

PROPUESTA DE RECONOCIMIENTO DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LA DOCENCIA¹

I) ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN

El presente proyecto tiene sus antecedentes y fundamentación en las políticas de fortalecimiento de la función docente promovidas por la Universidad en los últimos años para la mejora de la calidad de la enseñanza.

A partir del 2001, la Universidad se propuso a través de programas específicos de Formación cumplir con el propósito de “*promover una decidida política de formación docente procurando la mejora de la calidad didáctica de los docentes universitarios*” (Orientación 1.6), en el marco de su primer objetivo estratégico de ampliación con equidad y fortalecimiento de la educación superior.

En ese contexto, se consideró que el instrumento más apropiado para alcanzar ese fin era la inclusión de un **Proyecto Institucional** específico que permitiera movilizar una temática (de incorporación reciente a la agenda universitaria), de estímulo a la formación y el perfeccionamiento de los docentes en el campo de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, a través de **programas de formación diversificados** y respaldados en una labor sistemática de coordinación central y seguimiento de las metas fijadas (PI 2005).

Entre esas acciones, los actuales **Programas de Formación Docente de las Áreas Académicas** establecen como objetivo específico, “*colaborar en la profesionalización docente, consolidando una oferta de formación pedagógica y didáctica del más alto nivel académico que permita abordar el conjunto de necesidades y requerimientos de formación que presentan los distintos campos del conocimiento y el conjunto de los servicios universitarios*” (Ibid: 85), propósito que busca fortalecer y profundizar, a otro nivel, la formación inicial alcanzada en el ámbito de los servicios que cuentan con Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE).

La docencia universitaria, que ha construido históricamente su profesionalidad pedagógica en el ejercicio de la función docente a partir de la formación profesional en el campo disciplinario de origen, demanda hoy otras condiciones profesionales asociadas a la capacidad de resolver los múltiples y complejos problemas que acarrea la inserción, el aprendizaje y la normal permanencia institucional de este nuevo sujeto que es el estudiante universitario actual. Como señala Marta Souto, “*el docente universitario es un profesional con una doble vía de profesionalización: la profesión de origen en un campo específico disciplinario y la profesión de docente universitario*” (1999:366)². Dadas estas demandas, que hacen a la excelencia en el desempeño de la

¹ Integran el Grupo de Trabajo: Mercedes Collazo (Coordinadora), Elba Bertoni, Ángela Rista (Área Agraria), Fernando Miranda (Área Artística), Graciela Lamoglie (Arquitectura), Alicia Cabezas (Área Salud) y Héctor Perera (Área Social).

² Souto, M. (1999). “La formación del docente universitario” en *Pedagogía Universitaria. Presente y perspectivas*. UDELAR. UNESCO.

función de enseñanza entendida como eje vertebrador de las otras dos funciones, es lógico que la institución deba asumir la responsabilidad de la formación a través de diferentes opciones que permitan explorar las herramientas más idóneas para enfrentar situaciones de enseñanza que desbordan el perfil del docente tradicional.

Conciente de la situación actual, el Consejo Directivo Central ha resuelto adoptar medidas inmediatas para la promoción de la Carrera Docente estableciendo que la misma “*debe apuntar a mejorar el desempeño de las funciones fundamentales de la Universidad, estimulando la formación de los docentes para el ejercicio de la enseñanza, la investigación y la extensión, promoviendo su activa participación en la gestión colectiva de la institución, y evaluándolos en función del conjunto de sus tareas*” (Res. N° 4, Segunda Jornada Extraordinaria, 15 abril de 2007).

Como consecuencia de lo que antecede y en el marco de la Educación Permanente, **la formación en servicio** se constituye en un deber y un derecho de los funcionarios involucrados en el proceso de transformación de la UR, concibiéndose actualmente como un componente esencial de las políticas de desarrollo y profesionalización del personal docente ya que ofrece un espacio de aprendizaje potencialmente significativo a partir de la reflexión en y sobre las propias prácticas de enseñanza.

II) ORIENTACIONES PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA EN LA CARRERA DOCENTE.

El Grupo de Trabajo integrado por representantes de las Áreas Académicas con responsabilidad en el seguimiento y evaluación del PI *Formación Didáctica de los Docentes Universitarios*, que funciona en la órbita de la CSE desde el año 2001, propone, a modo de documento en proceso y abierto a las reconsideraciones que se crean pertinentes, las siguientes **orientaciones**:

PROPUESTA. Incorporar en las definiciones de “carrera docente” el componente de formación pedagógica por lo que habrán de ofrecerse, en este sentido y en forma correlativa, programas específicos que cubran requerimientos de formación dirigidos a los dos niveles tradicionalmente establecidos en el estatuto:

Nivel I - Grados de formación (1 y 2). En esta etapa inicial, atender específicamente la formación pedagógico-didáctica de los grados de ingreso a la docencia universitaria, proporcionando instancias de formación a través de programas con contenidos mínimos que propendan al desarrollo de competencias profesionales que habiliten un adecuado desempeño en la función docente y de mayor sensibilización a la problemática específica de la enseñanza de grado.

