

**ACERCA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES
REQUERIDAS PARA EJERCER LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA**

Elba Bertoni

PRESENTACIÓN

Previa a la lectura de este texto debemos precisar algunos aspectos que consideramos fundamentales para su comprensión y propósitos:

La temática tiene que ver fundamentalmente con el controvertido concepto de "competencia", más precisamente con las "competencias profesionales" del docente universitario. En conocimiento y aceptación de la validez de la mayoría de los cuestionamientos que provienen de la línea del pensamiento pedagógico crítico, en cuanto al origen y uso más común del concepto, y de la constatación, de hecho, que el término está instalado en el discurso de los docentes (en documentos curriculares prioritariamente), consideramos de capital importancia hacerlo objeto de una reconceptualización antes que ignorarlo o descalificarlo sin más, de manera que habilite en forma coherente y justificada su inserción en el contexto teórico que le da marco al tema que nos ocupa. Entre los argumentos que sostienen esta decisión señalamos: a) no es lo mismo el "término", palabra o signo lingüístico, que el "concepto" como representación mental (en este caso utilizamos el término pero resignificamos el concepto); b) que la precisión terminológica no solo alcanza al concepto en cuestión sino, también, a otros que consideramos medulares para el tema; c) los conceptos cumplen un papel central tanto para la comprensión y elaboración del conocimiento como para su socialización y d) también los conceptos, así como las teorías que los incluyen, evolucionan, "tienen historia" dice Toulmin¹.

Más allá de lo expuesto, que se justifica en la medida que pueda contribuir al esclarecimiento del texto que aquí se incorpora en su versión completa,² la pertinencia de este aporte se corresponde con la necesidad de alimentar el actual debate académico que la Universidad ha emprendido sobre las políticas de fortalecimiento de la función docente para la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y, por ende, de la formación integral del estudiantado.

¹ Ver en Toulmin, S. (1977). "La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos". Madrid. Alianza Editorial.

² Una versión, más acotada y acorde a sus fines, se adjunta en Anexos al documento "Propuesta de Reconocimiento de la Formación Pedagógico-Didáctica para el Desarrollo profesional de la Docencia" elevado a la CSE el 19/VIII/08.-

ACERCA DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES REQUERIDAS PARA EJERCER LA DOCENCIA UNIVERSITARIA³

Elba Bertoni*

"Una competencia no es un saber procedimental codificado que bastaría con aplicar al pie de la letra. Una competencia moviliza saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que describen la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción).

Sin embargo, el ejercicio de una competencia es siempre más que una sencilla aplicación de saberes; contiene una parte de razonamiento, de anticipación, de juicio, de creación, de aproximación, de síntesis y de asunción de riesgo"
(Perrenoud: 2006)

INTRODUCCIÓN

Nuestro objetivo es realizar una reflexión acerca de lo que consideramos competencias pedagógicas mínimas requeridas por los docentes que aspiran a trabajar en la enseñanza de grado de la Universidad. Queremos decir, en otros términos, que vamos a intentar explorar en las condiciones pedagógico-didácticas que deberían poseer los profesores universitarios para abordar, con relativo éxito, la enseñanza de los contenidos disciplinares que hacen a una formación profesional específica. Hablamos de "relativo éxito" porque consideramos que una buena formación pedagógica del profesorado universitario, por sí sola no nos asegura un mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes de este nivel; pero sí sabemos que es una variable importantísima para, al menos, atenuar el preocupante fenómeno del fracaso, el rezago y la deserción estudiantil.

CON RELACIÓN AL CONCEPTO "DOCENTE UNIVERSITARIO"

En primer lugar, para el logro del objetivo propuesto, necesitamos clarificar conceptualmente y/o construir la categoría "docente universitario" para posteriormente analizar las competencias que deberían poseer quienes asuman la responsabilidad de formar académica y profesionalmente a otros. Partimos de la base que explorar las conceptualizaciones acerca de "oficios" y "funciones" directamente relacionados con los procesos educativos implica, siempre, una reflexión sobre la conciencia del

³ Lo que aquí se expone tiene como antecedente varios trabajos, que desde distintas ópticas y con diferentes propósitos, hemos venido desarrollando desde hace unos años; entre ellos debemos mencionar los artículos publicados en la revista de la FUM – TEP "Quehacer Educativo": "La Didáctica orientada a la Formación de Competencias" (1998: Nº 33 y 1999: Nº 34).

