

**Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario pieza clave de mejora**

**Educational excellence, educative excellence. The university professor key piece of improvement**

**Julieta Laudadio**

Dra en Educación. Universidad Nacional de San Juan- CONICET, Argentina

Artículo recibido: 05/12/13; evaluado: 14/05/14 - 26/05/14; aceptado: 18/06/14

**Resumen**

La educación superior, en tanto bien público e imperativo estratégico para todos los niveles educativos, debe ser asumida con responsabilidad y apoyo por parte de todos los protagonistas. Nunca antes en la historia fue más importante la inversión en educación superior ya que ésta constituye una base fundamental para la construcción y progreso de la sociedad. Y si bien son muchos los desafíos educativos que debe enfrentar actualmente es necesario establecer líneas prioritarias de acción que redunden en una enseñanza de mayor calidad. Cada vez es más patente la necesidad de formular políticas integrales orientadas a mejorar y sostener la calidad del trabajo docente, como condición fundamental para asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Numerosos centros de educación superior disfrutaban de un merecido prestigio nacional e internacional, gracias a la categoría intelectual de sus docentes e investigadores. Se trata de un factor importante de autoridad intelectual y moral del mundo universitario. En el siguiente trabajo abordaremos los siguientes interrogantes: ¿Qué características asume la formación de los profesores universitarios? ¿Qué aspectos caracterizan la evaluación docente en este nivel? ¿De qué manera se corresponden los parámetros de evaluación con los objetivos propuestos por el sistema de formación? En la búsqueda de respuestas se presentarán algunas propuestas de integración de ambos procesos en vista a promover políticas institucionales integrales que favorezcan la excelencia educativa en el Nivel Superior.

**Palabras clave:** Calidad de la enseñanza- formación inicial - formación continua -evaluación del profesor- Enseñanza Superior

---

**Abstract**

*The public good and as a strategic imperative for all levels of education higher education must be undertaken responsibly and support from all stakeholders . Never before in history was more important investment in higher education and it is a key for building and advancement of society base. And while many educational challenges that currently face is necessary to establish priority lines of action that will result in a better quality education. It is increasingly clear need to formulate comprehensive policies to improve and sustain the quality of teaching, as an essential condition to ensure student learning. Many higher education enjoy a well-deserved national and international reputation, thanks to the intellectual caliber of its teachers and researchers. This is an important factor of intellectual and moral authority of the university world. In this paper we will address the following questions: Which features assume the training of university teachers? What aspects characterize teacher evaluation at this level? How the evaluation parameters correspond to the objectives proposed by the training system? In seeking answers some proposed integration of the two processes in view to promote comprehensive institutional policies that promote educational excellence at higher level will be presented.*

**Keywords:** teaching quality -initial training-further training- teacher appraisal- Higher Education

[julietalaudadio@gmail.com](mailto:julietalaudadio@gmail.com)

## 1. Introducción

La educación superior, en tanto bien público e imperativo estratégico para todos los niveles educativos, debe ser asumida con responsabilidad y apoyo por parte de todos los protagonistas. Nunca antes en la historia fue más importante la inversión en educación superior ya que ésta constituye una base fundamental para la construcción y progreso de la sociedad. Y si bien son muchos los desafíos educativos que debe enfrentar actualmente es necesario establecer líneas prioritarias de acción que redunden en una enseñanza de mayor calidad.

En la última Conferencia Mundial de Educación Superior (*Declaración Apertura*, 2009) se insistió en que la educación superior no sólo debe proveer de competencias sólidas al mundo presente y futuro, sino contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. Por ello los criterios de calidad deben reflejar los objetivos generales de la educación superior, particularmente la meta de cultivar el pensamiento crítico e independiente y la capacidad entre los estudiantes de aprender a lo largo de toda la vida.

De la misma manera la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Europea señalan respecto al desarrollo profesional de los profesores, en Europa en comparación con otras partes del mundo, que la capacidad de los profesores de inspirar a todos los alumnos en su aprendizaje es fundamental para el futuro de nuestras sociedades (Scheerens, 2009). Si realmente se quiere sentar las bases de una enseñanza de calidad es esencial que los profesores tengan las mejores oportunidades de desarrollar sus capacidades, tanto al principio como a lo largo de sus carreras. Dicho informe reconoce que sólo animando a los docentes a que se desarrollen desde un punto de vista personal y profesional contribuimos a elevar el estatus y la capacidad de atracción de su profesión. Ángel Gurría, Secretario General de la OCDE, afirma que los profesores son el elemento vital de la educación, y su desarrollo profesional es un factor decisivo para mantener la calidad del sistema universitario.

Tanto la experiencia como la investigación han confirmado que la clave para conseguir una educación de calidad es contar con docentes bien preparados. Los docentes tienen un papel protagónico en el esfuerzo por mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Tal como lo demuestran diversas investigaciones (Vaillant, 2005, 2007; Zabalza, 2003), la calidad del desempeño de los docentes, entre otros factores, es uno de los que tiene una alta incidencia en el logro de aprendizajes.

