. Contribuir al desarrollo de la autonomía del estudiante.	chiusa	Ved
	7.3. Alcanzar los objetivos didácticos y educativos con eficiencia y eficacia	7.3.1. Monitorear y (auto)evaluar la propia calidad profesional.	chiusa	Ved

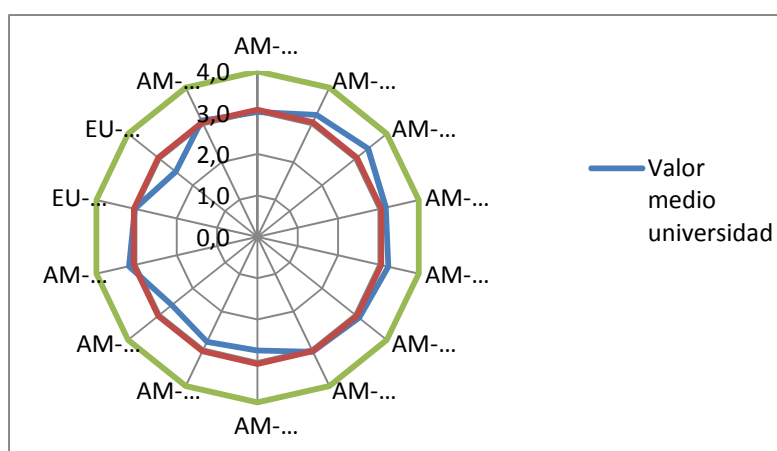
Figura n.1. Imagen del HRM rellenado en las áreas de competencia (ámbito de competencia), dimensiones (agrupación), criterios (criterio).

La fase de experimentación generó tres tipologías de información interesantes. La primera tipología se refiere al dato cuantitativo, que representa el desarrollo del perfil de cada docente y, en consecuencia, el valor del perfil global de cada institución respecto al valor medio de éstas. A título de ejemplo presentamos dos gráficos que muestran, en los ámbitos elegidos, el resultado de la acción en la institución.



Fuente: elaboración propia

Grafico n.1. Área de Competencia: Hacer Investigación.



Fuente: elaboración propia

Grafico n.2. Área de Competencia: Evaluar los aprendizajes y las competencias.

La segunda tipología de información recogida durante la fase de experimentación de los perfiles se refiere a la retroalimentación facilitada por los docentes, con el fin de mejorar los indicadores presentados en el perfil de competencias. A través de la compilación de su propio perfil, los docentes han expresado comentarios específicos sobre los indicadores que, posteriormente, se han considerado para afinar y mejorar la eficacia del lenguaje y los conceptos presentes en el perfil sometido a experimentación.

Gestione erogazione	Quesito 1. - 7.1. Interiorizar e implicarse a nivel profesional e institucional con el estilo Salesiano. - 7.1.1. Asumir la misión y visión de la Institución. - Wiki Docente		peso=14.285714285714
Impostazione schede			
Gestione rilevazioni	7.1.1. Asumir la misión y visión de la Institución.		
Accesso alle rilevazioni			
	1 <input type="radio"/>	El docente posee un escaso conocimiento de la misión y visión de la Institución y no participa en eventos extracurriculares en los que se reflexiona sobre cómo se aplica y se concreta la finalidad de la Institución en la práctica docente.	valore: 1
	2 <input checked="" type="radio"/>	El docente conoce la misión y visión de la Institución y, en ocasiones, participa en eventos extracurriculares con sus colegas en los que reflexiona sobre cómo se aplica y se concreta la finalidad de la Institución en la práctica docente.	valore: 2
	3 <input type="radio"/>	El docente conoce la misión y visión de la Institución, las comparte y participa en eventos extracurriculares con sus colegas y con los estudiantes, en los que reflexiona sobre cómo se aplica y se concreta la finalidad de la Institución en la práctica docente.	valore: 3
	4 <input type="radio"/>	El docente conoce la misión y visión de la Institución y las comparte plenamente. Promueve y participa en eventos extracurriculares con sus colegas y con los estudiantes, en los que reflexiona sobre cómo se aplica y se concreta la finalidad de la Institución en la práctica docente.	valore: 4
	valore atteso: 4		
	storico risposte: 2,		
	<input type="button" value="Aggiorna"/> <input type="button" value="Torna alla scheda"/>		
	Commenti specifici per il quesito 1. (Premere il pulsante "Aggiungi commento" per memorizzare il commento)		
	2010-06-16 12:29:27 Elena Bartolomé Porcar	<input type="checkbox"/> Ámbito 6: Un par de propuestas de mejora al texto de la descripción del ámbito; línea 2: "demostrar constancia en la promoción"; línea 3: "El objetivo es la formación integral de la persona..." (en lugar de "La perspectiva"). En las evidencias, sustituir "performances" educativas por clases o actividades didácticas.	
	<input type="button" value="Elimina commenti selezionati"/>		<input type="button" value="Aggiungi commento"/>

Figura n.2. Imagen del HRM para la autoevaluación del perfil e introducción de comentarios de mejora.