Nivel II - Grados de conducción académica (3, 4 y 5). Para el caso de los que accedan por primera vez a un cargo docente, estudiar la posibilidad de acreditar algún nivel de formación previa en esta materia, además de valorar específicamente para la renovación del cargo y movilidad escalafonaria la acreditación de cursos de perfeccionamiento pedagógico realizados.

PROPÓSITO. Está claro que las transformaciones educativas emprendidas por la universidad dependen, en gran medida, del mayor o menor protagonismo de sus principales actores políticos. En la medida que se abran vías de fortalecimiento en la

calidad de las intervenciones (tanto de docentes como de estudiantes) se afianzará la capacidad para construir colectivamente el “ser universitario”. Estamos convencidos que la formación pedagógica del profesorado es un componente clave en la conquista de esa identidad. Asimismo se espera que este proceso de profesionalización, que se pretende profundizar por vía normativa, incida en una mejora de la capacidad institucional para motivar e involucrar creativamente a los estudiantes en las experiencias de aprendizaje, fundamentalmente, en aquellas que definen trayectorias personales como lo son las de los primeros años de la formación.

PERTINENCIA. Si el primer nivel de formación es una instancia decisiva en cuanto al proceso de adquisición de las competencias profesionales básicas, también lo es el segundo destinado a los grados de conducción académica. La profundización en los aspectos teórico-prácticos y la reflexión sistemática sobre las prácticas de enseñanza no solo inciden en una mejor comprensión y valoración de las experiencias consolidadas sino, también, en la adquisición de una mayor autonomía del docente para fundamentar propuestas y tomar decisiones sobre los nuevos y constantes desafíos sociales a los que la universidad debe dar respuesta. Siendo este componente pedagógico un aspecto relevante en la construcción de la profesionalidad docente, entendida en términos de desempeño integrado de las tres funciones universitarias (investigación, extensión y enseñanza), se entiende pertinente incorporar como requisito en las instancias de renovación de cargo y de promoción de grado la acreditación de la formación pedagógico-didáctica atendiendo, además, a las variables: grado de ingreso a la carrera, carga horaria y nivel de responsabilidad que demande el cargo al que se aspira.

IMPLEMENTACIÓN. En el marco del concepto de **educación permanente** y el carácter voluntario de la formación, esta propuesta se estructurará, en las Áreas y servicios que correspondan, en tres niveles de creciente profundización didáctica: 1) de **desarrollo profesional inicial**, 2) de **desarrollo profesional avanzado** y 3) a **nivel de posgrado**. Procurando garantizar la plena cobertura del primer escalón de formación, a través de programas con contenidos mínimos, las otras instancias y etapas de mayor conceptualización teórica contribuirán a potenciar el protagonismo institucional de los docentes y una conducción más eficiente de los procesos educativos que habrán de centrarse en actividades de mayor significatividad para el sujeto que aprende.

GRADOS		REQUISITOS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS		
	NIVEL	INGRESO AL CARGO	RENOVACIÓN DE CARGO	PROMOCIÓN DE GRADO
1	DE DESARROLLO PROFESIONAL INICIAL	A valorar en el estudio de los méritos	Acreditar formación pedagógico-didáctica inicial no inferior a 10 créditos	Acreditar formación pedagógico-didáctica inicial no inferior a 10 créditos
2				
3	DE DESARROLLO PROFESIONAL	A valorar en el estudio de los méritos	Acreditar la formación pedagógico-didáctica recibida en la UdelaR y/o en formación docente (posgrado?) de la ANEP. Valorarla en	Acreditar la formación pedagógico-didáctica recibida en la UdelaR y/o en formación docente (posgrado?) de la ANEP. Valorarla en
4				

5	AVANZADO		función de la carga horaria, grado y responsabilidad del cargo.	función de la carga horaria, grado y responsabilidad del cargo.
---	----------	--	---	---

III) ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN

Se explicita, a continuación, los propósitos generales que debieran orientar los programas que las Áreas Académicas habrán de diseñar atendiendo a las diversas especificidades disciplinares, contextos y necesidades educativas. Los contenidos que se presentan, solo a título indicativo, pretenden ilustrar, en coherencia con el espíritu que anima este documento, las prioridades y la relevancia de la formación que demanda cada uno de los niveles establecidos.

