

4

LA IDENTIDAD DOCENTE DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS COMPETENTES

(THE TEACHING IDENTITY OF COMPETENT UNIVERSITY TEACHERS)

Carles Monereo
Universidad Autònoma de Barcelona

Carola Domínguez
Universidad Diego Portales, Chile

DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11480

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17 (2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480

Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). The teaching identity of competent university teachers. *Educación XXI*, 17 (2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480

RESUMEN

La presente investigación trata, en primer lugar, de validar el modelo de perfil de competencias del docente universitario, elaborado recientemente por ocho universidades catalanas (Torra *et al.*, 2012); su segundo objetivo consiste en comprobar si los profesores considerados competentes, comparten algunos rasgos de su identidad profesional docente, definida por las representaciones que tienen los profesores sobre sus funciones, sus estrategias de enseñanza y evaluación y sus sentimientos en relación a su práctica profesional. Para alcanzar ambos objetivos, seleccionamos una muestra de 20 profesores (10 hombres y 10 mujeres) de la Universitat Autònoma de Barcelona, considerados docentes experimentados y competentes, y les realizamos una entrevista en profundidad que nos diese cuenta de su identidad docente declarada. Tras un análisis del contenido de las entrevistas, el estudio concluye mostrando que: a) en términos generales, el modelo de perfil de competencias se confirma, pero al profundizar en el sentido y significado que esas competencias tienen para los participantes, se identifican hasta cinco espacios temáticos que plantean discrepancias y conflictos con el modelo teórico; b) los profesores participantes presentan claras regularidades en el modo de concebir y afrontar la enseñanza en las aulas universitarias. Entendemos que los resultados ofrecen valiosas orientaciones para el diseño de programas de formación y de sistemas de evaluación del profesorado universitario.

PALABRAS CLAVE

Identidad docente, enseñanza universitaria, competencias y estrategias docentes, formación del profesorado.

ABSTRACT

This research tries, first of all, to validate the model of competency profile of university teachers, recently developed by eight Catalan universities (Torra *et al.*, 2012); the second objective is to test whether teachers considered competent share some features of a professional teaching identity, defined by the representations of teachers about their roles, teaching and assessment strategies and their feelings about their professional practice. To reach these objectives, we selected a sample of 20 teachers (10 men and 10 women) from the Universitat Autònoma de Barcelona, considered competent and experienced teachers, and they answered an in-depth interview to give us an account of their declared teacher identity. After a content analysis of the interviews, the study concludes by showing that: a) in general terms, the competence profile model is confirmed, but the deeper sense and significance that these competences have to participants is conflictive. We identified five thematic spaces that posed discrepancies and conflicts with the theoretical model; b) the participants have clear regularities in the way of conceiving and coping with teaching in university classrooms. We think that the results provide valuable guidance for the design of training programs and evaluation systems for university teachers.

KEY WORDS

Professional Identity, Higher Education, Teaching Skills, Competency Based Education, Competency Based Teacher Education

INTRODUCCIÓN¹

Los docentes universitarios que las instituciones consideran ejemplares, ¿responden al perfil de competencias que las mismas instituciones avalan? Y, por otra parte, ¿poseen rasgos identitarios comunes? Estos dos objetivos generales son los que han orientado la investigación que aquí presentamos.

Por una parte, nos interesaba saber si el grupo exclusivo de profesores que una universidad considera competentes (en nuestro caso la Universitat Autònoma de Barcelona), responde al perfil que, al menos en el contexto de España, han definido las propias universidades a partir de un estudio muy reciente realizado en ocho universidades de la comunidad de Cataluña (Torra *et al.*, 2012). El hecho de que un grupo de profesores, representativo de la excelencia docente, manifestase posiciones acordes con el perfil de

competencias teórico formulado en ese estudio, aportaría validez al propio modelo.

Por otro lado, también queríamos conocer si ese grupo de académicos comparte algunas características de su identidad profesional docente que nos permita anticipar qué profesores recién ingresados en la universidad pueden tener más posibilidades de éxito docente y, complementariamente, qué tipo de competencias sería deseable potenciar en los programas de formación dirigidos a los profesores universitarios noveles que organizan muchas universidades en el contexto iberoamericano.

En relación al primer aspecto, con el fin de identificar cuáles eran las competencias más relevantes de un docente competente, se efectuó la mencionada investigación (Torra *et al*, 2012) que partía de una propuesta inicial basada en la reflexión y discusión de 64 expertos, 8 por cada una de las ocho universidades participantes, realizadas a través de distintos *focus group*. A partir de esa identificación previa, se elaboró una encuesta que se pasó al profesorado de esas universidades, obteniendo 2.029 respuestas válidas. Las competencias identificadas fueron las seis siguientes, por orden de preferencia (asignada según las respuestas de los encuestados):

1. Competencia comunicativa: incluye aspectos como explicar con claridad y convicción; facilitar la comprensión de los contenidos mediante estrategias discursivas; ajustarse al auditorio, o favorecer que los estudiantes puedan expresarse libremente, escuchando y respetando sus opiniones.
2. Competencia interpersonal: integra cuestiones relativas a potenciar el pensamiento reflexivo y crítico; promover la motivación hacia la materia; asumir un compromiso ético con la formación y la profesión o crear un clima de empatía, tolerancia y respeto.
3. Competencia metodológica: se refiere a asuntos como la coherencia entre los objetivos planteados y los métodos utilizados para la enseñanza y la evaluación; emplear procedimientos que fomenten la participación en clase; enfatizar las actividades prácticas que favorezcan la autonomía en los aprendizajes y las habilidades y competencias profesionales, o ajustar los métodos de enseñanza y evaluación a las características de los alumnos, proporcionando retroalimentación continua para que estos sean capaces de autorregular su proceso de aprendizaje.
4. Competencia de planificación y gestión de la docencia: agrupa aspectos como seleccionar contenidos de las asignaturas de acuerdo

con su relevancia en el seno de la titulación y respecto a la profesión a la que conducirá en un futuro; diseñar y desarrollar procesos de enseñanza y evaluación pertinentes con la planificación docente o detectar puntos débiles en la propia docencia con el fin de introducir mejoras.