El Proceso de co-construcción y validación del perfil. La universidad como organización de aprendizaje y comunidad que aprende.

El aprendizaje continuo de los docentes nace y encuentra su significado en las universidades, donde se practican nuevos modelos de liderazgo cooperativo (Unesco, 2005).

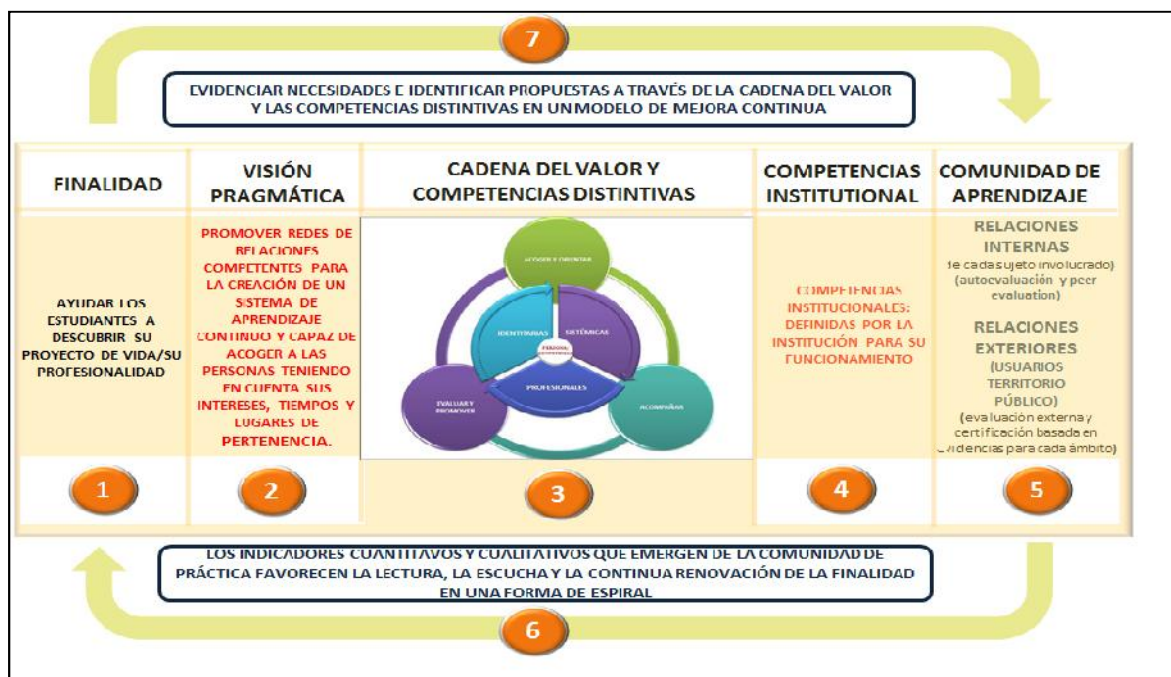
El impulso, la coordinación, la revisión procedente de la universidad como organización, favorecen la motivación interna a apoyar el cambio, impulsando la innovación y la satisfacción por la tarea realizada. Esta es una perspectiva confirmada por otro programa Unesco-IIEP según el cual, en contra de las creencias populares en todo el mundo, los docentes no serían un obstáculo para los cambios fundamentales. El proceso de implicación y de participación conduce a la innovación y la difusión de los procesos, sobre todo los relativos al aprendizaje entre iguales adultos, a compartir los conocimientos y las prácticas educativas. Por el contrario, numerosas investigaciones han demostrado cómo el cambio impuesto desde el exterior - y no interiorizado por la comunidad educativa - no conduce a una mejora real de los contextos. Inversamente, si se toma conciencia de las presiones externas y se las asume como desafíos capaces de favorecer la unión alrededor de un objetivo compartido, es posible que pueda tener lugar un cambio significativo en la organización.

Estamos pues ante una cultura del aprendizaje que orienta el trabajo de los docentes hacia el objetivo común de mejorar los resultados de cada uno. Cuando existe la conciencia de que cada uno trabaja para buscar e intercambiar conocimientos se está actuando como una comunidad de aprendizaje profesional (Hord, 1997). Esta perspectiva común, colegial y colaboradora conduce a actividades y prácticas bien coordinadas, con un sentido de conexión, adaptación y apoyo. El resultado es una mayor capacidad para sostener las mejoras y la innovación, así como los valores profundos y sus motivaciones (Fullan, 1999).

Cuando esto sucede, y existe una revisión continua y participada de las finalidades a través de formas de autoevaluación y de retroalimentación permanentes, también para la universidad se presentan ocasiones continuas para el desarrollo de competencias. En particular, ésta se convierte en el contexto privilegiado en el que conferir visibilidad a la actividad de la investigación, que caracteriza el proceder científico y de tipo superior. A través

de la construcción social del conocimiento, la investigación se convierte en la práctica necesaria para transformar la universidad en un contexto socioconstructivista que afronta y resuelve problemas complejos.

En este sentido, el diseño del itinerario de construcción del portafolio del docente ha sido expresión de un proceso de trabajo orientado a la cooperación y al crecimiento recíproco, intra e interuniversitario.