Cada vez es más patente la necesidad de formular políticas integrales orientadas a mejorar y sostener la calidad del trabajo docente, como condición fundamental para asegurar el desempeño de los estudiantes. Gran cantidad de centros de educación superior, especialmente en países europeos, disfrutan de un merecido prestigio nacional e internacional, gracias a la categoría intelectual de sus docentes e investigadores. Se trata de un componente importante de autoridad intelectual y moral del mundo universitario, que contribuye a la sustentación e influencia del rango cultural y nivel académico de la institución.

Dicho nivel académico hace referencia a la calidad educativa, esto es, al nivel de excelencia en el logro de adquisiciones del sujeto, a través del proceso educativo. Se puede decir que es un concepto normativo que implica grados de excelencia y se evalúa con referencia a criterios ideales, como es: el fin inmanente y trascendente de la educación; los objetivos educacionales, fijados a la luz del fin; la coherencia

entre las metas propuestas y los resultados; y finalmente la consideración completa y jerarquizada de las dimensiones formativas de la persona en el marco de una educación integral.

Vidal (2002) afirma que la excelencia docente no debe ser una característica difusa y utópica, sino que requiere de la determinación de criterios claramente establecidos y compartidos por toda la organización educativa, de manera de generar el compromiso en el logro efectivo de los niveles de excelencia deseados. En este sentido afirma que la excelencia docente no es de exclusiva responsabilidad del profesor, sino que también es una responsabilidad de los sistemas y políticas educativas en su conjunto. Es por ello que se puede afirmar que la excelencia en el desempeño docente abarca dos dimensiones: una interna, con un grado de responsabilidad centrada principalmente en el docente y una dimensión externa, con un importante grado de responsabilidad por parte de las políticas de formación y evaluación educativa. La dimensión interna, se refiere a la disposición que cada profesor tiene frente a la excelencia docente. Se relaciona con las metas que cada uno se plantea en el aspecto personal y profesional, es decir con el ideal que desearía alcanzar en el ejercicio de su profesión. Mientras que la dimensión externa se relaciona con los aspectos que en la práctica facilitan o dificultan el desarrollo y manifestación de niveles de excelencia docente. Se refiere a las oportunidades que el sistema y la organización educativa ofrecen para el desarrollo del trabajo del profesor en condiciones de excelencia (Vidal, 2002). Interesa en este caso considerar la excelencia en su dimensión externa, es por ello que el objetivo del presente trabajo es reflexionar acerca de la importancia de la formación del profesorado. Como así también considerar las características que asume dicha formación y su relación con la evaluación docente. Se intentará dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué características asume la formación de los profesores universitarios? ¿Qué aspectos caracterizan la evaluación docente? ¿De qué manera se corresponden los parámetros de evaluación con los objetivos propuestos por el sistema de formación? Se presenta la formación y la evaluación del profesorado como antecedentes claves hacia el establecimiento de una cultura que garantice la calidad de las instituciones universitarias.

## 2. Formación del profesorado: modelos y políticas

El desarrollo profesional docente y el análisis de los procesos de formación, en todos los niveles educativos, han sido una constante en la preocupación de los investigadores educativos en las últimas décadas. En tal sentido, es de interés considerar las experiencias a nivel internacional, especialmente en América Latina, para identificar los factores que actúan positivamente en el desarrollo profesional docente, más allá de la heterogeneidad de los contextos. Las políticas educativas de cada país deberían encontrar los objetivos y orientaciones adecuados a cada nivel de enseñanza procurando atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Al mismo tiempo, dichas políticas deberían promover el desarrollo profesional docente a lo largo de la extensa trayectoria profesional.

Fallon & Fraser (2008) señalan la importancia de atender la formación del profesorado como pieza central de las políticas educativas. Dicha tarea requerirá esfuerzos, tanto de quienes tienen a cargo la tarea de formación como de los docentes en ejercicio, por comprender de manera más profunda cómo un contenido académico se convierte en un contenido para enseñar. Además de contar con herramientas para evaluar el impacto de los programas de formación docente, y por lo tanto determinar con claridad qué intervenciones ayudan a los profesores a promover el aprendizaje en los alumnos. Por lo tanto será

necesario tener en cuenta la experiencia e investigación de las últimas décadas para orientar el trabajo decidido de aquellos que aceptan el desafío de invertir en la formación docente de alta calidad.

Dada la importancia de la preparación docente como un factor fundamental para conseguir una educación de calidad, es necesario considerar dos aspectos centrales: por un lado, los trayectos formativos y, por otro, los ejes que orientan dichas instancias de formación. En cuanto a los trayectos formativos se pueden diferenciar tres etapas de formación en la carrera docente, a saber:

- *Etapas de formación básica*: período de formación profesional inicial en instituciones formadoras generalmente de nivel superior. En ella se produciría una primera transformación y eventuales cambios en las actitudes, valores y funciones que el estudiante, futuro profesor, atribuye a la profesión docente; como así también la adopción de determinados hábitos que influirían en el ejercicio de la enseñanza.
- *Etapas de inducción profesional* (o de desarrollo profesional de los profesores «noveles»): se refiere a los primeros años del ejercicio docente, en que la condición de «novel» o «debutante» del nuevo profesor le conferiría a este período formativo ciertas características especiales.
- *Etapas de perfeccionamiento* (o de desarrollo profesional del profesorado experimentado): en ella predominarían actividades propias de la formación permanente como la reflexión, comprensión e intervención a partir de la propia práctica; intercambio de experiencias y actualización constante; trabajo colaborativo; transformación de la cultura docente.