Nivel I – De desarrollo profesional inicial

La formación debería cumplir con la finalidad de lograr que los docentes en general que ingresan a la carrera en los grados “de formación”:

- Se apropien y se comprometan creativamente con las políticas de enseñanza universitaria en el marco de una construcción colectiva del sistema integrado de educación avanzada y permanente a nivel nacional.
- Se responsabilicen, personalmente y como colectivo, de la construcción del “ser universitario” a través de una fuerte participación en los proyectos tanto de transformación del escenario, estructura y funcionamiento institucional como en los específicos relacionados más directamente con los procesos de formación académico-profesional del estudiantado.
- Desarrollen **competencias pedagógico-didácticas básicas** que habiliten un mejor desempeño profesional en la etapa de ingreso a la carrera docente promoviendo la capacidad de generar estrategias de enseñanza apropiadas a diversos ámbitos, formaciones, estilos de aprendizaje y, particularmente, al de prácticas en contextos masificados.³

Contenidos de la formación

Tomando como **eje vertebrador de la formación la programación de los cursos específicos** de las diferentes formaciones profesionales que brinda el servicio, abordar los siguientes contenidos:

- a) El contexto institucional de aplicación del programa. La Universidad: políticas de enseñanza, funciones y currículo universitario. Problemática de la ampliación, diversificación, articulación y flexibilidad curricular. Casos
- b) particulares y específicos de formación profesional (por ejemplo, los Proyectos de Área sobre “Ciclos Iniciales”). Perfil de salida en términos de competencias.
- c) Los problemas del aprendizaje estudiantil. Condiciones iniciales, la motivación y procesos de aprendizaje superior. Aportes de la Psicología al aprendizaje adulto.
- d) Programación y procesos de enseñanza y aprendizaje. Objetivos y organización de los contenidos. Estrategias de enseñanza que propicien el desarrollo de la

³ Ver en Anexos el documento de trabajo: Bertoni, E. “Competencias profesionales del docente universitario” agosto 2007.

autonomía en el aprendizaje. La enseñanza en situación de numerosidad. El papel de las TICs como recurso didáctico. Estrategias para la alfabetización académica.

- e) Evaluar en el contexto de la Universidad. Enfoques y objetos de la evaluación. Propuestas de evaluación de los aprendizajes en coherencia con la orientación curricular.

Nivel II – De desarrollo profesional avanzado

La formación en este nivel debería cumplir con la finalidad de lograr una mayor profundización en el campo de la **didáctica universitaria** y desarrollar en los docentes con conducción académica instrumentos que ayuden a **reconstruir la especificidad de la disciplina educativa y valorar la dimensión reflexiva de la práctica** en el sentido que la define Schön⁴ (proceso de autoconciencia que se abre en múltiples direcciones: análisis y resolución de problemas educativos, valoración de fines y medios utilizados, replanteo de hipótesis iniciales, diseño de nuevas experiencias que las aprueban o descartan, etc). Para ello es necesario que:

- Se apropien y se comprometan creativamente con las políticas de enseñanza universitaria en el marco de una construcción colectiva del sistema integrado de educación avanzada y permanente a nivel nacional.
- Planifiquen y experimenten actividades de **enseñanza integradoras profundizando sus competencias pedagógico-didácticas básicas** a fin de ampliar, diversificar, flexibilizar y ajustar las formas de enseñanza a intereses y motivaciones de manera que se fortalezcan los vínculos estudiante-institución.
- Desarrollen una percepción particular acerca de otros roles docentes, como el de coordinador, tutor, orientador académico o de carrera, etc., que demandan una formación específica en cuanto al manejo de la interdisciplinariedad, la relación pedagógica y la gestión en contextos diferenciados de enseñanza.
- Diseñen estrategias metacognitivas⁵ de seguimiento, apoyo e intervenciones didácticas que permitan detectar problemas, mejorar y potenciar cualitativamente tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje.

Contenidos de la formación

- a) Contexto institucional marco: funciones universitarias, políticas de enseñanza y currículo. Problemática de la articulación, la flexibilidad, la diversificación y descentralización curricular. Innovación educativa. Análisis de experiencias relacionadas con nuevas ofertas (“carreras articuladas”, ciclos iniciales, etc.).
- b) La problemática del aprendizaje estudiantil. Condiciones iniciales y procesos de aprendizaje superior en contextos institucionales específicos. Bases psicológicas del aprendizaje grupal. Rol del docente en la función de: “coordinador”, “orientador” o “tutor”.

⁴ Ver su concepción en Schön, D. (1992). “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”. Barcelona. Paidós.

⁵ Entendemos por **metacognición** la capacidad que tiene todo ser humano de reflexionar acerca de sus propias operaciones mentales (las que promueven la comprensión, saber cómo, cuándo y para qué debemos usarlas) y de autorregular su aprendizaje.