Fuente: Antonello Vedovato, Fundación Edulife

Figura n.3. El modelo del “Ciclo del Valor” diseñado para la definición del perfil en una comunidad de aprendizaje para la mejora permanente.

El esquema arriba presentado representa el modelo diseñado para la definición del perfil del docente en una perspectiva de mejora permanente. El perfil no es funcional sino que está orientado a capacitar al docente para que desarrolle y mejore el contexto. El contexto, por otra parte, participa en la mejora continua, modificándose con el fin de que el desarrollo individual, de grupo y de comunidad pueda tener lugar.

Ambiente virtual de aprendizaje colaborativo y co-construcción del saber

El Web 2.0 representa un contexto orientado a la co-construcción del conocimiento y a la cooperación y representa un lugar en el que se llevan a cabo aprendizajes de tipo informal e inesperado (Salatin, 2011). El AVAC ha sido proyectado siguiendo el ciclo de aprendizaje de Kolb (1984), para quien las experiencias de aprendizaje conforman un ciclo que se desarrolla en cuatro fases, a manera de espiral en evolución creciente. La *experiencia concreta* representa la situación inicial, en la que se está implicados; la *observación reflexiva*, constituye el momento en que se realizan reflexiones sensatas y profundas sobre las experiencias, observándolas desde diferentes perspectivas; la *conceptualización abstracta*, es la fase en la que es posible construir y reconstruir las perspectivas teóricas y los propios esquemas cognitivos y, por último, en la *experimentación activa*, se utilizan las nuevas bases teóricas para tomar las decisiones y resolver los problemas vinculados a experiencias de la vida real, poniendo en marcha de manera simultánea la búsqueda de un nivel cognoscitivo añadido.

En el proyecto aquí tratado, la definición del perfil representó el caso real que había afrontar y resolver. Para ello, se organizaron en el ambiente virtual lugares para el aprendizaje formal, a través de las fuentes clásicas (textuales y vídeo), así como lugares de comunicación social: los instrumentos del foro y del wiki, fueron la expresión de co-construcción y de aprendizaje informal y accidental.

Los foros fueron un instrumento de comunicación utilizado para definir y debatir las directrices teóricas que deberían fundamentar el perfil. Dichos foros fueron animados con debates y con estímulos de diverso tipo, convirtiéndose además en depositarios de documentos y enlaces para sostener las perspectivas y las consideraciones que los participantes presentaban.

El wiki representó la polaridad síntesis-expansión: la síntesis de lo definido a través de los foros, por una parte, y la expansión de ideas y conceptos en la fase de cotejo y de validación del perfil, por otra.

El ambiente virtual 2.0 representa un setting en el cual se desarrollan interacciones y relaciones entre los sujetos que actúan en el ambiente, intercambiando información, construyendo nuevo conocimiento y, al mismo tiempo, modificando y haciendo evolucionar motivaciones y memorias. A través del AVAC fue posible organizar el trabajo de las trece universidades con sede en seis estados latinoamericanos. Dicho ambiente fue considerado el contexto común, el setting en el cual co-construir el perfil. Con el Web 2.0, de meros usuarios – es decir, beneficiarios de contenido e información elaborada por otros (técnicos y profesionales) – los participantes en el proyecto se convirtieron en productores, en creadores de contenido. En realidad, éstos han asumido un doble papel de productor/consumidor: de *user* a “prosumer”. En otras palabras, cada docente ha colaborado en la creación y en la distribución de conocimiento, lo ha utilizado para la propia actualización y estudio, interactuando simultáneamente, con retroalimentación permanente sobre la calidad y la eficacia en la red creada por las trece universidades.

Así interpretado, el Web 2.0 puede favorecer la capacidad de cultivar vínculos sociales y profesionales, de construir y mantener amplias redes, de establecer colaboraciones con vistas a investigaciones, acuerdos de red y proyectos comunes (Greenhow et al. 2009).

Los vídeos y la reflexión sobre la acción

La fase reflexiva del ciclo de Kolb (1984) aplicada al contexto de comunicación y de aprendizaje del entorno digital, permitió utilizar el instrumento vídeo de dos formas: para facilitar contenidos específicos vinculados a la evolución del perfil y para organizar reflexiones sobre los procesos de trabajo de los grupos interuniversitarios. En ambas formas los vídeos fueron elaborados por las propias instituciones participantes. Aunque la primera forma (producción de contenidos) sea en la actualidad muy utilizada en la red (p.ej. You Tube), el AVAC fue diseñado para que el vídeo pudiese convertirse en el centro de la experiencia comunicativa. Un blog interactivo (denominado Didablog) permitió comentar y dialogar en la comunidad, difundiendo el contenido presentado en el vídeo, a través de varias formas de comunicación: la escritura, el audio, el vídeo. De manera más general, este instrumento supuso una ocasión de reflexión sobre los contenidos permitiendo a cada participante profundizar en el texto.