Una idea básica que subyace en estas etapas es que ni la capacidad ni la preparación profesional se agotan en la formación teórica, sino que ellas culminan en el terreno práctico, que es donde se aplican y ponen a prueba las concepciones por las que se orienta la propia acción docente. La formación inicial se entiende como un proceso destinado a la preparación profesional de los futuros docentes. Abarca un mínimo número de años de formación que oficialmente se establece para empezar a trabajar como profesor y le brinda al profesorado los conocimientos necesarios para desarrollar su tarea competentemente. Un tema importante de esta etapa es la forma de acceso a la profesión, poco a poco las funciones de selección van considerándose como medios de predicción de la actuación docente. A través de los mecanismos de selección de candidatos a la docencia se explicita el perfil específico del profesional que ha de encargarse de las tareas de enseñanza-aprendizaje, las condiciones y aptitudes que se valoran para ejercer la profesión docente como la preparación previa, motivaciones hacia la profesión, actitudes hacia la enseñanza, etc.

En cambio la formación continua hace referencia por un lado a la actualización del profesorado en cuanto a su saber disciplinar y por otro a acrecentar la ilusión y motivación por la tarea docente. El problema de la formación permanente se aborda conjuntamente con el de la formación inicial, debido a la estrecha relación que existe entre ambas, aunque está orientada a la formación durante el ejercicio profesional (Palacios, Ansoleaga, & Ajo, 1993). La relevancia de la mencionada división: formación inicial y formación continua tiene como virtualidad responder a etapas o secuencias de la carrera docente, aunque podemos decir que son dos condiciones necesarias de un mismo proceso global e integral de formación del profesorado.

La revisión bibliográfica sobre el t pico destaca la importancia del aprendizaje del docente durante toda la vida y la necesidad de apoyo para mejorar su manera de enseñar (Marcelo & Vaillant, 2009). Por ello, además de mejorar las condiciones laborales y el reconocimiento a la tarea docente, es importante sentar las bases de una excelente formación en todos los niveles educativos para la tarea de enseñar que consolide, a su vez, la firme convicción de que los estudiantes pueden aprender de manera efectiva.

Desde el punto de vista de los ejes formativos podemos distinguir dos tipos de tradiciones académicas: las tradiciones que ponen el énfasis en la formación disciplinar y las que ponen énfasis en la formación pedagógica. Ambas tradiciones son reconocidas como visiones que dominan tanto la organización y distribución de las materias del plan de estudios como las percepciones que tienen los profesores sobre sus prácticas y las expectativas de formación de los futuros egresados (Mollis, 2007). Estudios en esta línea afirman: la necesidad de profundizar en el propio campo disciplinar al que se pertenece así como la necesidad de comprender los modos de comunicar lo que se sabe (Probe, 2009). Según Stenhouse (2004) un profesor es una persona que ha aprendido a enseñar y se halla capacitada para ello. Está cualificado, en tal sentido en virtud de su preparación. No es que enseñe aquello que él, exclusivamente, conoce. Por el contrario, su tarea consiste en ayudarlos a introducirse en una comunidad de conocimiento.

La dicotomía entre formación disciplinar y formación pedagógica no genera discusiones en el plano teórico, ya que se sabe que el dominio de ambos conocimientos son inseparables para un buen ejercicio de la práctica docente, independientemente de las necesidades y exigencias del contexto. Al considerar las concepciones de los docentes encontramos estudios (Kobila, 2009) que sostienen la relevancia de la formación pedagógica, expresada en la respuesta de los docentes: "una cosa es saber un tema y otra cosa es saber enseñar y a enseñar también se aprende", "la formación pedagógica no puede soslayarse", "es una profesión y como tal debe aprenderse". En relación a los conocimientos específicos, los mismos resultaron incuestionables, todos acuerdan en que es básico conocer la disciplina que se enseña. De la misma manera al referirse a la práctica docente la mayoría de los profesores la describieron como una práctica exigente, en la que uno nunca termina de aprender; a la vez que convinieron en que la tarea docente es muy diversa y exigente, requiere tener conocimientos, habilidades y formación -tanto disciplinar como pedagógica-.

Asimismo los estudiantes universitarios también se hacen eco de la necesidad de una formación del profesorado que atienda tanto los aspectos disciplinares como pedagógicos. Resultados preliminares de un estudio inédito (Chiantti & Sordelli, 2009) que intent  ahondar en categorías de análisis sobre las buenas prácticas, específicamente las cualidades del buen docente según el análisis de la narrativa de un grupo de estudiantes avanzados. Destacan entre las cualidades de un buen docente manifestadas por los estudiantes: saber transmitir el conocimiento, explicar con claridad, transmitir pasión por lo que hacen, ayudar a pensar, entre otras.

