

¿CÓMO AFRONTA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO LA DOCENCIA EN EL CONTEXTO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA?: HACIA UN NUEVO PERFIL DOCENTE

Yolanda Troyano Rodríguez
Alfonso Javier García González
Manuel Marín Sánchez
Departamento Psicología Social
Facultad de Psicología
Universidad de Sevilla

Resumen

Con este trabajo los autores tratan de ofrecer una aproximación al rol del profesorado universitario, en un contexto de cambio, como una de las partes implicadas en la obtención de una mejora en la calidad de la enseñanza. En el momento actual se abre una vía de estudio sobre cómo ha de ser la dedicación del profesorado para lograr incrementar la calidad de la docencia en la institución universitaria, en aspectos como el contenido y tiempo de dedicación. Siendo también necesario definir el perfil profesional del profesorado universitario, atendiendo así a las nuevas necesidades formativas que surgen en este colectivo.

Palabras clave: Rol del profesorado, Criterios de calidad docente, Convergencia Europea.

Abstract

With this work the authors try to offer an approximation the role of the university faculty, in a context of change, as one of the parts implied in the obtaining of an improvement in the quality of the teaching. At the present moment a way of study is opened on how should be the dedication of the faculty to manage to increase the quality of the teaching in the university institution, in aspects as the content and time of dedication. Being also necessary to define the professional profile of the university faculty, attending thus to the new formative needs that arise in this collective one.

Keywords: Role of the faculty, Criteria of educational quality, European Convergence.

1. INTRODUCCIÓN

Hasta la década de los sesenta del pasado siglo, ha existido un escaso interés por conocer cómo ha evolucionado la figura del profesorado, así como si sus funciones se han mantenido en el tiempo, o, por el contrario han cambiado de manera significativa. A partir de los años setenta el papel desempeñado por el profesorado pasa a ser un campo preferente para la investigación, sobre todo al ser considerado un eje central para lograr una enseñanza de calidad.

Una serie de estudios se han centrado en identificar tipos genéricos de personalidad del profesorado que inciden en la calidad de la enseñanza. En este sentido, cabe mencionar la investigación realizada por Dellana y McLeod (1997) en la que distinguen dos dimensiones en relación con el constructo calidad de enseñanza: actividades de calidad centrada en el alumnado y actividades de mejora continua en el trabajo, es decir, orientadas a los contenidos y procedimientos curriculares. Personalidades extravertidas, juiciosas y afectivas promueven la primera dimensión. Por el contrario, la segunda dimensión estaría estimulada en personalidades de tipo intuitivas. En otra investigación realizada por Fisher y Kent (1998) se concluye que el profesorado extrovertido se autopercebe manifestando comportamientos elevados en liderazgo y de ayuda. Por el contrario, los introvertidos gestionan sus clases a través de comportamientos de incertidumbre.

En nuestro país, Rebolloso, Ochotorena, López y Rustarazo (1995) realizaron una investigación en la que examinaban los aspectos significativos a la hora de definir al profesorado "ideal". Fueron en orden de importancia, las referidas a desempeño de las tareas; interacción profesor-alumno; evalua-

ción; implicación en la tarea; competencia docente, e imagen personal y social. También pretendían analizar conductas susceptibles de medida que definieran al "buen" profesorado. Entre sus resultados destacan la necesidad de atención que requieren los alumnos y los modos de transmitir los conocimientos. También profesor Marín (2001) efectuó una investigación sobre la percepción del rol del profesor ideal.

2 NUEVO ROL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: NUEVAS DEDICACIONES

Tradicionalmente el profesorado universitario ha tenido que asumir, a lo largo de su carrera profesional, tareas docentes e investigadoras y organizativas. El desempeño de estas tareas puede dar lugar a situaciones de conflicto intra e inter-rol, de ambigüedad de rol, y la tensión de rol.

Si definimos el rol como el conjunto de tareas que debe desempeñar el profesorado, siguiendo una serie de normas prescriptivas y proscriptivas y, considerando además, las expectativas asociadas al mismo, podemos comprobar que el rol del profesor tiene unas atribuciones específicas.

Uno de los elementos más importantes para definir el rol del profesorado son las personas del entorno, dominadas *conjunto de rol*. En el caso que nos ocupa, el conjunto de rol está constituido fundamentalmente por el alumnado, y por supuesto por otros compañeros, etc. El alumnado se ve afectado por las conductas que emite el profesorado en el desempeño de su rol y, que a su vez influyen sobre el mismo, produciéndose de esta forma una relación bidireccional. Este proceso de influencia mutua, mediante la co-

municación verbal y no-verbal, contribuye a la redefinición del rol docente, aunque todas las personas que componen el conjunto de rol, no sólo el alumnado, pueden influir, en mayor o menor medida, en el desempeño de dicho rol, sin embargo, la interacción profesorado-alumnado constituye, en nuestra opinión, el binomio fundamental en la organización universitaria.