5. Competencia de innovación: comprende acciones como la inclusión de cambios que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje; el análisis, indagación y reflexión sobre la propia docencia o la participación en experiencias y proyectos de mejora de la calidad docente.
6. Competencia de trabajo en equipo: está constituida por sub-competencias como cumplir los objetivos fijados por el equipo docente; favorecer la dinámica de trabajo del equipo y su adaptación a situaciones cambiantes o gestionar equipos docentes, distribuyendo funciones y potenciando su eficacia y eficiencia.

Estos seis bloques de competencias, y en especial las tres primeras que contienen el 74% de las competencias consideradas más importantes para un buen docente universitario, nos servirán de guía para verificar si nuestra muestra de profesores «competentes» responde a ese perfil teórico.

Con respecto al segundo de nuestros objetivos, relativo a si esos profesores comparten algunas similitudes en su identidad profesional docente, necesitamos previamente explicitar qué entendemos por identidad docente, habida cuenta de la complejidad de esta noción y de las múltiples acepciones que puede adoptar.

En la última década, gracias a las aportaciones de la Teoría sobre *Dialogic Self* (Salgado y Hermans, 2005; Hermans, 2008) y de sus posteriores desarrollos (Ackerman y Meijer, 2011; Clegg y Salgado, 2011; Monereo, Wise y Álvarez, 2013), la identidad ha dejado de considerarse como cualidad única, inmutable, fija, y relativa a la personalidad de un individuo, para pasar a conceptualizarse como múltiple, discontinua y socialmente sensible. Frente a las enormes y cambiantes exigencias del mundo educativo, y en especial de la enseñanza superior, el docente competente debe poner en acción diferentes versiones de su identidad, ajustadas a las exigencias contextuales y de las cuales pueda rescatar aprendizajes de sus decisiones y acciones, con el propósito de poder recurrir a estas versiones o *I-positions* (posiciones del yo), en la terminología de H. Hermans, para afrontar con garantías, en un futuro, situaciones similares.

Estas distintas versiones, sin embargo, están conectadas a una representación auto-referencial general formada por atributos cognitivos y emocionales que percibimos como propios y que dan cierta estabilidad y continuidad a nuestra vida profesional: qué tipo de profesor universitario soy, cuáles deben ser mis funciones y cuáles no, cómo debe enseñarse en la universidad, cuales son mis sentimientos en relación a mi profesión docente, etc. (Monereo et al, 2009). Diferentes investigaciones (Zembylas, 2005; Darby, 2008; Monereo y Badia, 2011) ponen de relieve la estrecha interrelación existente entre tres componentes o dimensiones de la auto-representación del profesor en relación con su identidad docente:

a) Representaciones sobre el propio rol profesional

En el caso de la educación universitaria, la literatura sobre el tema (p.e., Nixon, 1996; Gewerc y Montero, 2000) señala cinco posibles roles profesionales: el de especialista en su temática, el de docente y tutor de sus alumnos, el de investigador de su especialidad, el de profesional en su área de competencia (paralela a su actividad de profesor) y el de gestor en alguna de las áreas anteriores (no incluimos aquí la gestión puramente administrativa que escapa al rol profesional docente). Sobre este punto, algunos estudios indican que al contrastar las representaciones que tienen sobre su rol los docentes universitarios con las que muestran los maestros y profesores de otros niveles educativos, los primeros no suelen asumirse como docentes o tutores, sino más bien como expertos o investigadores en un ámbito disciplinar específico (De la Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer, 2006).

b) Representaciones sobre los procesos instruccionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Incluyen el conjunto de creencias, concepciones y teorías, explícitas e implícitas, que tiene el docente sobre qué, cómo y cuándo deben enseñarse y evaluarse unos determinados contenidos, y más específicamente los correspondientes a su disciplina. Los trabajos de J. I. Pozo y su equipo (Martín, Pozo, Pérez y Mateos, 2011; Pozo, 2011) señalan que los profesores mantienen, casi siempre de manera implícita, tres tipos de teorías sobre el significado de enseñar y aprender. Una teoría directa, donde se concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad o modelo presentado; así, la enseñanza requeriría de la presentación o exposición ordenada de los contenidos que deben aprenderse con el fin de asegurar su fiel reproducción. Una teoría interpretativa, que también afirma que el objetivo fundamental del aprendizaje es lograr copiar la realidad, pero que concibe el aprendizaje como resultado de la actividad mental del aprendiz, quien debe poner en

marcha una serie de procesos mediadores —atención, memoria, inteligencia, motivación, etc.— para que ese aprendizaje sea efectivo. Aquí el docente debe ayudar a solventar los obstáculos en la actividad cognitiva del alumno, favoreciendo los procesos de activación de conocimientos previos, atención, motivación, etc. Finalmente algunos docentes podrían defender una teoría constructiva, que admite la existencia de saberes múltiples, rompiendo la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad; en este caso el docente se encargaría de guiar la re-construcción cognitiva del objeto de estudio por parte del alumnado, mediante la negociación de los significados y la emisión de ayudas ajustadas a su nivel de comprensión.