Al respecto Villa Sánchez (2008) afirma que en la actualidad, el papel del docente universitario se ha hecho mucho más complejo debido a los distintos roles que debe desempeñar y a las tareas más orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes que a la mera enseñanza. Lo cual supone nuevas competencias y un cambio importante en sus tareas docentes. Exigiendo a la vez la asunción de un enfoque que conlleva un comportamiento docente más rico y complejo. Ya que no es lo mismo explicar bien una lección o tema y hacerlo accesible a los estudiantes que planificar una estrategia



para que los estudiantes aprendan por sí mismos, orientar su aprendizaje, ofrecerles apoyo y retroalimentación de su propio proceso.

En esta línea Blanco Encomienda & Latorre Medina (2008) señalan la importancia de que se definan cuáles son los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos que los futuros docentes han de aprender durante la formación universitaria. La identificación de las competencias es un ejercicio beneficioso por cuanto contribuye a clarificar la visión del tipo de profesional que se ha de formar. De este modo, en la documentación científica, además de los estudios relativos a los diferentes tipos de conocimientos necesarios para la docencia, se encuentran referencias a las competencias básicas para enseñar (Perrenoud, 2004; Violant, 2004; Zabalza, 2003). Las mismas componen un abanico interesante de indicadores, ideas y pistas para ilustrar contenidos, actitudes y orientaciones a desarrollar en el plan de formación de la carrera docente. De acuerdo con De Vicente (2002), las destrezas y habilidades que deberían adquirir los futuros docentes en su preparación universitaria, al margen de los diferentes tipos de conocimiento necesarios para la enseñanza, serían: 1) Dominio de los principios generales de enseñanza y aprendizaje, 2) Conocimiento esmerado de las características singulares de los estudiantes, 3) Gestión eficaz de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, 4) Organización eficaz del ambiente de clase, 5) Regulación de las conductas de los alumnos, evitando las interrupciones y las conductas incontroladas, 6) Capacidad de relacionarse eficientemente con los alumnos y otras personas de la institución educativa, 7) Dominio de una amplia gama de estrategias y recursos que motiven y hagan atractivos los aprendizajes a los alumnos, 8) Habilidades de reflexión sobre y en la práctica, porque a través de la reflexión podrán crecer profesionalmente y llegar a ser profesores excelentes.

A pesar de lo expuesto, al considerar la situación general del personal docente en América y Europa se observa que: hay una gran diversidad de instituciones de formación de docentes; y por consiguiente diversidad de duración de la formación, la cual se extiende de cinco años en algunos países, a prácticamente ninguna formación en otros. Otros dato de interés es la gran cantidad de estudiantes que inician la formación docente aunque esta no sea la primera, y ni siquiera la segunda, opción de carrera. Y finalmente que en la mayoría de los países, el personal docente de los niveles superiores de educación no recibe formación pedagógica (OIT/UNESCO, 2003).

La *American Educational Research Association*, en vista de identificar líneas de investigación relevantes de cara a la preparación de buenos profesores, creó un Panel de Investigación en Formación del Profesorado para llevar a cabo una revisión crítica y equilibrada de la evidencia empírica sobre las políticas y prácticas relativas a la formación inicial del profesorado en Estados Unidos. El resultado del trabajo del Panel fue la publicación en 2005 de un Informe titulado «Analizar la formación del profesorado: Informe del Panel de la AERA sobre Formación del Profesorado» Dicho informe propone una agenda futura de investigación sobre formación del profesorado, aborda cuestiones sobre diseños de investigación y otros asuntos metodológicos y se pronuncia sobre la infraestructura necesaria para emprender este tipo de investigación. Cochran-Smith (2006) ofrece una síntesis de dicho Informe considerando en primer lugar los cuatro supuesto que sirvieron de guía a la revisión: 1) componentes que intervienen en la preparación del profesorado; 2) características de la investigación empírica; 3) resultados deseables en la preparación del profesorado, como así también las relaciones entre la investigación y la práctica, y finalmente 4) las políticas existentes en relación con esta cuestión. Entre sus conclusiones preliminares se afirma que la formación inicial de los profesores en los países anglosajones es tremendamente compleja, ya que se lleva a cabo en el ámbito local y en instituciones en las que los componentes y estructuras de los programas interactúan unos con

otros al igual que con las numerosas experiencias y habilidades futuras de los docentes. También señala que la formación del profesorado se encuentra influenciada por las condiciones políticas dentro del ámbito local y nacional, las cuales determinan una serie de necesidades en cuanto a responsabilidades, limitaciones y posibilidades. Asimismo, los resultados relacionados con la formación del profesorado siempre dependen, en parte, del sentido y la importancia que otorgan los candidatos a sus propias experiencias.

Finalmente Cochran-Smith (2006) afirma que lo importante no es que la investigación trate de dictaminar cuáles son las políticas de formación más adecuadas, dada la complejidad del fenómeno en estudio. Sino que ésta debe contribuir a identificar y explicar cuáles son los componentes claves en cualquier tipo de programa de formación del profesorado en cada nivel de enseñanza, de manera que permita a los docentes alcanzar resultados educativos significativos. Es este sentido es claro que la investigación que guie la política y la práctica educativa necesariamente debe ser capaz de identificar estos componentes activos, así como las condiciones y los contextos en los que podrán desarrollarse.