De la interacción perceptivo-cognitiva en el ejercicio docente se van a derivar las demandas y condicionantes que favorecerán la definición y el del desempeño del rol del profesorado. Durante dicho desempeño puede recibir demandas contradictorias de personas del conjunto de rol, estando expuesto a una situación de *conflicto de rol*. Dicho conflicto puede ser *intra-rol*, que se produciría cuando el profesorado encuentra discrepancias entre las expectativas que distintas personas tienen sobre el desempeño de su rol, o *inter-rol* cuando las obligaciones asociadas al rol docente son incompatibles con otros roles que puede desempeñar. También se puede presentar la *ambigüedad de rol* cuando el profesorado carece, o es poco específica, la información que necesita para un adecuado desempeño del rol a nivel de tarea o emocional. Si el profesorado presenta incomodidad cuando trata de cumplir con las expectativas de su rol, hablaremos de *tensión de rol*.

Las consecuencias que recoge la literatura sobre el conflicto y ambigüedad de rol del profesorado presentadas a nivel fisiológico, cognitivo y comportamental (insatisfacción laboral, absentismo, descenso del compromiso, declive de la productividad, deseos de abandonar y, aumento de la tensión de rol) pueden llegar a mermar la salud física y psicológica del profesorado, lo que implicaría, a corto medio plazo, una disminución de la calidad docente.

En la actualidad el impacto de la Convergencia Europea en la actividad profesional del profesorado universitario es incuestionable. De hecho, las propuestas e iniciativas se encaminan a abordar directamente las cuestiones derivadas de dicho impacto en el colectivo docente. La nueva concepción que supone la dedicación del profesorado es considerada como uno de los principales instrumentos de cambio en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Aunque los cambios afectan principalmente al colectivo de estudiantes (nuevas estructuras de las titulaciones, posibilidad de estudiar en diferentes países, etc.), y que la Convergencia Europea está orientada a ellos, está fuera de duda que el profesorado queda totalmente inmerso en la introducción de dichos cambios.

Los cambios derivados de este proceso de armonización en materia de enseñanza superior van a suponer una reorganización de la dedicación de los docentes durante el transcurso de su actividad profesional, en definitiva, un planteamiento diferente del tiempo de trabajo. Sin menospreciar los asuntos relacionados con las actividades propias de investigación y aquellas vinculadas a la gestión universitaria, vamos a centrar la reflexión específicamente sobre el trabajo y las tareas docentes.

El proceso de Convergencia Europea representa una ampliación cualitativa de las actividades de enseñanza y aprendizaje. La introducción del Crédito Europeo como "unidad de haber académico" valora el volumen global de trabajo realizado por los estudiantes en sus estudios, no sólo las horas de clase. Todo el trabajo realizado hasta el momento en relación a la articulación de las diferentes propuestas parece dejar clara la dedicación de los estudiantes durante sus quehaceres universitarios. De este modo, el

nuevo modelo educativo, basado en el trabajo del estudiante, deja de tener como punto de referencia la docencia del profesorado.

La formación integral de los estudiantes requiere planteamientos diferentes desde el punto de vista docente. Si hablamos desde un enfoque que prima el aprendizaje permanente del alumnado, debemos partir de la premisa de “enseñanza permanente” también. Si hasta ahora el trabajo docente ha quedado reflejado básicamente en los créditos asignados en su docencia para las horas presenciales (teóricas y/o prácticas), parece claro que necesitamos una nueva fórmula para calcular la dedicación del profesorado en la que contemplar no sólo las clases tradicionales, sino también su dedicación e implicación en la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los trabajos prácticos, el desarrollo de seminarios, el tiempo dedicado a las prácticas y trabajos de campo, el tiempo de estudio personal, en casa o en la biblioteca, el tiempo dedicado a las prácticas y trabajos de campo, la articulación de otros sistemas de evaluación, etc., todo ello hace suponer una seria alteración de la dedicación actual del profesorado en cuanto a su implicación en la actividad docente. En consecuencia, el reconocimiento de la labor docente del profesorado deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir docencia, sino también las dedicadas a preparar, organizar, orientar y supervisar el trabajo de los estudiantes (Zabalza, 2001).