Estas tres orientaciones epistemológicas se complementarían con los trabajos de Kember (1997), quien postula que los docentes pueden además distinguirse por estar más preocupados por la estructura de los contenidos y su transmisión sistemática, lo que resultaría más coherente con una teoría directa, por facilitar los procesos cognitivos de los estudiantes, lo que concordaría con la lógica de las teorías interpretativas, o por potenciar la interacción con los alumnos, ofreciendo andamiajes para su comprensión, alternativa próxima a la teoría constructiva.

c) Representaciones sobre los sentimientos que desencadena el ejercicio docente

Se trata del conocimiento sobre las asociaciones afectivas que un profesor hace entre determinados sentimientos y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Algunos tipos de calificativos afectivos que los profesores asocian a la docencia guardan relación con aspectos evaluativos de esa docencia, con la preponderancia o «potencia» que le otorgan, o con atributos afectivos asociados con la actividad docente (p.e. Sutton y Wheatley, 2003). Más allá de catalogar esos sentimientos como positivos o negativos, la variedad de adjetivos con que se expresan los profesores para caracterizar el impacto afectivo que les produce su praxis, resulta muy amplia. Tratando de acotar esas respuestas, un reciente estudio ha identificado tres grandes bloques de sentimientos preponderantes vinculados a la docencia (Badia, Monereo y Meneses, 2014). Un primer grupo asociado a la motivación por la docencia (interés, pasión y entusiasmo, vs. desinterés y aburrimiento); un segundo grupo definido por las relaciones sociales con los alumnos y compañeros de trabajo (empatía y agrado vs. antipatía y desagrado), y un tercer grupo centrado en la competencia docente auto-percibida en la implementación de las tareas docentes (orgullo y satisfacción vs. sufrimiento y descontento).

Teniendo como fundamentación conceptual esos tres bloques de representaciones que conforman la identidad profesional docente que los pro-

fesores pueden declarar (aquí no vamos a analizar la otra vertiente de esa identidad, la identidad-en-acción que emerge durante la práctica docente), seguidamente pasamos a detallar el diseño y los dispositivos que conformaron el armazón metodológico de nuestro estudio.

MARCO METODOLÓGICO

Se lleva a cabo un estudio cualitativo, de carácter descriptivo-interpretativo, que trata de acceder a las representaciones de los participantes acerca de los componentes de su identidad profesional. Como ya se comentó, el objetivo de la investigación es doble:

1. Comprobar si los docentes universitarios más competentes de una universidad pública de referencia en España, coinciden en valorar como más relevantes las competencias que constituyen el perfil considerado teóricamente idóneo por las instituciones de educación superior que realizan la formación del profesorado universitario en Cataluña (según el estudio citado de Torra *et al.*, 2012).

Esta comparación nos permitirá, por una parte, validar ese perfil de competencias teórico y, por otra, identificar posibles carencias o tensiones en el mismo.

2. Identificar los componentes de la identidad docente que surgen a partir de los relatos de los profesores universitarios más competentes, en relación a sus representaciones sobre su rol, sobre sus enfoques instruccionales y didácticos, y sobre sus sentimientos, respecto a su experiencia como académicos.

Ello posibilitará localizar y precisar qué representaciones sobre su identidad profesional docente comparten los profesores más competentes y, por consiguiente, tener mayor claridad sobre qué factores pueden resultar relevantes para evaluar y/o formar a los profesores universitarios y, en especial, a aquellos que inician su carrera docente (formación inicial) o que encuentran especiales dificultades para desempeñar su labor (formación permanente).

Participantes

Participaron veinte profesores universitarios de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), considerados profesores competentes, que seleccionamos atendiendo a los siguientes criterios: no pertenecer a las fa-

cultades específicamente vinculadas a la formación pedagógica, dado que introduciría un sesgo en nuestro estudio (como Pedagogía o Psicología); ser responsables de proyectos de mejora y desarrollo de la calidad docente financiados en los últimos cinco años; haber participado en calidad de ponentes en congresos o seminarios sobre innovación docente en el ámbito universitario, en los últimos 5 años; haber obtenido buenas evaluaciones por parte de sus estudiantes, de acuerdo a la información proporcionada por la Dirección de Docencia de la UAB («*Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior*»-IDES), durante los últimos 5 años. Resumiendo los principales rasgos de su perfil docente, fueron 10 hombres y 10 mujeres, todos con grado académico de doctor, con una media de 19 años de experiencia impartiendo clases (10 años el que menos y 34 años el que más) y pertenecientes a distintos estudios y departamentos.

Procedimientos de registro y análisis de datos

Para recolectar la información se procedió a realizar una entrevista semi-estructurada individual a los 20 profesores que conformaron la muestra. Las entrevistas, de una hora aproximada de duración, fueron grabadas en audio, con autorización de los entrevistados y acuerdo de confidencialidad en el manejo de la información recogida; posteriormente transcritas para su análisis. Se preguntó a los participantes sobre sus concepciones en relación a su rol profesional, a sus estrategias de enseñanza usuales y a sus sentimientos en calidad de docentes.

La unidad de análisis empleada fueron los enunciados completos con significado que se seleccionaron a partir de las respuestas a las preguntas de nuestra entrevista. Empleamos una codificación abierta, axial y selectiva, en línea con la propuesta de la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). La codificación fue realizada de manera independiente por tres investigadores, quienes se apoyaron en un programa de análisis de datos cualitativos (*Atlas.ti*) para organizar sistemáticamente los datos y obtener gráficos sobre sus relaciones. Posteriormente se contrastaron esos datos en sesiones de discusión y se desestimaron aquellas categorías y relaciones en las que no se logró un acuerdo unánime.

Básicamente se manejaron dos tipos de categorías en base a los objetivos de la investigación: relativas a competencias docentes consideradas relevantes por los entrevistados (objetivo 1) y relacionadas con los componentes de su identidad profesional docente (objetivo 2). Seguidamente presentaremos los resultados obtenidos, ordenados a partir de las categorías pre-definidas, añadiendo, cuando resulte oportuno, comentarios sobre las competencias y aspectos de la identidad profesional, no previstos inicialmente.