* Prof. Adj. en el proyecto Institucional Formación Didáctica de los Docentes Universitarios del Área Social e integrante de los equipos de trabajo: SC "Flexibilidad y Articulación Curricular en las Carreras técnicas, tecnológicas y de grado" y "Formación Didáctica de los Docentes Universitarios" (CSE – UA)

inacabamiento, de la existencia de condicionamientos y de la capacidad de transformación que posee el hombre; en este caso aplicable a quienes se "forman" para "formar a otros" en un contexto tan particular como lo es la institución universidad, hoy inserta en la denominada "sociedad del conocimiento". El reconocimiento de las posibilidades del ser humano de evolucionar en el sentido de un perfeccionamiento de las potencialidades que lo definen (permanente educabilidad, desarrollo axiológico de su personalidad, capacidad de socialización, de autodeterminación y transformación del medio, tanto físico como cultural...), se instituye como un principio insoslayable en cualquier proyecto educativo.

La función de educar o enseñar a otros un contenido cultural particularmente valioso para una comunidad en general o desarrollo profesional en particular, supone el dominio de un "saber" y/o "un saber hacer" pero particularmente implica poseer el arte u "oficio" de transmitir a otros aquello que se sabe o se sabe hacer. A los oficios más tradicionales como el de "maestro" o "profesor" se han incorporado, en los últimos tiempos, otros denominados "educador" y "docente". ¿Existe realmente alguna diferencia conceptual entre estas denominaciones? ¿Es lo mismo decir profesor que docente universitario? ¿Por qué el término "educador" no es usado para referirse al docente universitario? ¿Dónde radica la diferencia (si existe) entre la enseñanza universitaria y la proporcionada en los otros niveles educativos? ¿Qué significa ejercer la "docencia universitaria"? ¿En qué medida las "funciones" predeterminan la especificidad de la "docencia universitaria"? Muchas de estas interrogantes reclaman una construcción teórico-conceptual que sólo el colectivo implicado podrá responder. En principio, creemos que podemos hacer un intento por conceptualizar algunas de estas cuestiones a partir del análisis etimológico de los términos "educación" y "enseñanza". ¿Significa lo mismo "educar" que "enseñar"? Estos términos, de uso indistinto en el lenguaje cotidiano, encierran diferencias conceptuales que una focalización más atenta pone al descubierto. La corriente o modelo pedagógico en el que se inscriben los términos es un factor determinante. Edgar Morin, en su obra "*La cabeza bien puesta*", desde "el paradigma de la complejidad" nos hace un interesante aporte en este sentido:

"La "educación" es una palabra fuerte: "Puesta en práctica de los medios necesarios para asegurar la formación y el desarrollo de un ser humano; (...)" (Robert). El término "formación", con sus connotaciones de moldeado y de conformación, tiene el efecto de ignorar que la misión de la didáctica es incentivar la autodidáctica al despertar, provocar, favorecer la autonomía del pensamiento. La "enseñanza", arte o acción de transmitir a un alumno conocimientos de manera que los comprenda y los asimile, tiene un sentido más restrictivo, porque es solo cognitivo. A decir verdad, la palabra "enseñanza" no me basta, pero la palabra "educación" implica algo de más y una carencia. (...) estoy pensando en una enseñanza educativa."(1999:10).

El pensamiento de Morin nos ubica en el centro de la cuestión. Tres términos aparecen relacionados y a la vez diferenciados: "educación", "formación" y "enseñanza". El concepto más abarcativo es "educación", término que hace referencia al devenir formativo de todo ser humano en el entendido que formar no es moldear sino despertar las potencialidades del sujeto en desarrollo, es conquistar la autonomía tanto del pensamiento como de la acción. Conquista que se logra a través de un proceso de liberación progresiva de los vínculos de dependencia que generan los agentes educadores que, por lo general, acompañan al hombre durante los primeros años de su vida. Es una conquista del sujeto pero que depende, en gran medida, de las

circunstancias externas, de las posibilidades que brinda el modelo educativo ofrecido y las modalidades de intervención directa (enseñanza) adoptada por maestros y profesores.

En las últimas décadas se han ido agregando a estos tres términos otros que hacen referencia a un universo de conceptos relacionados que, a la vez que amplían y complejizan el campo educativo, muestran, especificando, la diversidad de este fenómeno humano. Designan tareas y funciones que ejemplifican las variadas formas que adopta el vínculo educador – educando. No significa lo mismo hablar de “educador”, “profesor”, “tutor”, “asesor” o “docente”; la comprensión y extensión conceptual marcan diferencias que responden, además de al tipo de relación pedagógica, a otros factores como el marco teórico o paradigma educativo en el cual se inscribe el discurso pedagógico, a la larga o corta evolución histórica del concepto⁴ pero, por sobre todas las cosas, a las relaciones que puntualmente establece el docente que “enseña/educa” con el saber.