- c) El programa como proyecto formativo integrado. Criterios de organización y secuenciación de objetivos y contenidos disciplinares, inter y transdisciplinarios. Estrategias y recursos de enseñanza y aprendizaje que propicien la autonomía en el aprender (enseñanza por problemas, estudio de casos, etc.). Estrategias didácticas para el aprendizaje grupal. Alfabetización académica. Papel de las TICs en los cursos semipresenciales y de apoyo estudiantil.
- d) Estrategias de enseñanza que articulen la investigación y la extensión a través de programas interdisciplinarios y de relevancia social que contribuyan al desarrollo integral del estudiante.
- e) Evaluación y acreditación de aprendizajes en el marco de las nuevas ofertas. Recursos y estrategias de acompañamiento individual y grupal. Evaluación y autoevaluación del aprendizaje y del apoyo pedagógico.

ANEXOS

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO⁶

Elba Bertoni

INTRODUCCIÓN

Nuestro objetivo es aportar insumos para una reflexión acerca de lo que consideramos competencias profesionales del docente que aspira a trabajar en la enseñanza de grado de la Universidad. La función de educar o enseñar a otros un contenido cultural valioso para una comunidad en general o desarrollo profesional en particular supone el dominio de un “saber” y/o “un saber hacer” pero, particularmente, también implica poseer el arte u “oficio” de transmitir a otros aquello que se sabe o se sabe hacer. Si bien una buena formación pedagógica del profesorado universitario, por sí sola no nos asegura un mejoramiento en los aprendizajes de este nivel, nos consta que es una variable importantísima para, al menos, atenuar el preocupante fenómeno del fracaso, el rezago y la desvinculación estudiantil.

CON RELACIÓN AL CONCEPTO “DOCENTE UNIVERSITARIO”.

Las diversas tareas, funciones específicas y roles de quienes asumen el compromiso de formar a otros, quedan expresados en términos que, con distinta trayectoria histórica, recogen las conceptualizaciones que se han ido delineando en función de una creciente complejidad del campo educativo, las variadas formas que adopta el vínculo pedagógico y las relaciones epistemológicas que se establecen con el saber antes, durante y *a posteriori* del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así han ido surgiendo los términos: “educador”, “profesor”, “tutor”, “asesor” o el más genérico de “**docente**” que se utiliza para referirse a la persona que ha recibido una formación especial, un desarrollo profesional que lo habilita a “enseñar”.

El “**docente**” se forma en institutos especialmente creados con el propósito de desarrollar las capacidades y competencias que lo hacen un profesional en la transmisión de saberes científicos, artísticos o tecnológicos. Requerimientos y perfiles de formación diferentes, acordes a los niveles educativos establecidos según el grado de desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos, hacen a la especificidad de estas instituciones. El término engloba genéricamente a todos los profesionales que tradicionalmente se vienen formando para ejercer en los distintos subsistemas educativos el “oficio”⁷ de enseñar: “maestro” en primaria, “profesor” en la enseñanza media, terciaria o universitaria.

Profesor es el que “profesa” el saber, el que dispone de la verdad acerca del conocimiento y así lo transmite. Como especialista en un campo disciplinar muy circunscrito cree no necesitar del saber pedagógico-didáctico y menos aún si el destinatario cursa la enseñanza superior. Hoy constatamos que aún persisten estos preconceptos tanto en el imaginario social como en el mismo colectivo docente. Así, por ejemplo, en la tradición jurídica de nuestra Universidad el término “profesor” se utiliza para designar al docente de grado máximo en una escala jerárquica del 1 al 5,

⁶ El presente documento sintetiza otro más amplio (“Acerca de las competencias profesionales requeridas para ejercer la docencia universitaria” Documento de Trabajo, CSE., 8/07) elaborado previamente a los efectos de iniciar la reflexión y análisis de la temática con los representantes de las Áreas Académicas, PI “Formación Didácticas de los Docentes Universitarios”.

⁷ Cuánto de “arte” y cuánto de “ciencia” hay en el ejercicio de la docencia es una cuestión que no vamos a entrar a analizar aquí.

quien supuestamente posee la excelencia en el conocimiento de una disciplina o área específica⁸. Como catedrático, que así también se lo designa, le compete (entre otras funciones) formar pedagógicamente a sus colegas; tarea que ejerce sin reclamársele institucionalmente conocimiento alguno en ese campo. La excelencia como “formador de otros” se define únicamente por la estrecha relación que el docente mantiene con el conocimiento; capacidad valorada casi en exclusividad por el hecho de haber tenido participación personal en la producción del saber (investigación). Los demás colegas son docentes que ostentando los grados inferiores, del 1 al 4, cumplen funciones acordes a la responsabilidad que tienen en la transmisión del saber en las aulas; competencia claramente pedagógica que es evaluada, por lo general, con parámetros ajenos al campo de las Ciencias de la Educación.