Resultados y Discusión

Representaciones sobre el rol docente universitario

Los participantes coinciden ampliamente en señalar que la docencia universitaria supone una gran responsabilidad, en tanto influye decisivamente en la formación de profesionales que ejercerán funciones en el mundo laboral y social. Al mismo tiempo dicho rol constituye, para la mayoría de los entrevistados, una elección vocacional que conlleva satisfacción personal y profesional, apreciándose en todos los casos una trayectoria de continua formación y desarrollo. En su quehacer cotidiano, cobra especial importancia la formación continua y la actualización permanente, tanto en aspectos pedagógicos como en la necesidad de estar al día en sus respectivas disciplinas.

En cuanto a los tipos de roles desarrollados por los entrevistados, se aprecia en su mayoría una prioridad de la función de docente por la que, en principio, fueron contratados. A continuación, resulta también muy importante y valorada la faceta investigadora, considerándose que ambas forman parte de una díada que debería complementarse de manera que la investigación nutra y mejore la actividad docente. Se trata de una posibilidad que consideran privilegiada, exclusiva del trabajo en la universidad.

En todo caso, el modo de entender su función docente varía al hablar de estudiantes de grado (estudiantes de primeros cursos, grupos más numerosos) y de postgrado (grupos reducidos con estudiantes avanzados). En el primer caso se auto-perciben, en expresión de uno de los entrevistados, como «docentes didactas», en el sentido de que deben actuar más como maestros, dictando aquello que se debe leer y aprender (p.e. mayor uso de la plataforma virtual para depositar lecturas básicas). En cambio, en el caso de estudios de postgrado su rol se aproxima al de experto en la materia y aumentan las posibilidades de diálogo y discusión en las clases.

Respecto al rol de investigación, los entrevistados señalan que es tan importante como la docencia y en su mayoría participan tanto en grupos de investigación internos de la universidad, como en colaboración con otras universidades nacionales y extranjeras. Al mismo tiempo, es la investigación la que mayormente vincula a los docentes con el mundo externo a la universidad, ya sea a través de empresas, laboratorios, servicios sociales, u otras universidades, y esta relación con el mundo exterior también es vista como enriquecedora para su quehacer docente. Un tercer rol que los participantes realizan es el de gestión, distinguiéndose aquí dos tipos; la gestión formal dentro de la titulación, y la gestión para la propia docencia e investigación.

La relación entre estas distintas funciones se pone en solfa en el siguiente comentario en el que puede apreciarse que, mientras docencia e investigación se presentan como dos caras deseables de una misma moneda, la gestión se considera un mal menor, un tributo que debe pagarse a la institución:

«... Tengo el corazón partido (risas), me encanta dar clases, lo paso muy bien pero me desgasta, yo entro allí y cuando salgo estoy sudando (risas) es como un subidón de energía. La investigación es más de hormiguita, es otra cosa, pero me gusta y en gestión depende... depende un poco de lo que haces y cómo va, o sea, así como tener una gran vocación por la gestión no, pero cuando me he puesto, pues mira he salido bien y tal (...).»

A la hora de conceptualizar a un buen profesor universitario, las respuestas apuntan prioritariamente a definirlo como alguien preocupado por sus estudiantes y motivado por sus progresos en el aprendizaje. Las habilidades comunicativas son vistas como esenciales, sobre todo a la hora de contactar apropiadamente con la comprensión y el nivel de conocimientos previos alcanzados por sus estudiantes. Al mismo tiempo, es de especial importancia el dominio del contenido que el docente posea, lo que se asimila al grado de actualización disciplinaria que tenga, para lo cual, nuevamente, se apela al componente investigador que debe alimentar su saber y su docencia.

El buen profesor es también descrito como un profesional preocupado por la innovación metodológica docente, que se embarca en actividades de mejora educativa y reflexiona acerca de sus aciertos y errores en este proceso. Aquí aparecen claramente elementos de carácter emocional que deben presidir las actitudes de un buen docente, como tener pasión por lo que se hace, mostrarse perseverante frente a las dificultades y ante todo respetar a los alumnos y confiar en sus posibilidades:

«... Un buen profesor universitario tiene que ser una persona muy respetuosa (...), es una forma de comunicar y de transmitir y además de alentar, de despertar las ganas de aprender en los estudiantes (...) tiene que tener una mente abierta, tiene que ser una persona con unos niveles de confianza real en la capacidad de aprendizaje del estudiante, o sea si tú no confías en el otro difícilmente ayudas a crecer al otro, con unas dosis de humildad pues cuanto más estudias más te das cuenta de que menos sabes, de que conoces una parte y que te falta mucho por saber (...).»

Como podemos deducir de este primer grupo de respuestas, los profesores destacan especialmente algunas competencias del perfil teórico que

elaboraron las universidades catalanas: las competencias comunicativas, las competencias interpersonales, en especial relativas al compromiso y responsabilidad sociales y al respeto y apoyo a los alumnos, y las relacionadas con la innovación, a través de los resultados obtenidos en la investigación, sobre todo centrada en la propia materia, pero también focalizada a las decisiones y actividades docentes.

Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad

La actuación de los docentes entrevistados está muy orientada a una enseñanza funcional, valorando muy positivamente actividades prácticas, de terreno y de aplicación a problemas reales, extraídos del ejercicio profesional. En concordancia con ello, un importante número de participantes aplica, por ejemplo, la metodología de enseñanza del «aprendizaje basado en problemas» (ABP). Estos docentes suelen considerar que la teoría está al servicio de la resolución de problemas situados y que los contenidos conceptuales se aprenden mejor al introducirse a la par que problemas derivados de la práctica real.

Por otra parte, es posible apreciar que en los docentes predominan teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de carácter interpretativo, donde se valora altamente el aprendizaje correcto del contenido —sobre todo en cursos iniciales— merced al apoyo de la actividad personal del estudiante, que requiere de la activación de una serie de procesos psicológicos. Solo un docente se posiciona en una teoría implícita constructiva, ya que admite la existencia de saberes múltiples, rompiendo la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad.