Respecto a la fase del ciclo de Kolb - la segunda modalidad de vídeo realizada permite hacer una reflexión sobre los procesos. Requerida de modo específico durante el proyecto de investigación-acción, pertenece a la innovadora modalidad del vídeo investigación. Utilizar los vídeos en esta segunda praxis permitió representar de forma descriptiva los procesos aplicados por los grupos de trabajo. Simultáneamente, además de la representación, la realización de los vídeos permitió a los participantes ser conscientes de los procesos y de las dinámicas activadas durante el trabajo. En este sentido, esta fase de co-construcción del perfil

representó un enfoque de vídeo-pedagogía (Tochon, 2009), que suministró retroalimentaciones específicas y concretas sobre todo el proceso vivido por los participantes.

La perspectiva perseguida por el uso de los vídeos como práctica reflexiva procede del pensamiento de Dewey (1916), para quien vivir una experiencia es transformar el propio mundo interior, las propias perspectivas, ya que la implicación supone un encuentro con la diferencia y la diversidad – cognitiva, emotiva, de valor, ambiental. Para Dewey (1916) el pensamiento, o la reflexión, es el discernimiento de la relación entre lo que intentamos hacer y lo que sucede en consecuencia. Ninguna experiencia que tenga un significado es posible sin algún elemento de pensamiento. Y hay diferencia en la experiencia, según la proporción de reflexión que encontramos.

El uso de vídeos que muestran las actividades de los docentes desarrolladas en clase, se ha convertido en un modo de hacer públicas las prácticas y permitir así formas estructuradas de apoyo entre iguales, aprender nuevas prácticas y estrategias, analizar aspectos de la enseñanza, que podría resultar más difícil observar con otros instrumentos. Este tipo de revisión en contexto – combinada con las formas de *peer review* – ofrece resultados más eficaces a la hora de modificar las prácticas de los docentes, sus conocimientos y sus modalidades de comunicación (Stato, Wei y Darling-Hammond, 2008; Vandervoort, Beardsley y Berliner, 2004).

La fase de realización de los vídeos asumió, por tanto, la modalidad del proceso reflexivo de la vídeo-pedagogía. Como afirma Tochon (2010), “la vídeo-pedagogía es un método innovador de crecimiento de un grupo. Se ha convertido en un método de interacción y retroalimentación a través del diálogo durante los encuentros de práctica reflexiva” (p.87).

En síntesis, podemos considerar que la finalidad de la realización de los vídeos fue la toma de conciencia por parte de los participantes del trabajo realizado y de la metodología utilizada. En particular, los objetivos fueron:

- una elaboración reflexiva de lo vivido para transformar el proceso en experiencia de aprendizaje. Pérez Gómez (2010) refiere que Hagger y Hazel denominan este proceso teorización práctica, “practical theorizing”, mientras que Contreras (2010), «lo piensa como la relación entre experiencia y saber, como el saber que emerge de la propia experiencia pensada. La teorización práctica es la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistente» (2010, p. 47). Pérez Gómez se refiere a la formación de los docentes pero quizá la idea de “practical theorizing”, pueda sernos útil también en este caso, en el que no solamente están implicados docentes sino también directivos y administrativos (aunque todos con una intención educadora);
- hacer explícitos los procesos de creación y negociación de significado, así como las dinámicas de organización y distribución de las tareas;
- narrar la propia experiencia como grupo en un tiempo breve (los vídeos no podían superar los ocho minutos) lo cual requiere capacidad de identificar y sintetizar los elementos más significativos;
- crear objetos de aprendizaje. La idea era que las diferentes instituciones pudieran contribuir con su experiencia a la creación del ambiente en el que posteriormente se realizaría la experimentación del perfil de competencias del docente IUS. De hecho, los vídeos realizados, el primero sobre el proceso de trabajo y el segundo sobre el significado de la experiencia, fueron publicados respectivamente en el Área de la Profundización y en el Área de la Reflexión Transformativa del AVAC Wiki Docente. Desde este punto de vista, la elección del vídeo no sólo respondía al deseo de estimular y escuchar las voces de los protagonistas de la experiencia (Bove, 2009, p. 70), gracias a la eficacia narrativa del medio, sino también a la necesidad de involucrar en el proceso a los posibles espectadores (entre ellos, los

docentes que participarían en la experimentación pero también otras figuras que no tomaron parte en el proceso), generando preguntas, contrastes, reflexiones, etc.).

La experimentación del perfil: autoevaluación, comparación en grupo y tutoría

La fase de experimentación del perfil a través del HRM (descrita en el párrafo anterior) involucró a grupos de docentes que no habían tomado parte en la fase de realización del perfil y a algunas personas “clave” (alto nivel de participación; proactividad) que sí lo habían hecho y que en la fase de experimentación desempeñaron el papel de tutores. Dos momentos, a) la cumplimentación del perfil con el seguimiento de un tutor y b) la reflexión sobre la experiencia desarrollada, de manera individual y en grupos de trabajo en cada universidad, coordinados por tutores, constituyeron los fundamentos de experimentación.

Esta modalidad pone de manifiesto dos bases teóricas asumidas como referencia a la hora de diseñar la investigación-acción: la primera se refiere a la tutoría (Vygotskij, 1967); la segunda, a la confrontación entre pares en grupos, para significar el sentido social de la experiencia (Johnson y Jonhson, 1994).