Desde esta perspectiva disciplinar, “el docente” se considera no solo un especialista en la transmisión de conocimientos y saberes, comprometido únicamente con los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino un profesional de la docencia que aspira a promover en los educandos un desarrollo integral de la personalidad a través de la vivencia de valores y de acciones coherentes con principios generales aceptados por la sociedad y la cultura de su tiempo. En este sentido, la figura del docente trasciende la categoría de un simple “mediador cultural”. Para que la educación no constituya para el ser humano un mero instrumento de supervivencia, sino una experiencia personal, duradera y vital, integradora de los planos cognoscitivos, prácticos y axiológicos, manifiestos en todas las actividades que desarrolla el individuo como miembro de una sociedad, se necesita un profesional de la docencia que sea, a la vez, un educador en el sentido más pleno del término “(...) la palabra ‘enseñanza’ no me basta, pero la palabra ‘educación’ implica algo de más y una carencia. (...) estoy pensando en una enseñanza educativa” dice Morin (1999: 10)⁹.

Los diversos proyectos de formación docente deberían proponerse como meta necesaria minimizar la posible brecha entre la figura del “docente” y el “educador”. Promover **“una enseñanza educativa”** reclama, en este caso para la Universidad, admitir que no hay desarrollo ni cambio institucional sin una profesionalización que fortalezca a todo su profesorado en las competencias específicas al ejercicio de la docencia en todos sus niveles (pregrado, grado y posgrado), desarrollando aptitudes y actitudes que aseguren un mejor desempeño en la función que, indudablemente, no alcanzará su excelencia si no se integra coherentemente a las otras de investigación y extensión tal como lo plasma la normativa jurídica de nuestra Universidad (Art. 1º del Estatuto del Personal Docente 15/IV/68).

Se señala reiteradamente como obstáculo a la profesionalización que se busca, el poco compromiso o identificación del docente con los fines que persigue la Universidad. La reducida carga horaria, el bajo salario que recibe u otras causas relativas al poco reconocimiento social que obtiene por sus tareas cuando no ostenta los grados superiores del escalafón, son las más señaladas. Es evidente que el espacio institucional desde donde ejerce la enseñanza resulta siempre poco propicio para generar cierta identidad profesional. Es probable que el docente de este nivel no se sienta identificado con la institución ni comprometido con sus fines porque no se lo ha preparado

⁸ El Estatuto de Personal Docente hace referencia específica a que el Profesor es el catedrático (profesor titular) que posee el grado máximo (5) en un orden jerárquico creciente. (...) “A los efectos de las disposiciones constitucionales y legales que aludan a “catedráticos” o “profesores titulares”, se considerará como tales a todos los profesores que ocupen cargos docentes del grado 5”. (Art. 4º).

⁹ Morin, E. (1999). “La cabeza bien puesta”. Nueva Visión. Buenos Aires.

específicamente para enseñar en ese ámbito o porque la labor que desempeña no constituye su principal fuente de ingresos; tampoco se le ha requerido, al inicio en la función ni para su movilidad escalafonaria, nada especial que no fuera su idoneidad en el conocimiento de su campo disciplinar.

De hecho, se constata un desconocimiento de las bases científicas del quehacer docente y de la repercusión que esto tiene en el aprendizaje de los estudiantes y, si alguna sensibilidad aparece, esta jamás se relaciona con la necesidad de conocer de qué forma o mediante qué “mecanismos” el estudiante (un joven-adulto) aprende en general y, menos aún, qué estrategias de pensamiento pone en juego para comprender o transferir, a situaciones concretas, los contenidos de enseñanza propios de la profesión en la que se forma. Las preocupaciones pedagógicas, cuando existen, apuntan, casi siempre, a los aspectos instrumentales de la “transposición didáctica”¹⁰, a las metodologías y a los recursos; lejos está la comprensión de que, por ejemplo, para tener autonomía en el enseñar es imprescindible un marco teórico que justifique y avale esas prácticas.

En la última década y cada vez con más preocupación, la Universidad, institución que tiene entre sus fines primordiales la enseñanza, ha emprendido el camino de formar pedagógicamente a todo su profesorado a través de proyectos institucionales incorporados con mucha fuerza en los Planes Estratégicos (PLEDUR 2001 y 2005). Impulsados desde el Pro-Rectorado y la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), estos proyectos se plasman en programas de diversa índole que se ejecutan a nivel de las cinco Áreas Académicas y de los servicios que disponen de Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE). Caracterizados por una fuerte apuesta al cambio, las directivas más generales se proyectan en diferentes propuestas y modalidades de formación dirigidas prioritariamente a quienes ingresan en los grados iniciales de la carrera docente, sin olvidar a quienes ya cumplen esa función a través de programas especiales de formación permanente. Es en este ámbito formativo, donde se vienen llevando a cabo acciones y procesos de reflexión compartida con todos los actores (del cogobierno, de ADUR, de la CSE, etc.), que se espera surjan conceptualizaciones que deriven en una construcción colectiva acerca de qué “**docente universitario**” es deseable en la actual circunstancia de transformaciones que ha emprendido la Universidad y qué “**competencias pedagógicas**” debería poseer para enfrentar el doble desafío de dar respuesta a las múltiples demandas que plantea la situación de cambio institucional y que, concomitantemente, atienda la compleja problemática del aprendizaje de este nuevo sujeto que es el estudiante actual.