El predominio de las concepciones interpretativas es coherente con el hecho de que, en su inmensa mayoría, los entrevistados orienten sus actividades de enseñanza hacia el aprendizaje y el estudiante, más que hacia el contenido o la interacción con los estudiantes.

En cuanto al tipo de estrategias de enseñanza implementadas, se distinguen las utilizadas con grupos numerosos y grupos más reducidos, así como las que se instauran en niveles iniciales de la titulación o en máster o doctorado. En grupos numerosos, existe preocupación por desarrollar buenas clases expositivas, organizadas, participativas, donde el uso del lenguaje sea apropiado al nivel de comprensión de los alumnos y con un apoyo adecuado de presentaciones tipo *power point*, que muestren imágenes y gráficas, imprescindibles para comprender el contenido. En cursos superiores y a nivel de postgrado, los grupos de estudiantes son más reducidos, lo que,

según la opinión de los profesores, facilita el uso de metodologías más activas e innovadoras.

Con respecto a las estrategias de evaluación, suponen un recurso al servicio del aprendizaje. Estos docentes manejan un número poco habitual de sistemas de evaluación, en distintos momentos y sobre diferentes procesos y productos, con el fin de monitorear el aprendizaje, ofrecer retroalimentación a los alumnos y regular la propia actuación docente. Cuando la titulación obliga a realizar exámenes finales, nuestros docentes, por lo general, consideran estas pruebas como complementarias, dando prioridad a las evaluaciones de corte más auténtico, que les permiten obtener una trayectoria más fiable de los progresos del alumno.

Todas estas representaciones sobre la docencia y la didáctica implementada, nos hablan de una intensa actividad estratégica; se trata de docentes que habitualmente toman decisiones sobre su desempeño de acuerdo a algunas condiciones relevantes y cambiantes de su práctica. Esta vocación de ajuste continuo, queda claramente expresado en el siguiente párrafo:

«Con el tiempo me he dado cuenta que el método que es perfecto para un alumno puede ser nefasto para otro, porque no es tan disciplinado o es mucho más disciplinado, no es tan ordenado o es mucho más ordenado, porque lo coge todo a la primera o necesita leer cinco veces. O sea lo ideal sería ordenar a los alumnos por características de aprendizaje, entonces enseñar en función de cómo el alumno aprende. Bueno, esto no es posible, y partimos de ahí. Entonces yo intento enseñar de la forma que yo creo que mejor se aprende, y yo creo que se aprende con la práctica fundamentalmente, por eso la clases magistrales no me gustan y las suelo evitar».

Este interés por «llegar» al alumnado mediante los mejores métodos que sea posible aplicar, explica la alta valoración que otorgan a la formación pedagógica, a través de cursos y seminarios. Si bien admiten que dichos cursos suelen ser genéricos y, casi siempre, alejados de los problemas y casos que se abordan en su especialidad, mantienen su interés tratando de transferir y aplicar las orientaciones y sugerencias recibidas, a la realidad de sus aulas.

Por otra parte, es importante resaltar la valoración extremadamente positiva que hacen de la posibilidad de compartir sus experiencias docentes con otros colegas y de aprender de sus prácticas exitosas, aspecto también destacado en otros estudios (Ion y Cano, 2012). En el siguiente relato un docente explica ese aprendizaje de manera elocuente y expresiva:

«...También aprender de las conversaciones de café con los compañeros porque es el momento en el que todo el mundo se libera y entonces, pasada la primera fase en la que todos nos quejamos o bien de que tenemos muchos estudiantes o de que el horario ya no es el mejor, nunca es el mejor ¡eh! (risas) o que no sé todas las desgracias del aula, que es pequeña o que es grande o que la acústica no es buena, no se pueden hacer prácticas de grupo por las sillas (...), pasada esta primera fase de despotricar a gusto, pues viene una fase en la que se comenta: he hecho este tipo de ejercicios y esto me funciona, y no sé qué y tiene gracia, entonces tú ves que en otro grupo los mandan a la biblioteca a hacer una cosita y tú piensas ¿y los míos?.., yo he visto que no van a la biblioteca, ¿y si los mandase hacer no sé qué? y que harán, ¿perderán el tiempo? y cómo me lo monto,... y entonces lo organizas (...)»

En este apartado, se subrayan las competencias de planificación y gestión en el intento de desarrollar actividades funcionales, apropiadas para resolver problemas profesionales, así como las de innovación y, por supuesto, al tratarse de representaciones sobre procesos instruccionales, las competencias metodológicas, referidas sobre todo a la resolución de problemas y a potenciar la autonomía de aprendizaje de los alumnos. De nuevo las competencias de trabajo en equipo prácticamente no aparecen y, ahora, tampoco las interpersonales. Pensamos que se trata de dos ausencias significativas que analizaremos en las conclusiones.

Representaciones sobre los sentimientos asociados a la enseñanza universitaria

Para describir la identidad docente, un tercer aspecto fundamental es la caracterización de los sentimientos asociados a la docencia. En primera instancia, es necesario resaltar que los participantes manifiestan una proporción similar de sentimientos positivos y negativos hacia su trabajo, apreciándose diferencias cualitativas importantes cuando se realiza una distinción atendiendo a los roles ejercidos.

Los profesores mencionan sentimientos positivos en cuanto a la posibilidad de dar clases e investigar en el ámbito de su disciplina, y se sienten satisfechos por el rol social que desempeñan (mejor valorado que en los niveles no universitarios). De su faceta docente destacan la libertad que les ofrece la universidad para auto-gestionar sus clases en relación a temáticas que les apasionan y la posibilidad de constatar, de manera inmediata, el impacto de esas clases sobre los alumnos. Se refrenda un sentimiento de realización personal al enseñar aquello que les gusta e interesa, máxime en los cursos de postgrado en los que pueden exponer los resultados de sus

investigaciones más recientes. Pero también más de la mitad de los entrevistados expresan su motivación por impartir clases en el primer año de grado, a pesar de su dificultad, pues les permite conocer a los alumnos al inicio de su carrera y ver su evolución en el transcurso de los diferentes niveles y ciclos académicos.