En sentido amplio podemos definir al “educador” como todo “aquellos” que es capaz de incidir en la educación de los individuos. Educador es el que educa, el que posee la capacidad de modificar o incidir, directa o indirectamente en el proceso de personalización y socialización del hombre. El concepto de “educador” conlleva una referencia permanente a lo axiológico; el educador interviene siempre para promover en el “educando” un cambio en cuanto a la incorporación en la estructura de su personalidad de los saberes y valores que caracterizan a una determinada comunidad. Saberes y valores que cada vez tienden más a romper los límites estrechos de la “comarca” para transformarse en aspiraciones de la humanidad. Desde comienzos de este siglo y bajo la denominada “era planetaria”, estas demandas emergen como una realidad que reclama soluciones universales en correspondencia con la universalidad con que se manifiestan los problemas centrales de la educación. “(...) *la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.*” (Delors, 1996:91)⁵

Toda comunidad tiene la necesidad de preservar determinados saberes y valores que considera esenciales a fin de mantener su identidad cultural, lo que no implica “quedarse en el pasado” sino abrirse al futuro explorando las posibilidades cognitivas, éticas y creativas del ser humano. En este sentido, “educador” es el estado, la sociedad, la familia, los medios de comunicación, las instituciones y otros agentes destinados especialmente para cumplir esa función: instituciones educativas como la escuela y la universidad y/o personas como los padres, maestros y profesores. “Educador” en sentido amplio es toda persona, circunstancia o “factor” que, en mayor o menor grado, consciente o inconscientemente, puede incidir en la formación del ser humano. La relación que se establece está centrada más en los saberes que determinan el devenir de la plenitud del ser hombre/mujer que en la posesión del conocimiento o simplemente de la información.⁶

⁴ Dice Toulmin, S. en “La comprensión humana”: (.....) “nuestra herencia conceptual es recreada en cada nueva generación mediante todos los procesos de “enculturación”, sea por imitación o interacción, sea por instrucción o educación formal.” Pág.53

⁵ Delors, J. “La educación encierra un tesoro”. Correo de la UNESCO. México. 1996.

⁶ Aquí establecemos una distinción entre lo que es “información”, “conocimiento” y “saber”, entendida según la tradición pedagógica francesa. La **información** es siempre externa al sujeto aunque se guarde en su memoria, almacenable, cuantificable y con soportes que habilitan su circulación; el **conocimiento** es la internalización de la información a la experiencia individual, en este sentido el conocimiento es subjetivo e idiosincrásico; el **saber** es

En sentido más restringido, designamos con el término "educador" a la persona que directa y conscientemente interviene en la educación de los demás. Es aquí donde se pone de manifiesto, con mayor claridad, la cuestión ética. Quien cumple el rol de educador debe reunir determinadas cualidades personales relativas al saber, la afectividad, la creatividad y, fundamentalmente, al tipo social de vida que lleva. La inclinación a determinados valores es un aspecto imprescindible para relacionarse socialmente e incidir positivamente en la forma de vida de los demás. Para algunos autores es un oficio, entre otros, de trabajo social.

La capacidad para esta función tiene que ver, cada vez más, con una formación profesional específica; sustantivamente el peso recae en la capacidad o vocación de servicio hacia sus semejantes. El respeto al "otro" como persona, la postura axiológica frente al hombre y al mundo, la capacidad de participación, de diálogo y un actuar coherente con principios que libremente ha adoptado en la vida personal, parecen ser cualidades imprescindibles en el "educador". En cierto modo, en el imaginario colectivo el educador aparece como un "modelo" de vida para los demás y, en este sentido, cabe a la Pedagogía alemana de la primera mitad del siglo XX el abordaje de esta temática con fundamentos que se corresponden con la consolidación de la Axiología y la Antropología como disciplinas filosóficas.

En cambio, cuando hablamos del "docente" nos referimos a una persona que ha recibido una formación especial, un desarrollo profesional que lo habilita a "enseñar." Alguien que posee competencias específicas que hacen al oficio de enseñar, un experto en la transmisión cultural. Mientras el "educador" es el que educa, el docente es un experto en "enseñar"; he aquí la "carencia" que señala Morin en el texto que introduce estas reflexiones. Se necesitan "docentes" que sean a la vez educadores.