En síntesis se puede afirmar que las universidades en el siglo XXI, se enfrentan a múltiples desafíos entre los cuales se pueden mencionar aquellos que caracterizan los procesos de formación del docente con significativas transformaciones en estilos y prácticas habituales de desarrollo profesional. La reproducción de modelos de formación propios de las carreras pedagógicas, o bien de la formación docente para otros niveles del sistema educativo en ámbitos universitarios y destinados a profesionales de áreas tan diversas, resultan insuficientes. La adquisición y consolidación de un conjunto de competencias requeridas para el desempeño docente en la universidad, obliga a revisar modelos formativos, adecuarlos al contexto particular y a incorporar prácticas que resulten pertinentes y efectivas para los propósitos de la universidad.

### 3. Modelos de evaluación

Luego de considerar la necesidad de la formación docente y los aspectos que no pueden faltar en las distintas instancias de formación, se debe reflexionar sobre las características que actualmente asume la evaluación universitaria del desempeño docente.

Cualquiera sea la propuesta de evaluación docente debemos aceptar que esta siempre parte de una concepción de lo que es ser un buen docente. De esta forma, será diferente el modelo de evaluación si se considera que un buen docente es aquel que: se desarrolla bien en el aula, logra que sus alumnos aprendan, sabe la materia y sabe enseñarla; o aquel que posee una serie de rasgos y características positivas.

A partir de un reciente estudio (Murillo Torrecilla, 2007) sobre la carrera profesional y la evolución docente en 50 países de América Latina y Europa, a partir del análisis de los diferentes niveles de enseñanza, se identificaron seis teorías acerca de la caracterización del "buen docente" que fueron tomadas como marco de referencia del análisis de las propuestas encontradas en los diferentes países, las cuales corresponde a los siguientes modelos: 1) centrado sobre los rasgos o factores, 2) centrado sobre las habilidades, 3) centrado en las conductas manifiestas en el aula, 4) centrado sobre el desarrollo de tareas, 5) centrado en los resultados, 6) basado en la profesionalización. Sin embargo es importante destacar que son pocos los sistemas de evaluación del desempeño que hagan explícitos los fundamentos teóricos de los que

parten, además de que ningún país sigue un marco teórico puro, sino que refleja influencia de varios de ellos.

Otro aspecto destacado en dicho estudio es la enorme variabilidad entre países lo cual contribuye a una visión compleja y múltiple de lo que es un docente de calidad; confirmando así, la falta de una visión común en la evaluación del desempeño docente. En el ámbito educativo encontramos intentos de formular las competencias que deberían desarrollar los profesores para promover buenas prácticas de enseñanza, con la consiguiente definición de logros de cada una de ellas (Perrenoud, 2004; Violant, 2004; Zabalza, 2003; De Vicente, 2002), ya que una formulación adecuada de competencias debe desagregarse en los indicadores de logro correspondientes para orientar así una adecuada evaluación de las mismas.

Sin embargo Tejedor Tejedor (2009) señala que, por paradójico que pueda parecer, todavía no existe acuerdo respecto a lo que es un "buen profesor". Esta afirmación siendo cierta para cualquier nivel educativo, todavía lo es mucho más al referirnos a la educación superior. Ya que a pesar de encontrar en los diferentes países marcos legales bien definidos, como es el caso de la Ley de Educación Superior en Argentina, la cual enuncia que la finalidad de la educación superior es proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel; no hay acuerdo respecto a las exigencias que dicha finalidad implica en la preparación y el desempeño docente. No es de extrañar, por tanto, que la evaluación del profesorado sea todavía un problema con importantes limitaciones, tanto teóricas como prácticas. Algunos aspectos que señalan las investigaciones respecto a la evaluación del desempeño docente es que: a) se trata de un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora, b) se pretende informar al profesor para ayudarlo a cambiar, c) se trata de conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de promoción y perfeccionamiento docente, d) la evaluación permite investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al resumir la investigación vigente en relación con las características deseables en el profesor universitario, Tejedor Tejedor (2009) señala dos aspectos importantes: por un lado la relación de determinadas conductas y el rendimiento estudiantil, y por otro, la identificación de conductas docentes asociadas a una mayor eficacia en la tarea educativa. Respecto al primer aspecto, la investigación ha encontrado relación -no en términos unívocos cualitativa ni cuantitativamente- entre el buen rendimiento de los alumnos y determinadas conductas del docente. Algunas de las conductas que se relacionan de forma claramente significativa con el buen rendimiento académico de los estudiantes universitarios corresponden a: la planificación de objetivos y actividades con los alumnos, el entusiasmo en la presentación de los temas, el establecimiento de cauces de participación, la consideración de los intereses y necesidades de los alumnos, la adecuación de la estrategia evaluativa a la acción docente, entre otras.