El tutor – uno o más por cada institución participante en el proceso de co-construcción del perfil – siguió el proceso de autoevaluación del docente. Este aspecto consideró la dimensión formativa de la evaluación (Wiggins, 1998), permitiendo a los docentes asumir una perspectiva realista y basada en las evidencias, en lugar de una perspectiva “demostrativa”. La finalidad de la autoevaluación fue, en primer lugar, que los docentes se dieran cuenta de cuál era el grado de desarrollo del propio perfil, según los indicadores co-construidos por los compañeros. La presencia del tutor permitió hacer un cotejo sobre la comprensión de los elementos y una atribución de significado capaz de restituir al docente el valor del propio perfil.

La confrontación en el grupo de pares, posterior a la cumplimentación del perfil individual, permitió la creación de significados compartidos entre docentes, los cuales fueron así capaces de interpretar la experiencia como una ocasión de encuentro con los nuevos paradigmas definidos en el perfil. En este sentido, esta fase permitió un diálogo posterior entre los docentes y una reflexión sobre su nuevo papel, en relación al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

Blog y aprendizaje transformador

La fase de experimentación y confrontación fue documentada por los docentes implicados y por los tutores en un blog presente en el ambiente digital, que se convirtió en el diario de la investigación y de la experimentación. En este sentido, el instrumento blog fue utilizado como instrumento narrativo para documentar el propio punto de vista sobre la experiencia y para obtener – y dar – retroalimentaciones, con el fin de mejorar las prácticas y experiencias (Greenhow et al., 2009), facilitando así significados más amplios y socialmente connotados a las perspectivas individuales.

Dicha experiencia participada remite una vez más al pensamiento de Dewey (1916), para quien asume un valor bien distinto, en contenido de pensamiento, el análisis para comprender qué hace de intermediario, para con ello poder vincular causa y efecto. Si sabemos con detalle de qué depende el resultado, podemos verificar si existen las condiciones requeridas. El método extiende nuestro control práctico. Pensar equivale, por tanto, a una abstracción consciente del elemento inteligente en nuestra experiencia. Consecuentemente, parafraseando a Dewey, el pensar vinculado a un aumento de la eficiencia en acción y el

aprender sobre cómo funcionamos nosotros mismos es un pensamiento metacognitivo (Ellerani, 2008).

El análisis textual de los blogs resultó especialmente significativo respecto a los procesos de trabajo propuestos para la definición del perfil y para el propio perfil.

En la tabla siguiente emergen tres aspectos relevantes para la evaluación de los procesos producidos: el reconocimiento del proceso como formación de una identidad más institucional; la mejora profesional que la confrontación perfil puede suponer; la eficacia de la metodología utilizada.

El análisis posterior de los datos relativos a los textos de los blogs permitió analizar el número de ocurrencias de algunos conceptos expresados tanto por los docentes, como por los tutores. La identificación de las recurrencias y su cotejo se hizo a través de un test sobre las frecuencias relativas, cuyo grado de significación fue establecido a través del nivel de probabilidad (p-value). Sucesivamente, la categorización de las recurrencias con valor estadístico en unidades significativas permitió identificar los aspectos que los docentes habían resaltado como positivos, en el proceso de co-construcción del perfil: reforzamiento de la identidad, mejora profesional, novedad de la metodología y relevancia del instrumento perfil. La tabla a continuación expresa los valores de dichas recurrencias y su nivel de significación para cada uno de los sujetos involucrados en el proceso:

	Conceptos				
	Identidad	Mejora profesional	Metodología	Propuestas	Perfil
Docentes	1,95 E-08	1,44 E-07	1,19 E-03		
Tutores			2,10 E-03	3,10 E-05	

Fuente: elaboración propia

Tabla n.6. Análisis ocurrencias. Validez estadística de los conceptos expresados en el “Diario de la experimentación” (blog) (p-value).

Conclusiones y futuro

La investigación-acción ha confirmado la importancia de la definición de un perfil del docente basado en las competencias (Zabalza, 2009). Asimismo, las universidades latinoamericanas deben considerar el perfil basado en las competencias como una oportunidad para realizar planes de desarrollo y de mejora continua (Unesco, 2009).

La forma definida a través de la co-construcción del perfil de competencias de los docentes, asociada a las evidencias de los ámbitos de competencia, permite definir los procesos de selección de las buenas prácticas aplicadas por los docentes, relativas a los ámbitos de competencia. Estas prácticas están sujetas a formas de autoevaluación por parte del docente y a formas de heteroevaluación que potencialmente pueden ser realizadas por tutores, compañeros, expertos externos o estudiantes.

Para ello es necesario implementar formas digitales de portafolio (e-portfolio) o *personal learning environment* (PLE), que se conviertan en lugares donde los docentes puedan documentar su perfil e itinerario, contar sus experiencias y recibir retroalimentaciones apropiadas para la mejora continua.