El docente se forma en institutos especialmente creados para desarrollar, en quienes aspiran a ejercer el oficio de enseñar a otros, las capacidades y competencias que lo hacen un profesional en la transmisión de determinados saberes. 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 "docente" (de aparición relativamente reciente en el discurso pedagógico), engloba genéricamente a todos los profesionales que tradicionalmente se vienen formando para ejercer en los distintos subsistemas educativos el "oficio" de enseñar: "maestro" en primaria, "profesor" en la enseñanza media, terciaria o universitaria.

Si en el nivel educativo primario le compete al "maestro" la tarea de enseñar, en la enseñanza media la tarea de instruir en las distintas disciplinas curriculares, en las que normalmente se divide el saber, es el "profesor". 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

fruto de un proceso de construcción intelectual por parte del individuo quien debe hacer un esfuerzo importante de objetivación para el cual necesita construir un marco teórico o un modelo con una formalización tal que le permite interpretar el mundo de una manera particular e incluso crear nuevos objetos o realidades. Ver en Beillerot, J. "La formación de formadores". Novedades Educativas. Bs. As. 1998 y Astolfi, J. P. "Aprender en la escuela". Dolmen. Santiago de Chile. 1997.

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.

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, quien se supone posee la excelencia en el conocimiento en 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, "de formación" (1 y 2), "de conducción académica" (3 y 4), cumplen por lo general funciones acordes a la responsabilidad que tienen con relación a la transmisión del saber; 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. Principios que son construcciones emergentes de la reflexión individual y/o colectiva acerca de los problemas del entorno sociocultural que lo sensibilizan, lo comprometen y lo hacen intervenir tanto para reproducirlos como para recrearlos. 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, puestos de manifiesto 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.

Una meta necesaria en la formación en docencia es que los egresados, de las instituciones que llevan adelante esta función, puedan 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).

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).

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 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 de sus funciones 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, 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 permanente⁹. 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. En ese sentido va nuestro aporte.

⁹ En la actualidad la UR cuenta con otros ámbitos, además de los señalados, donde pueden formarse pedagógicamente sus docentes: Opción Docencia de la FHCE destinado a estudiantes avanzados y egresados, variadas propuestas de los servicios en el marco de la Educación Permanente y, desde el 2007, el primer posgrado "Maestría en Enseñanza Universitaria" radicado en la FHCE.

¿CUÁLES SON LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES MÍNIMAS REQUERIDAS PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA?

Siguiendo el mismo criterio que en el tópico anterior y a los efectos de asegurar una mínima coherencia en el discurso, necesitamos precisar conceptualmente los términos "competencia" y "desempeño". Esta precisión inicial 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 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 desdibuje¹⁰. 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

El concepto de competencia ha generado largas discusiones pedagógicas. Referido a la intencionalidad de los procesos educativos, se presenta hoy como una alternativa a "la pedagogía por objetivos" en el sentido de la centralidad que adquiere el perfeccionamiento y aprendizaje de las aptitudes y capacidades que aporta el sujeto al proceso de formación. Numerosos trabajos, que buscan superar el modelo eficientista en educación, proporcionan información sobre las relaciones de las competencias con los saberes de experiencia, los saberes de acción, sus proyecciones al campo del trabajo, de la formación profesional y acerca del rol social de las instituciones educativas. Siguiendo la línea de Philippe Perrenoud, para no entrar en largas disquisiciones, 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, variadas 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."*

¹⁰ La necesidad de "discriminar" apunta a que estas funciones deben definirse primero para visualizar mejor su posible complementariedad.

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)¹¹*

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 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 un 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.¹²

Desde ya se comprende que cualquier reflexión acerca de la formación en competencias nos remite a teorías del conocimiento y de la acción en situaciones concretas, pero también al proceso de intervención docente, siempre condicionado institucionalmente por los objetivos que orientan el proceso. Esto equivale a señalar que nos movemos en un terreno inestable, en el plano de las concepciones y de las ideologías; de ahí la necesidad de plantear con claridad el marco teórico que sustenta

¹¹ Para ampliar véase Perrenoud, Philippe. (2005) "Diez nuevas competencias para enseñar". Graó. Barcelona.

¹² 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).

cualquier proyecto de formación pedagógica que apunte al desarrollo de estas competencias profesionales; sobre todo cuando se abordan temas cruciales como lo es la adquisición de las competencias más específicas desagregando las generales.