En relación al segundo aspecto, se encuentran las conductas que conforman lo que se podría denominar un "perfil docente de excelencia", las cuales pueden agruparse en cuatro dimensiones: 1) preparación de la clase, la cual hace referencia a la revisión de los requisitos previos para el aprendizaje, del programa y del material de uso; 2) proceso informativo, teniendo en cuenta la estructura de los contenidos, fluidez y adecuación de los ritmos de clase, diversidad de tareas, cesión de responsabilidad al estudiante y seguimiento del trabajo autónomo; 3) comunicación interactiva: nivel adecuado y claridad de las preguntas, espacios de respuesta, explicaciones pertinentes ante los interrogantes planteados, capacidad de aprender de los errores; y finalmente el trabajo autónomo del alumno.



Durante la última década, la elaboración de criterios de desempeño profesional se ha transformado en uno de los ejes prioritarios de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente y del desarrollo profesional de los docentes en diversos países como EEUU, Canadá, Cuba, Inglaterra, Australia, Escocia y Francia, entre otros. La elaboración de criterios profesionales representa un esfuerzo por describir en una forma mensurable o al menos observable, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Los marcos intentan capturar el consenso de la investigación y de los docentes acerca de los conocimientos, habilidades y competencias que deben dominar, de sus roles y de sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus estudiantes, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, dejando espacio a distintas maneras de ejercerla, sin especificar un modo definitivo, ni promover la uniformidad de las prácticas docentes.

El propósito general de los marcos de desempeño profesional es, precisamente, contribuir a mejorar la calidad docente y fortalecer el reconocimiento social de la profesión. Específicamente contribuyen al desarrollo profesional mediante la acreditación de docentes iniciales, la acreditación de programas de formación y perfeccionamiento docente en los diferentes niveles de enseñanza, la autoevaluación, la evaluación y supervisión de prácticas docentes, los procesos de concurso y selección, la promoción en distintas etapas de la vida profesional, y el reconocimiento de los docentes destacados.

Desde la práctica se observa que si bien la evaluación y acreditación de la calidad universitaria es una práctica consolidada en algunos países como Estados Unidos, no es así en el resto del mundo. Los países europeos y latinoamericanos utilizan este instrumento desde hace relativamente pocos años. En el caso de Argentina se pusieron en marcha de manera sistemática, procesos de evaluación de instituciones universitarias y acreditación de carreras de grado y posgrado, desde la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (1995). La misma se propone como objetivos generales para todo proceso de evaluación institucional el conocer, comprender y explicar cómo funcionan las universidades; el poder contribuir al mejoramiento de las prácticas en las universidades, enriqueciendo la toma de decisiones; la posibilidad de otra visión, una mirada que desde afuera constituya un aporte diferente; y finalmente, el mejorar la comprensión que los actores tienen de su propia institución, estimulando la reflexión sobre el sentido y el significado de las tareas que se realizan.

Respecto a la docencia señala que la tarea de enseñar es uno de los principales cometidos de la institución, siendo los actores involucrados: los docentes y los alumnos. Ambos se interrelacionan a través de un contenido que se manifiesta en el programa, el cual es parte de un plan articulado cuyo objetivo es la formación en un área, disciplina o profesión. Entre las dimensiones consideradas a la hora de evaluar la función docente se encuentran: la titulación académica, dedicación, formación pedagógica, proceso-metodología de enseñanza-aprendizaje, entre otros. Y si bien la implementación de estas políticas y procesos de evaluación y acreditación apuntaron al mejoramiento de las funciones sustantivas de la universidad argentina: docencia, investigación y extensión. En la práctica se observa que para la función docente hay cambios enunciativos, para la mayoría de las dimensiones, sin embargo son pocos los que se transforman en cambios fácticos significativos (Corengia, 2010).

## 4. Formación y evaluación docente

La evaluación institucional de la calidad de la universidad, suscitan un interés y preocupación crecientes. Entre los objetivos que se persiguen con esta evaluación institucional y personal están los objetivos de mejora de la enseñanza universitaria. Es en este escenario preocupado por la evaluación y búsqueda de la calidad donde se cultivan las primeras experiencias de la formación pedagógica de los profesores universitarios. Pronto se asume que la formación pedagógica del profesor universitario, entre otras variables, es un medio adecuado para asegurar calidad de la enseñanza y hacer posible su mejora si se estima necesaria.

Sin embargo al considerar la situación actual de la formación del profesorado en el Cono Sur nos encontramos con grandes diferencias entre la realidad existente y lo deseable. Y si bien el escenario no es el mismo en todos los países e instituciones, se presentan algunos desafíos comunes que enfrentan hoy gran parte de las universidades. En primer lugar, esta formación pedagógica inicial y permanente tiene un carácter voluntario y un enfoque individual. Es el profesor quien decide, a título personal, si asiste o no a las propuestas de formación que su universidad oferta, es él quién selecciona a qué actividades de formación va a asistir, cuando las va a realizar y que beneficios quiere obtener de ellas. Frente a la reglamentación y obligatoriedad que la formación de profesores tiene en los otros niveles del sistema educativo, la formación pedagógica del profesor universitario no posee un carácter obligatorio ni existe una reglamentación legal mínima que diera coherencia y consistencia a esta formación. Esta falta de reglamentación -o al menos de directrices generales de funcionamiento- explica la heterogeneidad y desigualdad entre las distintas experiencias de formación de los profesores universitarios. Aunque en efecto hay un fuerte mimetismo entre los programas de formación en cuanto a los contenidos impartidos en la mayoría de ellos, no obstante, evidencian gran heterogeneidad en cuanto a la filosofía, enfoque teórico, duración y metodologías empleadas.