CONDICIONES PROFESIONALES QUE HACEN AL BUEN EJERCICIO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.

Precisar conceptualmente los términos “competencia” y “desempeño” ayudará a elaborar, sin ambigüedades o contradicciones, un marco teórico que fundamente la propuesta de condiciones pedagógico-didácticas mínimas requeridas para ejercer profesionalmente la función de enseñar en el actual contexto institucional. Específicamente, nos estamos refiriendo a los requerimientos que el profesorado de este nivel educativo habrá de poseer tanto como vía de acceso a la función docente como para habilitar su movilidad escalafonaria. Las actuales disposiciones legales nos

¹⁰ El concepto de “transposición didáctica” introducido por Chevallard, hace referencia a la actividad que desarrolla el docente para adecuar el saber académico (“saber sabio”) al nivel de comprensión de sus alumnos (saber enseñado en el aula); la transformación de un “objeto de saber” en un “objeto de enseñanza”. Chevallard, I. (1997). “La transposición didáctica”. Aique. Buenos Aires.

muestran un gran “debe” en estas cuestiones; muy pocos servicios han incorporado en sus reglamentos (bases de los concursos y evaluación al docente por ejemplo), la formación específica para la enseñanza. La falta de discriminación entre las funciones de “enseñar”, “investigar” y hacer “extensión universitaria” hace que el perfil pedagógico del docente se desdibuje¹¹. También colabora en esta situación de ambigüedad, la no diferenciación (los llamados a concursos son un testimonio claro) entre “experiencia docente”, “experiencia en investigación” y “formación docente” porque no se ve claro que para ejercer la docencia, con responsabilidad y “conocimiento de causa”, se necesita una formación específica como en cualquier profesión. Consideramos que una propuesta de transformación en el sentido que la Universidad viene impulsando implica una reconceptualización acerca de lo que se entiende por “carrera docente” sobre la base de una discusión compartida que clarifique y oriente las aspiraciones del colectivo.

CONCEPTO DE COMPETENCIA: Siguiendo la línea de Philippe Perrenoud, **la noción de competencia podríamos definirla como la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos, creativos, volitivos y afectivos para enfrentar determinado tipo de situaciones.** Ser competente significa poseer la capacidad de responder adecuadamente ante situaciones complejas, variables e imprevisibles. Requiere del sujeto la excelencia y disponibilidad para manejar, en situaciones de incertidumbre, los hechos y acontecimientos propios de su mundo profesional. La eficacia en la respuesta, el desempeño adecuado ante una situación particular, tiene que ver con la pertinencia y relevancia de las acciones que se emprenden para responder a una situación profesional que reclama la mejor de las soluciones posibles. Esta definición conduce a cuatro aspectos que Perrenoud resume en:

1. *“Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.*
2. *Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.*
3. *El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.*
4. *Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997)” (2005:11)¹²*

Describir una competencia equivale, la mayoría de las veces, a evocar tres elementos complementarios: la situación planteada como desafío de la cual se supone se tiene cierto dominio (problema de la profesión), los recursos que se movilizan para resolverla como conocimientos teóricos o metodológicos, actitudes, experiencia, competencias

¹¹ La necesidad de “discriminar” apunta a que estas funciones deben definirse primero para visualizar mejor su integración y complementariedad.

¹² Para ampliar véase Perrenoud, Philippe. (2005) “Diez nuevas competencias para enseñar”. Graó. Barcelona.

más específicas involucradas en la más general, esquemas motores, esquemas de percepción, recursos metacognitivos y de autoevaluación, de anticipación de resultados y capacidad de decisión. La naturaleza de los esquemas de pensamiento que se constituyen en torno a la lógica de la disciplina en la que se formó profesionalmente le permite al sujeto recuperar información, movilizar y organizar los instrumentos de acción pertinentes para resolver una situación compleja en tiempo real.