Percibimos varias dificultades en este enfoque. La dificultad epistemológica que ofrece discriminar los saberes disciplinares de las competencias, las competencias generales (transversales) y las específicas, los saberes científicos, los de acción (de carácter tecnológico) y los "de experiencia". Otra dificultad que se agrega a la ya mencionada, es la referida al tipo de aprendizaje que demanda el proceso formativo cuando los propósitos son la adquisición de competencias. ¿Cómo diferenciar el aprendizaje teórico proposicional, el desarrollo de habilidades intelectuales y la capacidad de transferir las comprensiones de una situación a otra, del aprendizaje experiencial que requiere la adquisición de operaciones de carácter más pragmático y utilitario? Esta discriminación, sin embargo, no podrá soslayarse en un análisis que, a sabiendas de la complejidad que encierra, busca la clarificación conceptual necesaria para no caer en el mismo error que pretende superar, el de la pedagogía por objetivos comportamentales.

En principio, las siguientes precisiones introducidas por Perrenoud nos ayudan a visualizar las múltiples relaciones que se pueden establecer entre el ejercicio de una acción competente y los saberes implícitos:

- a) **Relación entre el conocimiento científico y su aplicación en la práctica.** Los saberes científicos, por ejemplo, se organizan en torno a las disciplinas y sus problemáticas teóricas, cuando entran en relación con las competencias se realiza un recorte más pragmático de acuerdo al tipo de problema que se quiere resolver. En el concepto de competencia está implícita la idea de excelencia en la acción y ésta remite siempre a un saber fundado que se pone al servicio de una situación con adecuación y eficacia.
- b) **Competencia y saberes movilizados.** Cualquier descripción de una competencia implica una referencia directa o indirecta a los saberes (científicos disciplinares, inter o transdisciplinares) que son convocados para comprender el problema, explorar una solución y optar por la que se considera más pertinente.
- c) **Competencia y experiencia práctica.** También otros saberes que no son los científicos, son reclamados en una acción competente. Muchos permanecen implícitos en el ejercicio de una competencia, tal es el caso de los saberes de acción y de experiencia que siempre están comprometidos en cualquier competencia.
- d) **Competencia y saberes específicos.** Normalmente se necesitan saberes puntuales de carácter descriptivo o metodológico: conocer los recursos disponibles ya sean físicos o intelectuales, su funcionamiento, regulación y adecuación de los mismos a los fines perseguidos constituyen la clave para una buena intervención.

¿Cómo encontrar la relación apropiada entre el saber general, el específico y el de acción para definir una competencia profesional? "Demasiado generales o demasiado específicos, los saberes movilizados no son, por ese solo motivo, organizadores adecuados a un referencial de competencias", asegura Perrenoud.¹³ Queda aquí planteado el desafío mayor en la elaboración de una posible descripción de las

¹³ Para mayor información ampliar en el libro ya citado de este autor.

competencias profesionales indispensables para ejercer una “buena enseñanza”¹⁴ universitaria; el otro desafío, una vez llegado a los acuerdos mínimos acerca de qué competencias son deseables en determinada profesión, es ¿cómo integrar equilibradamente los aspectos académicos (saber) y operacionales (saber hacer) en una propuesta de formación docente basada en el desarrollo de las competencias pedagógicas?

ALGUNAS CONDICIONES PERSONALES QUE HACEN AL BUEN EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DOCENTE

En principio estas condiciones inherentes al docente como persona 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 provisionalidad 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 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

¹⁴ No podríamos dejar de definir la “buena enseñanza” si no es con criterios de calidad que Zabalza, M. A. en “La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas” resume en tres compromisos: “Hacer bien lo que se está haciendo mal”, “Hacer mejor lo que ya se está haciendo bien” y “Hacer cosas que no se está haciendo y hacerlas bien” (2002: 177).

contemplan 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 capacidad¹⁵ 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.

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 demandan 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 destrezas¹⁶. El listado de competencias pedagógico-didácticas, que se explicitan a continuación, constituye una propuesta abierta, discutible y parcial. El colectivo

¹⁵ 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.

implicado habrá de resolver la relevancia de las mismas en función de las actuales circunstancias institucionales de la universidad. Lo que se explicita es, simplemente, un aporte para iniciar la reflexión.

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 significativo¹⁷. 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, del equipo de trabajo 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" (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

¹⁶ 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.

¹⁷ En el sentido que lo define Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H., (1983). "Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo". México. Trillas.

y de la forma cómo el/los docente/s 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.
- Cullen, C. A., (1997): "Crítica de las razones de educar". Buenos Aires. Paidós.
- Perrenoud, P. (2000): "Novas compêtenças 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.