Del mismo modo, estos instrumentos ponen en marcha procesos de refuerzo de la identidad de la institución universitaria, la cual debería sostener la valorización de los propios docentes y su calidad.

Para Sergiovanni (2002), este aspecto en particular del liderazgo genera capital intelectual o la capacidad de una organización y de su personal de aprender, reaprender, llevar a cabo investigaciones, y crecer en la habilidad de identificar y resolver problemas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje: otro elemento especialmente significativo para distinguir la calidad de una organización.

Así, se trataría de considerar la universidad como una organización que ofrece un aprendizaje profundo: el aprendizaje profundo constituido por la unión de valores implícitos y explícitos, que permite ampliar y expandir en el tiempo los significados del aprendizaje permanente y es capaz de perseguir nuevos modelos de desarrollo que ponen a la persona en el centro.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P.G., Reisberg, L., Rumbley, L.E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: Unesco.
- Bologna Process, (1999). *Space for Higher Education*. Bologna: UE. Joint declaration of the European Ministers of Education en <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>
- Bove, (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano: Franco Angeli.
- Bozu, Z., Canto Herrera, P.J. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes*. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. 2 (2), p. 87-97.
- Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Connell, H. (2004). *IMHE. University Research Management Developing Research in New Institutions*. Paris: OECD Publication.
- Contreras, P. (2010). "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24, 2), 61-81.
- Darling-Hammond L., Sykes G., Wanted, *A national teacher supply policy for education: The right way to meet the "Highly Qualified Teacher" challenge*, Education Policy Analysis Archives, 11(33), 2003. En <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33>
- Darling-Hammond, L (2009). *Professional Learning in the learning profession*, Dallas, TX, NSDC.
- Dewey J. (1949). *Esperienza ed Educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- De Wit, H., Jaramillo, C., Gacel-Ávila, J., Knight, J. (2005). *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá: Mayol Ediciones S.A.
- EHEA (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Ellerani, P. (2008). *Apprendimento cooperativo e pedagogia della metacognizione*. PedagogiaPiùDidattica. 2, p. 83-87.
- Ellerani, P. (2011). *La crescita delle università in America Latina. Un investimento per lo sviluppo: il caso dell'Ecuador*. PedagogiaPiùDidattica. 3, p. 111-114.
- Ellerani P., Parricchi, M. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani P. Gentile M., Mottinelli M. (2007). *Valutare a scuola, formare competenze*. Torino: SEI.

- Engeström, Y. (1996). *Interobjectivity, ideality, and dialectics*. *Mind, Culture and Activity*, 3, 259-265.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities*. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Eurydice. (2007). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07*. Brussels: Eurydice.
- Frabboni, F. (2007). *La scuola che verrà*. Trento: Erickson.
- Frabboni, F. (2011). *Una scuola condivisa. Il suo alfabeto: democratica, inclusiva, colta, solidale*. Napoli: Liguori
- Fullan M. (2005). *Leadership and sustainability*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Fullan M. (1999). *Change forces: the sequel*, London, Falmer Press.
- Greenhow C., Robelia B., Hughes J.E. (2009). *Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now?* *Educational Researcher*, 38 (4), pp. 246–259.
- Hord S.M. (1997), *Professional learning communities*, Austin, TX, SEDL, 1997.
- Hord S.M., Sommers W.A. (2008). *Leading Professional Learning Community*, Thousands Oaks, CA, Corwin Press.
- Hagger, H. y Hazel, H. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Buckingham, GBR: Open University Press.
- Hénard, F. (2010). *Learning Our Lesson. Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris: OECD Publication.
- Hénarde, F., Mitterle A. (2010). IMHE. *University Research Management Developing Research in New Institutions*. Paris: OECD Publication.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1994). *Learning together and alone*, New York, Englewood Cliffs.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey, Prentice-Hall.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mitchell J., Wood S., Young S. (2001). *Communities of Practice: Reshaping Professional Practice and Improving Organisational Productivity in the Vocational Education and Training (VET) Sector*. Melbourne, Australia, Australian National Training Authority.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Pérez Gómez, A. (2010). *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24,2), p. 37-60
- Pitarch, F.M. (2011). *Bolonia en crisis*. In REDU, 9(3), p. 15-28. En <http://redaberta.usc.es/redu/>
- REDU. (2011). *El Espacio Europeo de Educación Superior ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?* 9(3). En http://redaberta.usc.es/redu/documentos/volumenes_completos_pdf/vol9_n3_completo.pdf
- Salatin, A. (2011). *Formare alla competenza tra formale e informale*. (a cura di) Reggio P., Righetti E., in *Generare valore*. Milano: Carocci. p. 27-38.