Los sentimientos negativos, manifestados frente al rol docente, apuntan principalmente a la escasa valoración institucional que tiene este rol a pesar del alto nivel de preparación y trabajo que supone. Argumentan que la investigación es mucho más valorada que la docencia, lo que claramente beneficia a aquellos que dedican mucho tiempo a investigar y publicar, en detrimento de la calidad de sus clases. Un segundo factor que dispara sentimientos negativos guarda relación con lo que algunos consideran inmadurez de los estudiantes al no mostrar un suficiente nivel de auto-exigencia en sus tareas académicas o al no valorar todo el esfuerzo que el profesor invierte en conseguir una buena docencia. Respecto a este último punto, algunos profesores expresan sentir verdadera frustración al preparar actividades innovadoras y no contar con el compromiso y participación de los alumnos.

«...A veces es impotencia cuando hay grupos que ves que son como muy muertos, que le haces preguntas y no contestan, (...) hay que motivarlos pero a veces cuesta,...el sentimiento para mí es este, que a veces te cuesta llegar porque hay un pasotismo, en primero sobre todo; en segundo también pero menos, el sentimiento es este».

La investigación es una función también bien valorada que, como ya señalamos, permite estar al día y reciclar la propia docencia. Sin embargo, también es percibida como un reto, interesante para el crecimiento personal, pero generador de tensión y, en ocasiones de estrés, debido a las altas exigencias institucionales por cumplir con los estándares requeridos, y por la dificultad de articular esa demanda con los demás roles de profesor.

El rol de gestión es el que claramente acapara la mayor cantidad de sentimientos negativos; ello se explica por el hecho de tener que trabajar de manera más encorsetada, respondiendo a directrices externas, o por la imposibilidad de poder escoger con quiénes trabajar y tener que mostrar actitudes impostadas. Se percibe como un trabajo arduo, que con el desarrollo de los nuevos grados, ha supuesto organizarlo todo casi de nuevo, participar en muchas reuniones y tomar muchas decisiones colectivas de carácter complejo y de naturaleza conflictiva. Se trata de un trabajo que en la mayoría de los casos se realiza como servicio a la institución y es la primera función de la que los docentes prescindirían, si pudiesen hacerlo.

Durante las entrevistas también estuvieron presentes múltiples aseveraciones asociadas a las relaciones sociales que se establecen con los estudiantes y los compañeros de trabajo. Una parte de los entrevistados manifiesta su gusto por relacionarse con personas jóvenes, llenas de vitalidad y proyectos, que ingresan en la universidad con nuevas y diferentes formas de aprender. Al mismo tiempo, cobra mucho valor el reconocimiento que reciben de parte de sus estudiantes, cuando les expresan agradecimiento, les felicitan por las clases, y demuestran que han participado y aprendido gracias a las actividades diseñadas. Que los estudiantes aprendan y progresen hace que valga la pena su esfuerzo, como se subraya en este párrafo:

«Iba a decir felicidad; no sé, tener un día así positivo (risas) si está bien, está bien, es una cosa además muy gratificante cuando tú ves a un estudiante que llega y bueno, ha pasado por tu curso y a lo mejor no te das cuenta y al cabo de dos o tres años cuando lo ves en segundo ciclo, ves que razona de una determinada manera; es bonito, tú sabes que hubo tu granito de arena ahí (...).»

Además, consideran que con una buena conexión emocional los estudiantes se involucran más personalmente en la enseñanza, y no están de acuerdo con el trato distante y frío que muestran algunos profesores. La empatía es una característica muy valorada pero, al mismo tiempo, creen que es necesario establecer límites claros en las relaciones profesor-alumnos, sin que esto merme la cordialidad y preocupación por el estudiante.

En cuanto a las relaciones sociales con compañeros de trabajo, se valora positivamente el trabajo colaborativo, sobre todo en grupos interdisciplinarios reunidos por mutuo interés. Curiosamente, y a pesar de que la necesidad de trabajar en equipo es unánimemente aceptada, muchas opiniones manifiestan que la docencia es básicamente un trabajo en solitario. El siguiente párrafo resulta suficientemente ilustrativo:

«(...) un profesor universitario tiene que tener mucha disciplina, tiene que ser un corredor de fondo y aceptar una cierta soledad, aunque parezca que esto se contradice con lo que he dicho antes de un trabajo cooperativo, pero es un aprendizaje que he hecho de manos de algún buen tutor o profesor, algún compañero que te ayuda en el momento en que estás a punto de tirar la toalla ¿no? y que te alienta pues. Es una carrera un poco en solitario y que uno tiene que ser pues valiente para tirar adelante la innovación y proyectos nuevos, para abrir caminos...»

Como era de esperar aquí sí se acentúan las competencias docentes de naturaleza interpersonal y comunicativa, pero muy concentradas en las actitudes del profesor para crear un clima afectivo propicio para el aprendizaje;

la empatía y la perseverancia parecen ser las reglas de oro para lograrlo. En cuanto a la satisfacción por el trabajo, uno de los principales generadores es la «libertad de cátedra». La expresión no aparece como tal, pero está en la base de muchos argumentos relativos a la posibilidad de decidir sobre la selección y organización de los contenidos y de las actividades de enseñanza y evaluación. En realidad, cuanta más opcionalidad se percibe en esas decisiones, mayor es la satisfacción expresada. Así los cursos de postgrado y la investigación están en lo más alto del ranking y, en cambio, la gestión en lo más bajo. Las competencias metodológicas aparecen de forma indirecta, al quejarse de lo habituados que están los alumnos a un tipo de clase convencional en la que ejercen un rol puramente receptivo y pasivo. Entre esas competencias, analizar el coste que supondrá el cambio propuesto y las modalidades más rentables y eficaces para provocar ese cambio, pueden ser aspectos a resaltar.