Estos aspectos son difíciles de objetivar, porque los esquemas de pensamiento no son directamente observables y **sólo pueden ser inferidos a partir del desempeño profesional**. También es difícil considerar la inteligencia general del aprendiz, su lógica natural, los esquemas de pensamiento específicos desarrollados en el ámbito de una especialización particular. Por eso no resulta nada fácil evaluar cuándo el sujeto realmente posee las competencias que nos hemos propuesto desarrollar en un proyecto educativo, por ejemplo. La evaluación solo nos proporciona “pistas” que se evidencian a través del **desempeño** demostrado en la resolución de una situación problema planteada como prueba. Digamos que el potencial disponible en el sujeto excede lo expuesto en la acción desencadenada como respuesta a una situación particular. Resumiendo podemos decir que en el análisis de una competencia podemos advertir dos planos: a) el “operacional” constituido por una serie de actos y comportamientos específicos observables (desempeño) y, b) el “académico” que corresponde a la competencia como potencial interior, cuyo principal referente es el dominio del saber disciplinar que posee el sujeto.¹³

CONDICIONES PERSONALES QUE POTENCIAN EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DOCENTE.

En principio estas condiciones personales constituyen la apoyatura necesaria, aunque no suficiente, para cumplir con idoneidad la función de “formar a otros”. Condiciones que si no están desarrolladas en el docente mal las puede propiciar en los estudiantes.

- **Cualificación académica.** El profesional universitario que opta por la docencia debiera acceder a ella con una cualificación académica importante. Lograda en todos los años de formación científica, artística o filosófica en la especialidad asegura, de entrada, una cultura general y un muy buen dominio del contenido de la enseñanza.
- **Fortaleza epistemológica.** La formación epistemológica le permite: a) un fuerte compromiso y decisión de acceder y manejar proposiciones con valor de verdad y aceptar la crítica y la provisoriedad de las mismas; b) comprender la estructura lógica de la disciplina, las formas de producción, de divulgación y el modo de acceder a los saberes específicos; aspectos todos que hacen posible un manejo actualizado y veraz del conocimiento científico en las aulas.
- **Experiencia en el trabajo interdisciplinario.** Si el conocimiento es lo más importante en la enseñanza superior porque implica saberes elaborados a partir de problemas, conceptualizaciones, estrategias de indagación y formas de comunicación propias de un campo disciplinar, también lo son las formas inter y

¹³ Barnett, R. en la obra “Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad”. Gedisa. 2001, plantea de hecho la existencia de estas dos concepciones rivales acerca de la competencia: la académica y la operacional; a nuestro criterio estos dos aspectos se dan en cualquier competencia, interactúan y se complementan (224, 225).

transdisciplinarias de comprender y transformar la realidad. La experiencia en este tipo de trabajo facilita el manejo metateórico de los conceptos claves, la transferencia del conocimiento disciplinar a otros ámbitos, la confrontación de diferentes modos de pensar la realidad. La comprensión de las cuestiones educativas, que por naturaleza requieren una mirada desde distintas ópticas, se ve favorecida en quienes tienen este tipo de experiencias.

- **Disposición para desarrollar vínculos de confianza mutua.** Confianza del estudiante hacia el docente pensando que pondrá la mejor buena voluntad para ayudarlo a comprender la lógica disciplinar, sus problemas centrales y la importancia que la disciplina tiene para la vida de las personas. Confianza del docente en las potencialidades que tienen los jóvenes para el aprendizaje, más allá de sus debilidades circunstanciales o de formaciones previas. Capacidad para generar un clima interactivo de confianza y franqueza para que los estudiantes puedan preguntar sin temor de ser ridiculizados, donde se contemplen variados puntos de vista y se potencie la energía de la duda, la pregunta y el placer por el conocimiento alcanzado, entendido como empresa humana inconclusa a la que hay que afrontar con dedicación y humildad.
- **Autonomía, responsabilidad y capacidad¹⁴ para enfrentar los deberes y dilemas éticos de la profesión.** Podemos afirmar que si esta condición es indispensable en cualquier docente lo es doblemente para quienes aspiran a ejercer esa función en la universidad. La capacidad para pensar y actuar críticamente es fundamental en quienes tendrán la responsabilidad de organizar, orientar y administrar el avance en los aprendizajes de un grupo de alumnos. La capacidad de evaluar y autoevaluarse es un requisito imprescindible para desarrollar progresivamente en los estudiantes los procesos metacognitivos y de autorregulación necesarios en la adquisición de una autonomía intelectual y moral crecientes.
- **Disposición para el trabajo grupal y en equipo.** La integración a equipos de investigación o para abordar distintas temáticas, la participación en funciones de cogobierno o actividades puntuales de gestión, generan espacios de tolerancia y responsabilidad compartida que enriquecen la formación personal y profesional. La participación responsable en estos ámbitos universitarios, el cumplimiento de las decisiones tomadas por el colectivo, la capacidad para el diálogo, el acuerdo y la cooperación son cualidades imprescindibles en un buen docente.
- **Capacidades comunicativas.** La capacidad para comprender y producir textos académicos en general, identificando aspectos conceptuales y argumentos más importantes así como un adecuado manejo informático de las comunicaciones y dominio de una segunda lengua (aunque más no sea en lectura comprensiva), facilitan la selección, jerarquización, organización y presentación formal de los contenidos de la enseñanza y como consecuencia el proceso de aprendizaje, ya se trate de propuestas de carácter presencial como no presencial.