- Sarmientos Campos, J.A., Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás A. (2011). *Referencial, un instrumento para la evaluación y acreditación de las competencias desarrolladas a través del Practicum del Máster de Secundaria*. REDU, 9(2), p. 11-33.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. NY: Basic Books.
- Sen, A. (1988). *Development as Freedom*. Oxford, Oxford University Press.
- Sergiovanni, T.J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sato M., Wei R.C., & Darling-Hammond L. (2008). *Improving teachers' assessment practices through professional development: the case of National Board Certification*, American Educational Research Journal, 45(3), pp. 669-700.
- Tochon, F.V. (2009). *Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video feedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica*. En (a cura di) Goldman R., Pea R., Barrob B., Derry S.J. *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Milano: RaffaelloCortina.
- Tuning Project. (2008). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- UNESCO (2005). *Teacher involvement in educational change*. PRELAC Journal N° 1/july.
- UNESCO (2006) *Education for All. Literacy for life*. Paris: Unesco
- UNESCO (2005). *Education for all, the quality imperative*. Paris: Unesco.
- UE (2010). *Europa2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: UE. En <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- Vandevoort, L. G., Amrein-Beardsley, A., & Berliner, D. C. (2004). *National board certified teachers and their students' achievement*. Educational Policy Analysis Archives, 12(46), 1–117.
- Vygotskij, L.S. (1967). *Pensiero e linguaggio*. Firenze:Giunti (tr. It).
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: RaffaelloCortina.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*, San Francisco, CA, JosseyBass.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zabalza, M. (2011) *Metodología docente*. Revista de Docencia Universitaria. REDU. El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea? 9(3), p. 75-98. En http://redaberta.usc.es/redu/documentos/volumenes_completos_pdf/vol9_n3_completo.pdf
- Zabalza, M. (2009) *Ser profesor universitario hoy*. La Cuestión Universitaria. 5, pp. 69-81.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

Anexo: Perfil del docente complejo

Ámbito de competencia	Dimensiones de la competencia	Criterios explícitos de la dimensión	Niveles de desarrollo (indicadores de calidad contextuales, situados, co-construidos y compartidos; indicadores descritos de 1 a 4)	Evidencias para el ámbito (seleccionadas por el docente para evaluar la calidad alcanzado en el ámbito e incluidas en el e-portafolio).
-----------------------	-------------------------------	--------------------------------------	---	---

1. Diseñar y desarrollar contenidos para áreas de conocimiento y culturales.	1. Dominar los contenidos en una perspectiva interdisciplinar.	1.1. Desarrollar los contenidos.		Programa del Curso. Diseño de los contenidos, instrumentos y material de estudio. Rendimiento académico. Pruebas de evaluación.
		1.2. Desarrollar metodologías de aprendizaje asociadas al contenido.		
	2. Contribuir al desarrollo cultural del contexto, a través de temas y contenidos relevantes.	2.1. Comprender y promover el contexto cultural específico.		
		2.2. Analizar y reflexionar sobre el "cambio", promoviendo la comunicación.		
2. Diseñar y gestionar ambientes de aprendizaje.	1. Diseñar considerando las diferencias individuales.	1.1. Diseñar experiencias de aprendizaje.		Diseño de actividades de aprendizaje, en coherencia con las diferencias individuales de los estudiantes. Grupos e interacciones entre el docente y los estudiantes y entre docentes. Innovación y creación de instrumentos, tareas y recursos según las características de los estudiantes.
		1.2. Hacer un seguimiento personalizado del aprendizaje.		
	2. Utilizar prácticas reflexivas.	2.1. Utilizar instrumentos de autoevaluación.		
		2.2. Reflexionar con otros docentes universitarios.		
	3. Crear la cultura del aprendizaje continuo, coherente con el Plan de Estudios de la Universidad (PdEU).	3.1. Promover la autonomía en los estudiantes.		
		3.2. Formar procesos para el <i>long life, life deep</i> y <i>long wide learning</i> .		
	4. Innovar el material.	4.1. Producir materiales y recursos didácticos significativos.		
		4.2. Conocer e integrar las nuevas tecnologías en los entornos de aprendizaje.		
3. Evaluar los aprendizajes y las competencias.	1. Realizar instrumentos de evaluación.	1.1. Utilizar instrumentos múltiples de evaluación.		Documentos y actividades preparados para los exámenes. Documentos y actividades disponibles on-line.
		1.2. Utilizar instrumentos transparentes y de calidad (presencia y distancia).		
		1.3. Diseñar evidencias de aprendizaje y de competencia.		
		1.4. Diseñar casos reales.		
4. Relacionarse socialmente.	1. Empatía para mejorar el potencial de las personas.	1.1. Escuchar e interactuar.		Gestión del aula. Trabajo en grupo sobre proyectos y actividades. Realización de encuentros y reuniones con internos y externos. Ponente en congresos y seminarios. Presentación de
		1.2. Tener sensibilidad y capacidad para relacionarse.		
		1.3. Demostrar capacidad para gestionar conflictos.		