La cuestión de fondo planteada implica la revalorización de la función docente del profesorado universitario. Estamos hablando de que a diferencia de dedicarnos a dar clases como se viene haciendo hasta ahora, nuestra dedicación docente se amplía cualitativa y cuantitativamente. Cuestiones como la elección de los métodos didácticos o la planificación de la asignatura, con frecuen-

cia no han sido asuntos considerados dignos de prestarles algo de atención. A partir de ahora, tendremos que prestar mayor atención y dedicar tiempo a temas relacionados con:

- a) *Planificación de la docencia*, se pretende instar a los criterios de calidad docente basados en el planteamiento de opciones para el desarrollo de las materias, en la identificación de los métodos de trabajo que permitan desarrollar competencias académicas, en el planteamiento de acciones de coordinación docente con otros profesores implicados en la docencia al mismo grupo de estudiantes, etc.
- b) *Metodología a seguir*, se hace hincapié en la necesidad de potenciar la evaluación institucional del profesorado universitario según directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. Así, se han de adoptar criterios de flexibilidad metodológica en función del trabajo a realizar en cada momento y en cada escenario, utilizar los recursos didácticos más apropiados para el desarrollo de las materias, escuchar activamente a los estudiantes, en relación con las actividades de evaluación continua, etc.
- c) *Evaluación*, es preciso ofrecer ésta como una oportunidad para la mejora y no sólo como un instrumento de control sobre lo realizado.

Otro cambio se produce en el tiempo de dedicación docente. Hasta ahora la dedicación es medida en términos de créditos, los planes de organización docente se diseñan e implementan asignando al profesorado unas horas de docencia, entendiendo éstas como horas de clases presenciales.

Los cambios previstos, derivados del proceso de Convergencia Europea van a

suponer una reestructuración del trabajo docente globalmente considerado, tanto por el contenido de la dedicación docente, como por el tiempo requerido para ello, como por el modo en que deberá trabajar el profesorado. En muchos casos, estamos hablando de un proceso de intensificación de la actividad profesional cuyo impacto evidente en el profesorado deberá ser bien planteado y valorado, si no queremos provocar resistencias y rechazos. Evidentemente, y sin merma del tiempo de dedicación a la actividad investigadora, se hace necesario:

- a) El desarrollo de políticas de formación inicial y permanente del profesorado universitario en materia docente.
- b) El uso de nuevos parámetros para computar el tiempo de trabajo del profesorado en materia docente, como consecuencia de su diversificación en un mayor número de actividades y descentrando la exclusividad en la clase presencial.
- c) Adoptar medidas que estimulen y hagan posible la profesionalización del profesorado en su función docente mediante la elaboración de un proyecto docente en continua revisión y adaptación a criterios de calidad.

Para finalizar este apartado, hay que resaltar la reestructuración del tiempo de trabajo docente del profesorado universitario es una tarea esencial que hay que acometer. Se trata de un cambio de cultural profundo de la percepción social del profesorado universitario respecto a la consideración de su trabajo, lo que incide en la estructuración de su rol pues como afirma Marín, Troyano y Rivero (2002) la interacción profesorado-alumnado va más allá de una simple percepción social, pues las expectativas del alumnado implican un deseo de cambio en la conducta del profesorado.

3. EL SURGIMIENTO DE NUEVAS NECESIDADES EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

El Espacio Europeo de Enseñanza Superior resalta el aprendizaje como eje central sobre el que pivota la organización de los currícula formativos y el diseño y desarrollo de la interacción didáctica, y el éxito de este proceso no es posible sin un profesorado universitario capacitado y motivado. En este sentido, el rol del profesorado incluye nuevas demandas y retos, y también amplía y refuerza su marco competencial.

Los participantes, alumnado y profesorado, deberán hacer un esfuerzo para que su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleve a cabo de una manera activa y cooperativa, aprovechando la interacción didáctica y las oportunidades dentro y fuera de las aulas (Zabalza, 2004).

La consideración de la tarea docente como reto complejo, difícil y de alta exigencia de la excelencia docente en una cultura de calidad institucional, nos llevan a una concepción del docente universitario con una identidad profesional clara. De manera que, la profesionalización del profesorado es uno de los requisitos básicos para el logro de algunos de los objetivos que marca el proceso de convergencia.

Este proceso de profesionalización docente se vería favorecido con la evaluación y el reconocimiento de los programas de formación de las propias universidades, con el fortalecimiento de un sistema nacional de coordinación y apoyo a la formación, que incida en el diseño de modelos, en el desarrollo de recursos y materiales y en la formación de formadores (Villar Angulo, 1998).