En cuanto a las competencias para trabajar en equipo, únicamente se nombran, pero sin contenido aparente. La docencia sigue conceptualizándose como un trabajo en solitario porque al final es el docente quien está solo frente a sus alumnos. En cambio la investigación, y mucho más la gestión, se entienden como trabajo en equipo, aunque precisamente tener que aceptar las formas de trabajar de los otros, es una posible fuente de conflicto.

En el último apartado de conclusiones, revisaremos y analizaremos todas estas cuestiones.

CONCLUSIONES

Retomando los objetivos que nos propusimos abordar en este estudio, con respecto al perfil de competencias teórico, elaborado a instancias del trabajo realizado por ocho universidades en Cataluña (Torra *et al*, 2012), existe una clara correspondencia entre las representaciones que sobre las competencias tienen nuestros docentes competentes, y las que se definen en el modelo de perfil que nos servía de contraste. Como nuestra muestra es pequeña (aunque muy selectiva), resulta difícil determinar un orden entre los seis bloques de competencias, pero ciertamente las competencias comunicativas y metodológicas estarían en primer lugar y las relativas al trabajo en equipo en última posición.

Esta concordancia entre el modelo teórico de perfil de competencias y las competencias que destacan nuestros docentes queda reforzada si, tal como pretendía el segundo objetivo de nuestra investigación, tratamos de identificar qué aspectos comparten todos ellos. Si quisiésemos elaborar un

programa de formación para promover las competencias esenciales entre el profesorado universitario o evaluarles para conocer su nivel de competencia, a buen seguro deberían incluirse estos doce temas o ítems: (I) Responsabilidad y compromiso ético de la docencia universitaria. La gestión institucional como servicio a la comunidad universitaria; (II) El docente como profesional reflexivo. Investigación sobre la propia práctica como base para la innovación. (III) Investigar sobre el conocimiento disciplinar como condición para su enseñanza; (IV) Comunicar bien para que te comprendan mejor; (V) La confianza y el respeto a los alumnos como principios; (VI) La autonomía de aprendizaje como finalidad última; (VII) Evaluación permanente de la propia enseñanza y del aprendizaje de los alumnos; (VIII) Lectura y ajuste permanente al contexto; (IX) Aprender con y de los colegas; (X) Defender y ejercer la libertad de cátedra. (XI) Resistencia a la incompreensión y frustración de alumnos y compañeros frente a la innovación, y (XII) Crear empatía con los alumnos, manteniendo la distancia que exige nuestro rol.

Hasta aquí podríamos pues afirmar que el perfil de competencias propuesto en el estudio que hemos estado citando, es coherente con los datos que aporta nuestra investigación y, por consiguiente, supone un cierto aval a la propuesta. No obstante, deberíamos matizar esta conclusión. Nuestro estudio aporta información relevante en relación al particular significado que los docentes otorgan a algunas competencias y que suponen elementos de tensión con el significado declarado en el modelo teórico sobre el perfil de competencias:

- a) Trabajo en equipo vs. trabajo en solitario. El trabajo en equipo se asocia sobre todo a la función de gestión, bastante a la investigación y menos a la docencia. En realidad, como hemos visto, la docencia se considera un trabajo básicamente solitario, aunque pueda recibir apoyos esporádicos. Recordemos además que la gestión se percibe como una tarea poco autónoma y donde se impone la coordinación con otros no siempre elegidos. Esto puede explicar el último lugar que ocupan las competencias de trabajo en equipo. Sin embargo, ello supone un punto de fricción con el modelo «de-seable»: la configuración de equipos docentes que trabajan conjunta y coordinadamente y se responsabilizan de la calidad de la enseñanza que ofrecen. Se trata de una asignatura pendiente en nuestras universidades, potenciar la formación, seguimiento y evaluación de equipos docentes, como unidad de gestión de la docencia, rompiendo esa visión individual y solipsista que permanece en las prácticas de los profesores.

- b) Enseñar e investigar vs. gestionar. Conectado con el punto anterior, la gestión sigue siendo la cenicienta entre las funciones del profesorado universitario en España. Se considera un mal menor que debe realizarse como tributo a la comunidad. De nuevo, se trata de un aspecto a revisar. Si bien los docentes competentes analizados están convencidos de que se enseña mejor si se investiga, no parece que consideren que se investiga y enseña mejor si se gestiona mejor.
- c) Ayudar al alumno vs. el alumno como copartícipe de su aprendizaje. También hemos señalado que los profesores estudiados mantienen una teoría interpretativa y centrada en facilitar el aprendizaje a los alumnos, por encima de una teoría directa o una teoría constructiva. Se trata de un cierto «academicismo ilustrado»: todo por el alumno pero sin el alumno. El conservar una alta dosis de objetivismo (los contenidos como verdades indiscutibles) y situar al alumno como un participante «actuante», en el sentido de que participa en las actividades previstas, pero no «protagónico», por cuanto no puede cambiar prácticamente nada de lo programado, deja muy poco espacio para la construcción personal, el debate y la creatividad, pilares del pensamiento crítico.
- d) Comunicarse y relacionarse unidireccionalmente vs. negociar sentidos y significados. Íntimamente vinculado al punto anterior, está la consideración de las competencias comunicativas e interpersonales, no tanto para favorecer el diálogo bidireccional, sino para garantizar la perfecta comprensión del mensaje (de nuevo la verdad revelada) del docente. Es por ello que el docente debe ser claro, ameno, motivador, empático y respetuoso, para que su mensaje no introduzca «ruidos», ambigüedades, ni encuentre oposición en la mente de los que escuchan. Se defiende una forma de «exposición participativa», en la que la participación parece restringirse a la resolución de dudas y aclaraciones. Esto es más patente en el grado, que en postgrado, y resulta claramente contradictorio con los deseos, ampliamente asumidos y expresados por los entrevistados, sobre la necesidad de que los alumnos sean autónomos aprendiendo o lleguen a ser reflexivos y críticos cuando accedan a estudios de postgrado. Las TIC tampoco parecen jugar un papel muy relevante; no se habla del uso de redes sociales y, en cambio, su utilización como simple depósito de material textual, es común. De nuevo es una idea a denunciar y revisar, si pretendemos que el alumno sea un verdadero interlocutor y no solo un receptor más o menos reactivo.