				proyectos de la Universidad en el exterior.
	2. Ser dinámico y promover en el estudiante una actitud de vitalidad.	2.1. Asumir actitudes de presencia activa con los estudiantes. 2.2. Estimular la autoestima y la promoción de la autoeficacia. 2.3. Promover la educación integral.		
	3. Trabajar en equipo.	3.1. Integrar y compartir la información. 3.2. Colaborar.		
	4. Integrar, ser flexible.	4.1. Estar dispuesto al cambio.		
5. Hacer investigación	1. Hacer investigación en la propia área de conocimiento.	1.1. Ser capaz de identificar problemas en la propia disciplina.		Escritura individual o colectiva de artículos y volúmenes.
	2. Hacer investigación en la didáctica.	2.1. Promover la resolución de situaciones-problema en las actividades didácticas, en una perspectiva interdisciplinar.		Tutorías de tesis de licenciatura o doctorales.
		2.2. Promover la divulgación de los resultados de las investigaciones en las actividades didácticas propuestas.		Proyectos de investigación. Informes/memorias sobre los proyectos de investigación.
	3. Aplicar los resultados.	3.1. Aplicar los resultados de las investigaciones.		Actuación (<i>performance</i>) educativa que expresa método de investigación (las clases).
		3.2. Crear materiales de orientación e instrumentos aplicativos.		
		3.3. Revisar periódicamente los planes de enseñanza.		
4. Formar a los estudiantes a la investigación.	4.1. Orientar y acompañar a los estudiantes en procesos de investigación.			
	4.2. Publicar y divulgar los resultados de la investigación científica.			
5. Hacer investigación socialmente relevante.		5.1. Participar en la definición de líneas de investigación actuales y socialmente relevantes.		
		5.2. Integrar conocimientos en el entorno.		
		5.3. Desarrollar proyectos de investigación interdisciplinarios que respeten las diversidad cultural.		
6. Trabajar en una organización como	1. Inserirse en una organización.	1.1. Asumir la misión y visión de la institución.		Desempeño de las actividades ordinarias de

comunidad de aprendizaje.		1.2. Operar dentro de una organización.		la organización y respuesta a peticiones.	
		1.3. Mejorar los procesos de la organización.		Participación y trabajo con los compañeros. Trabajo con el exterior.	
	2. Vincularse /Crear redes.	2.1. Desarrollar relaciones de confianza con personas e instituciones			Actualización de la e-portfolio personal.
		2.2. Demostrar estándares de calidad en las acciones de interacción			
		2.3. Operar para un liderazgo de soporte y compartido.			
	3. Gestionar los procesos.	3.1. Evaluar los procesos.			
		3.2. Evolucionar continuamente.			
4. Gestionar la información.	4.1. Seleccionar, elaborar y transferir la información				
5. Trabajar en una institución educativa como comunidad universitaria.	5.1. Reconocer el proyecto universitario compartido.				
	5.2. Operar en el proyecto universitario.				
7. Saber promover el desarrollo humano y personal del estudiante.	1. Contribuir a la comprensión holística del entorno estudiantil para el desarrollo íntegro de la persona en la perspectiva institucional	1.1. Crear conciencia individual y colectiva, respecto al contexto de pertenencia del estudiante.		Proyectos de estudio (<i>curriculum studiorum</i> y Plan de Estudios).	
		1.2. Reflexionar sobre las competencias profesionales.		Proyectos profesionales (con reflexiones sobre los principios éticos).	
	2. Alcanzar los objetivos didácticos y educativos con eficiencia y eficacia.	1.3. Contribuir el desarrollo integral del estudiante.			Competencias específicas que los estudiantes han adquirido con el seguimiento de los docentes.
		2.1. Hacer un seguimiento y (auto) evaluar la propia calidad profesional.			Disponibilidad del docente fuera del aula mediante encuentros presenciales y comunicaciones en ambientes digitales con los estudiantes.
		2.2. Poner al servicio de la comunidad conocimientos y competencias.			Actuación (performance) educativa, reconocida por estudiantes y compañeros.
		2.3. Autoevaluarse.			

Cita del artículo:

Ellerani, P.G., Mendoza, M.J., Fiorese, L. (2012). Un proceso de construcción participada del perfil docente en una red de Instituciones de Educación Superior de América Latina. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico dedicado a las *Competencias docentes en la Educación Superior*, 10 (2), pp. 121-147. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de los autores y autora



Pier Giuseppe Ellerani

Universidad de Bolzano, Italia

Facultad de Ciencias de la Formación

Mail: Piergiuseppe.ellerani@unibz.it

Profesor Agregado en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Formación. Entre sus líneas de investigación figuran el aprendizaje cooperativo y la construcción de comunidades de aprendizaje, la evaluación como sistema de mejora continua, a través de la aplicación de las nuevas tecnologías para sostener el desarrollo de las competencias de los docentes.



Ma. José Gil Mendoza

Fundación Edulife, Verona, Italia

Mail: m.mendoza@fondazioneedulife.it

Es doctoranda de Ciencias de la Educación y de la Formación Continua en la Universidad de Verona (pedagogía de la diferencia sexual) y colabora con el área de Investigación Educativa y Metodologías didácticas de la Fundación Edulife.



Luciano Fiorese

Fundación Edulife, Verona, Italia

Mail: l.fiorese@fondazioneedulife.it

Es el vicepresidente de la Fundación Edulife. Es consejero internacional de las IUS (área de recursos humanos) y ha trabajado como responsable de los RRHH en instituciones como IBM y Mondadori Edizioni. Ha realizado cursos y seminarios sobre gestión del talento humano en instituciones académicas.