¹⁴ Entendemos por “capacidad” el talento o disposición, natural o adquirida, para comprender o hacer algo. Se refiere a las potencialidades que posee un sujeto y que los procesos educativos podrán perfeccionar.

COMPETENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS.

Decir que alguien es competente en determinadas tareas o profesión significa que posee un nivel de excelencia para lidiar con las cuestiones propias del oficio, que es capaz de planear, instrumentar y regular las actividades pertinentes al logro de objetivos propuestos. Ser competente, en términos de desempeño, significa en primer lugar tener el propósito de que las actividades planeadas resulten exitosas en función de los objetivos que se buscan y, en segundo lugar y ante situaciones impredecibles, se sepa reacomodar las estrategias de intervención para alcanzarlos. Ser competente significa también capacidad para sobrellevar los cambios que demanda la sociedad pero también impulsarlos; y esto, es posible en la medida que se cuente con un buen potencial cognitivo y no solamente de habilidades o destrezas¹⁵. El listado de competencias pedagógico-didácticas, que se explicitan a continuación, constituye una propuesta abierta, discutible y parcial. El colectivo implicado habrá de resolver la relevancia de las mismas en función de las actuales circunstancias institucionales de la universidad.

Todo docente universitario debería ser competente en:

- **Conocer en profundidad el contenido** que será objeto de la transposición didáctica y traducirlo en objetivos de “aprendizaje significativo”¹⁶. Este requisito significa complementariamente el dominio de un campo específico del saber y la comprensión de las relaciones que pueda establecer con el contexto más global en el cual se inscribe; condición fundamental en los enfoques interdisciplinarios e integradores ya que facilitan la transferencia y contextualización del conocimiento.
- **Planificar e implementar el curso** atendiendo a las principales variables que intervienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes: el marco institucional y curricular, las condiciones y estilos de aprendizaje estudiantil, los contenidos fundamentales de la disciplina, los recursos disponibles y las condiciones de experiencia y fortaleza didáctica personales o de la cátedra.
- **Elaborar secuencias y dispositivos de intervención didáctica** a partir del diagnóstico inicial sobre las conceptualizaciones previas de los estudiantes, errores y obstáculos detectados antes y durante el proceso de enseñanza. La selección de elementos sustantivos del contenido, nudos estructurales, ejes temáticos, conceptos clave y su organización secuencial (relaciones de orden que se establece entre ellos), condicionan el aprendizaje tanto como el punto de partida del mismo. La presentación formal fundamentada del programa del curso y el dispositivo de intervención didáctica que se proponga será de entera responsabilidad del o los docentes de la cátedra.
- **Proponer metodologías didácticas integradoras** de las funciones específicas de la universidad (enseñanza, investigación y extensión) y de saberes, que propicien una autonomía creciente en el aprendizaje, el sentido de autocrítica, la problematización del conocimiento, la investigación, la argumentación y la toma de decisiones con fundamentos científicos valederos. El “aprender a aprender”

¹⁵ Se hace muy difícil precisar o definir con claridad qué significa poseer una “habilidad” o una “destreza” para ejecutar determinadas acciones, por lo general estos términos son usados indistintamente. Aquí nos referimos a las acciones que se adquieren por ejercitación y desembocan, generalmente, en automatismos.

¹⁶ En el sentido que lo define Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H., (1983). “Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo”. México. Trillas.

(autodidaxia) y el desarrollo de estrategias metacognitivas en los estudiantes debiera proponerse como un objetivo central de la enseñanza universitaria.

- **Diseñar propuestas de seguimiento y evaluación** de los aprendizajes que a la vez permitan valorar el alcance del programa y el rol docente. Deberá comprenderse que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y que no solo permite valorar el nivel individual del aprendizaje estudiantil (desempeño en la prueba) sino que constituye, al mismo tiempo, un indicador de cuán efectivo fue el diseño, implementación y ejecución del propio proyecto y de la forma cómo los docentes ejercieron su función de enseñantes. De esta comprensión dependerá la mejora del propio proceso de enseñanza.

Bibliografía utilizada:

- Bain, K. (2007). “Lo que hacen los mejores profesores universitarios”. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Barnett, R. (2001). “Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad”. Barcelona. Gedisa.
- Perrenoud, P. (2000). “Novas compências para Ensinar”. Porto Alegre. Artmed. Edición en español: “Diez nuevas competencias para enseñar”. (2005). 3ª edición. Barcelona. Graó.
- Perrenoud, P. (2006). “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”. Barcelona. Graó.
- Rey, B. (1999). “De las competencias transversales a la Pedagogía de la intención”. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2003). “Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional”. Madrid. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2002). “La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas”. Madrid. Narcea.