- e) Ajustarse al tamaño y conocimientos del grupo vs. ajustarse al contexto. Ciertamente los profesores hablan de no caer en rutinas, de innovar y en parte se quejan de las resistencias al cambio de los alumnos, sin embargo lo que fundamentalmente gobierna sus decisiones es el mayor o menor tamaño del grupo y su pertenencia a grado postgrado. Otros factores relativos a la diversidad del alumnado, a los objetivos perseguidos, a las características espacio-temporales de la asignatura, a su complejidad y novedad, entre otras muchas condiciones, no parecen ser objeto de decisión y ajuste. En realidad estos profesores competentes no creen que deban adaptarse al grupo, en un sentido profundo. No piensan que deban «versionarse» a ellos mismos para ser un docente algo distinto en cada caso. Como declaraba uno de los entrevistados se trata de «*mos-trarte tal como eres*», «*no tienes que agotarte fingiendo una cosa que no eres*». Cambiar la forma de ser, la identidad académica se considera algo anómalo e indeseable. Se trata de una representación que se opone a la visión de profesor flexible que hemos defendido.

En resumen, cuando preguntamos a los profesores sobre cuáles son las competencias que deberían caracterizar a un profesor competente o cuando entrevistamos a profesores formal e institucionalmente definidos como competentes, encontramos resultados convergentes que, de hecho, refuerzan el *statu quo* de estos últimos, convirtiéndolos en un modelo a seguir. Sin embargo, cuando profundizamos en el análisis y comprobamos qué significa para ellos cada competencia, observamos que esos significados no se corresponden con los que defiende la literatura. Las cinco tensiones que hemos tratado de sacar a la luz son un claro ejemplo de esa paradoja.

Con esto no queremos decir ni que la metodología utilizada para definir perfiles docentes sea inadecuada, ni que los profesores que escogimos no fuesen en realidad excelentes profesionales. Ojalá la mayoría de nuestros profesores universitarios tuviesen conocimientos, habilidades y actitudes parecidas a los docentes de nuestra muestra. Lo que señala nuestro estudio es que esos perfiles deben complementarse con otras fuentes de información como, por ejemplo, cuáles son las competencias docentes que permiten a los profesores afrontar con éxito conflictos e incidentes críticos en sus aulas. Como hemos mostrado en otros trabajos (Monereo, 2010; Monereo *et al*, 2009), de lo que se declara que se es, se hace o se siente, y lo que realmente se es, se hace y se siente ante una situación conflictiva, va un trecho importante. Identificar esas situaciones, poner a los profesores frente a ellas, analizando conjuntamente sus actuaciones, probablemente ayudaría a los docentes a resolver las tensiones conceptuales señaladas y nos permitiría redefinir con mayor precisión un perfil de competencias para el profesorado universitario. Un reto para nuestras universidades, pero no para el futuro,

sino para pasado mañana, si pretendemos ser competentes respondiendo a las necesidades, problemas y demandas reales de nuestros estudiantes de hoy.

NOTA

- 1 Este estudio se realizó con el apoyo de la *Unitat d'innovació docent en Educació Superior* (IDES) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Agradecemos la ayuda logística de M. Dolors Márquez (coordinadora) y de Sarai Sabaté (equipo técnico), así como de Pilar Salinas en la recopilación y análisis de datos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teaching Education*, 27(2), 208-319.
- Badia, A.; Monereo, C. y Meneses, J. (2014). Academics' feelings about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1). Recuperado de: http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/sccs/num_sig.php?PHPSESSID=3e94890b3dcac80111c48b145a6ce56d
- Clegg, J.W. y Salgado, J. (2011). From Bakhtinian Theory to a Dialogical Psychology. *Culture & Psychology*, 17(4), 520-533.
- Gewerc, A. y Montero, L. (2000). ¿Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321, 371-398.
- Hermans, J.M.H. (2008). How to perform Research on the basis of Dialogical Self Theory? *Journal of constructivist Psychology*, 21, 185-199.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Monereo, C.; Badia, A., Bilbao, G.; Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Monereo, C.; Weise, C. y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia & Aprendizaje*, 36(3), 323-340
- Salgado, J. y Hermans, H. (2005). The return of Subjectivity: from a multiplicity of selves to the dialogical self. *E-Journal of Applied Psychology*, 1(1), 3-13.
- Sutton, R. E., y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Torra, I.; de Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E.; Màrquez, M.D.; Sabaté, S.; Solà, P.; Hernández, C.; Sangrà, A.; Guàrdia, G.; Estebanell, M.; Patiño, J.; González, A.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M. C. y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/redu>
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Carles Monereo, Profesor Titular del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinador general del equipo de investigación reconocido, SINTE y del Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE) de su universidad.

Carola Domínguez, Profesora de la Universidad Diego Portales. Licenciada en Psicología y Máster en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Coordinadora académica del Magíster de liderazgo y gestión educativa de su universidad.

Dirección de las autoras: Carles Monereo
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Barcelona
Campus de Bellaterra, Barcelona. España
E-mail: carles.monereo@uab.cat

Carola Domínguez
Unidad de desarrollo profesional docente
Facultad de Educación
Universidad Diego Portales
Vergara 210, Santiago. Chile
E-mail: dominguez.carola@gmail.com

Fecha Recepción del Artículo: 09. Octubre. 2012
Fecha Aceptación del Artículo: 09. Diciembre. 2012
Fecha de Revisión para publicación: 09. Enero. 2014