En segundo lugar, se observa que las actividades de formación en su mayoría son fragmentarias, aisladas del contexto inmediato. La percepción resultante de esto es una imagen de esta formación como entrenamiento de un conglomerado de técnicas docentes, superficial y carente de sentido. De allí la necesidad de partir del análisis del perfil profesional del profesor universitario y de sus tareas, de manera que se traduzcan en conocimientos, destrezas y actitudes a desarrollar en los programas de formación pedagógica. Así enfocada la formación, se percibirá como necesaria para el ejercicio eficaz y satisfactorio de la profesión docente.

En tercer lugar, se refleja en este campo que la mayoría de las universidades hacen algo en materia de formación pedagógica de sus profesores. Hoy está bien visto hacer algo en la formación de los profesores pero da la impresión de que, en muchos casos, es un planteamiento superficial, periférico, poco exigente para la institución universitaria, sin demasiada fuerza ni implicación profunda. Es decir que el compromiso institucional con la formación es poco comprometido, ya que por una parte la institución universitaria propicia las actividades de formación pedagógica de sus profesores y por otra ni la reconoce, ni la exige ni la valora. De allí la necesidad de exigir un compromiso institucional más profundo y más coherente con la formación.

En cuanto a la evaluación personal de los profesores cabe destacar la necesidad sentida por los profesores de una formación pedagógica rigurosa que les facilite su tarea como docentes. A la vez que

señalan la importancia de la integración entre la formación científica y la formación pedagógica, ya que históricamente la formación que el profesor universitario ha recibido se centraba en el contenido científico de la disciplina. Actualmente la formación pedagógica que recibe es un fenómeno yuxtapuesto a la formación científica previa, es decir, que dicha formación es generalista y no está instalada en el territorio de su asignatura.

A partir de lo expuesto se puede decir que la evaluación del profesorado debería contribuir al fortalecimiento de procesos de profesionalización tanto de la tarea docente como de la formación pedagógica. Respecto a la necesidad de profesionalizar la tarea docente se puede afirmar que hoy no es posible una docencia universitaria de calidad sin una formación profesional específica que aporte los conocimientos, destrezas y actitudes que el ejercicio de la docencia universitaria requiere. La actividad docente, para ser eficaz, exige unos conocimientos teóricos y prácticos que no se identifican con los conocimientos de la disciplina que se enseña. Para enseñar eficazmente el dominio de la asignatura es una condición necesaria pero no suficiente. Los profesores como en cualquier otra profesión tendrán que poseer los conocimientos, habilidades y actitudes que su tarea exige para ser realizada con excelencia. La docencia será profesional si se hace desde una formación profesional sistemática, específica, reglada, acreditada y reconocida.

Enseñar hoy en la universidad es una tarea difícil, compleja y retadora. Formar profesionales cultos, maduros y responsables ética y socialmente es una formulación adecuada de una de las misiones de la universidad. Sin olvidar la generación, difusión y aplicación del conocimiento. El aprendizaje exige la intervención del profesor en un papel y rol diferente, como educador, formador, orientador, modelo y guía, entre otras, lo cual implica reconocer el cambio en el propio rol y tareas del profesor universitario: transmisor del conocimiento a facilitador del aprendizaje significativo del estudiante.

La formación y profesionalización son condiciones fundamentales para hacer posible la exigencia de calidad y excelencia en docencia. No hay ejercicio profesional de calidad sin formación específica y sistemática sobre el oficio correspondiente. La profesionalización de la tarea docente a través de una formación sistemática ayudaría al profesor a saber hacer mejor su difícil labor docente. Los programas de formación pedagógica tienen que tener como finalidad la profesionalización de la tarea docente, atendiendo a la doble identidad profesional del profesor universitario, experto en su disciplina y experto en la docencia de la misma.

El perfil de profesional al que debe corresponder la formación pedagógica del profesor universitario es de un profesional reflexivo que aprende a partir de su práctica docente y para lograr mejorar su práctica. También contempla las condiciones contextuales que la hacen posible, es decir, su institucionalización. Entre los resultados esperables de institucionalización de la formación docente cabe mencionar: asegurar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, alcanzar la eficacia deseable, mejorar la satisfacción de profesores y estudiantes, propiciar la mejora permanente, etc.

Perfil del profesor, contexto institucional y disciplina que va a impartir son los tres ingredientes que tienen que conjugar los programas de formación pedagógica de los profesores universitarios. El perfil profesional, como producto esperado del proceso de formación, es el referente que debe guiar el diseño de la formación y evaluación del profesorado universitario.

## 5. Conclusión

A manera de conclusión se observa que no hay dudas respecto a la relevancia de la formación de los docentes en la promoción de la calidad de la enseñanza. Y en este sentido también es clara la necesidad de trabajar a nivel de políticas internacionales integradas a las distintas políticas educativas, tanto a nivel nacional como institucional, para lograr cambios realmente significativos en la formación del profesorado con su respectiva repercusión en la calidad de la educación.