Una de las propuestas destacada es que las Universidades elaboren su propio Plan

de Formación, basado en principios y programas avalados y coordinados desde las perspectivas autonómica y nacional. En resumen, se sugiere que en el contexto universitario los Planes de Formación:

- Partan de las necesidades estratégicas de las propias universidades y de las necesidades e iniciativas del profesorado.
- Supongan compromisos explícitos de mejora a diferentes niveles: profesorado, alumnado, materias, etc.
- Definan un modelo de universidad de calidad.
- Estructuren adecuadamente sistemas de apoyo y de recompensa, y desarrollen mecanismos de reconocimiento e incentivación de la calidad de la docencia.

Como instrumento para la organización, promoción y apoyo del trabajo particular del profesorado en la mejora de su tarea docente, los proyectos de innovación deberán representar un eslabón fundamental en las políticas de calidad de la docencia, sin olvidar que la innovación docente demanda una formación específica que facilite su desarrollo. Debe enfatizarse, además, que los proyectos de innovación han de ser evaluados en su vertiente psicopedagógica y social, así como recibir el necesario asesoramiento técnico y ser objeto de seguimiento.

Como ámbitos naturales para la creación de proyectos de innovación se han de tener en cuenta los siguientes elementos:

- *Revisión curricular*: revisión de objetivos y contenidos de los programas, elaboración de guías didácticas, interdisciplinariedad, etc.
- *Metodologías de enseñanza*: que supongan la incorporación activa del alumnado

y atienda a las peculiaridades didácticas de cada materia a impartir.

- *Evaluación de los aprendizajes*: que garanticen una mayor globalidad y calidad.
- *Diseño de materiales*: que favorezcan el aprendizaje autónomo del alumnado.
- *Estudiantes*: que aborden el desarrollo de habilidades formativas en los estudiantes, adecuada a los nuevos escenarios profesionales.
- *Propuestas de formación relacionadas con la dinamización de clase*: intercambio de experiencias docentes, seminarios para la mejora de la metodología y fomento de la innovación y evaluación de la docencia, actividades dirigidas a colectivos docentes de un mismo departamento o centro, en materias o temas que respondan a las prioridades señaladas en los planes institucionales de mejora docente.

4. CONCLUSIONES

Si partimos del principio básico de que el rol desempeñado por el profesorado en la interacción educativa es fundamental para lograr una enseñanza de calidad, es necesario plantearse también el despliegue, por parte del mismo, de una serie de habilidades interpersonales y pedagógicas adecuadas al ejercicio docente.

La mejora de la docencia pasa necesariamente por un perfeccionamiento de la labor del profesorado, combinando el trabajo individual con el trabajo en equipo. Una forma de impulsar y apoyar esta labor es promover la formación de habilidades de comunicación interpersonal en pequeños grupos, con temas o preocupaciones afines al colectivo, como por ejemplo, gestión del conflicto, resolu-

ción de problemas, etc., donde el profesorado integre nuevas estrategias de actuación mediante la ejecución de prácticas reales. Así mismo es necesaria la retroalimentación que proporciona el alumnado para mejorar la práctica docente y la autorrealización del profesorado, como la realización de autoevaluaciones de su práctica docente.

Lograr una docencia universitaria de calidad es posible con una formación del profesorado específica, que aporte las habilidades conceptuales, técnicas y socioactitudinales que la profesión docente requiere, lo que ayudaría al profesorado a saber, saber hacer y saber ser y estar.

REFERENCIAS

- DELLANA, S.A. y MCLEOD, M.E. (1997): Relationships of instructors' personalities with Total Quality Management practice in the university classroom. *Psychological Reports*, 81 (1), 99-118.
- FISHER, D.L. y KENT, H.B. (1998): Associations Between Teacher Personality and Classroom. *Journal of Classroom Interaction*, 33 (1), 5-13.
- MARÍN, M.; TROYANO, Y. y RIVERO, M. (2002): El profesor universitario. Necesidad de investigar su formación y percepción social. *Revista de enseñanza universitaria*, 20, 7-22.
- REBOLLOSO, E. y otros (1995): Una aproximación a la definición de "profesor ideal". Dimensiones aportadas desde la perspectiva del alumno universitario. En Vega, M.T. y Tabernero, M.C. (Eds). *Psicología Social de la educación y de la cultura, ocio, deporte y turismo*. Salamanca, Eudema.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1998): *Consideraciones para la elaboración de un programa docente universitario*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- ZABALZA, M.A. (2001): *La Enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, D.L.
- ZABALZA, M.A. (2004): *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco de la EEES*. Documento de trabajo. USC.