Sin embargo los supuestos teóricos que fundamentan la formación de los docentes no se traducen en parámetros claros ni explícitos a la hora de evaluar la excelencia docente y educativa. Dicha situación exige desde la teoría de la educación profundice acerca de los fundamentos teóricos que sustentan la formación de los docentes. De manera que, a partir de dichos supuestos teóricos, la investigación educativa procure explicitar las características de los docentes que favorecen la mejora de la enseñanza, como así también sus implicancias formativas y de desempeño.

Asimismo los organismos internacionales deberían continuar trabajando en la elaboración y ampliación de indicadores relativos a la condición docente. La consideración de estos indicadores necesariamente implicará una profundización de la visión del docente dentro del proceso educativo y la discusión de cuáles son las implicancias formativas de un buen docente. De esta manera se harán explícitos los supuestos teóricos de la formación de los profesores, posibilitando la armonización de las diferencias entre estos fundamentos y los criterios de evaluación de su desempeño. Al mismo tiempo la experiencia confirma la solidez de estos criterios en la medida en que se generan, colegiadamente, a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico. Trabajar en esta armonización permitirá lograr una continuidad entre formación inicial y continua, procurando un efectivo y progresivo desarrollo profesional. Por lo cual, interesa profundizar el rumbo que las políticas educativas promueven con relación a la identidad profesional, el proceso de formación docente, los modelos que sustentan dichos procesos, como así también los programas de desarrollo docente, su contenido y evaluación.

Las universidades que diseñan los programas de formación inicial y de desarrollo profesional, deberían encontrar en este tipo de propuestas, criterios e indicadores para mejorar sus planes de acción. Quienes participan en los procesos de evaluación del desempeño, podrán descubrir en el desarrollo de este tipo de criterios, pautas precisas para afinar su mirada y sus juicios sobre la tarea educativa. Pero lo más importante es que todos y cada uno de los profesores podrán examinar sus propias prácticas de enseñanza, contrastando su auto-análisis con parámetros consensuados para así mejorar y perfeccionarse. El desarrollo de criterios expresa que las instituciones deben disponer de medios y recursos para garantizar la cualificación y competencia del profesorado.

A lo largo de este trabajo ha quedado de manifiesto la necesidad de desarrollar propuestas claras de formación y evaluación que establezcan lo que un docente debe conocer, saber hacer y ponderar para determinar la calidad de su desempeño y en definitiva de la enseñanza. La posibilidad de contar con parámetros claros de su óptimo ejercicio implica un mayor reconocimiento y legitimidad en la sociedad.

## Bibliografía

- Blanco Encomienda, F., & Latorre Medina, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores ESE. *Estudios sobre Educación*, 15, 7-29.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K., & Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 87-116.
- Corengia, A. (2010). *Impacto de la Política de Evaluación y Acreditación de la Calidad Universidades de la Argentina*. Universidad de San Andrés, Bs As.
- Chiantti, S., & Sordelli, M. (2009). *El buen docente universitario desde la perspectiva del alumno: estudio de un caso*. Paper presented at the I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria.
- De Vicente, P. (2002). Cultura e iniciación profesional del docente. In A. Medina & F. Salvador (Eds.), *Didáctica General* (pp. 379-403). Madrid: Prentice-Hall.
- Declaración Apertura*. (2009). Paper presented at the Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo, París.
- Fallon, D., & Fraser, J. W. (2008). Rethinking Teacher Education in the 21 st Century: Putting Teaching Front and Center. In S. Publications (Ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook*.
- Kobila, M. T. (2009). *Aspectos culturales que condicionan la formación de un docente universitario*. Paper presented at the I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Mollis, M. (2007). *La formación de profesores universitarios argentinos, para el nivel secundario, terciario y universitario: Casos comparados*. Paper presented at the Seminario regional "Políticas de investigación y enseñanza superior para transformar a las sociedades: Perspectivas desde América Latina y el Caribe", Trinidad.
- Murillo Torrecilla, J. C. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago-Chile: OREALC/UNESCO.
- OIT/UNESCO, C. M. d. E. (2003, Septiembre). *Aplicación de las Recomendaciones relativas al Personal Docente*. Paper presented at the Octava Reunión, París.
- Palacios, C., Ansoleaga, D., & Ajo, T. (1993). *Diez años de investigación e innovación en enseñanza de las Ciencias. 1983-1993*. Madrid: CIDE.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Probe, C. (2009). *La didáctica en la formación docente universitaria: una oportunidad para el encuentro con distintos campos del conocimiento* Paper presented at the I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria.
- Scheerens, J. C. (2009). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison*. OCDE-Comisión Europea.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza* (5ta Edición ed.). Madrid: Morata.
- Tejedor Tejedor, F. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *ESE. Estudios sobre Educación*, 16, 79-102.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de Docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, 4(12).
- Vidal, L. (2002). *Evaluación Organizacional de la Excelencia Docente*. Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, Chile.
- Villa Sánchez, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación, Extraordinario*, 177-212.
- Violant, V. (2004). Habilidades profesionales. In F. Salvador, J. Rodríguez & A. Bolívar (Eds.), *Diccionario enciclopédico de Didáctica* (Vol. I, pp. 67-68). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.