

## **Formación profesional y desempeños idóneos del docente universitario**

### **Professional formation and the university professors' suitable performances**

**Evelio F. Machado Ramírez,<sup>1</sup> Nancy Montes de Oca Recio<sup>2</sup>**

- I. Doctor en Ciencias y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación “Enrique José Varona”. Circunvalación Norte Km 4½, Camagüey, Cuba, CP 70600. [evelio.machado@reduc.edu.cu](mailto:evelio.machado@reduc.edu.cu)
- II. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación “Enrique José Varona”. Circunvalación Norte Km 4½, Camagüey, Cuba, CP 70600. [nancy.montes@reduc.edu.cu](mailto:nancy.montes@reduc.edu.cu)

---

### **RESUMEN**

En los más disímiles contextos universitarios, se generan hoy programas para mejorar los desempeños de los docentes en el proceso formativo; pero, infortunadamente estos no siempre resultan en un mejoramiento de la práctica cotidiana de las universidades, sobre todo en la calidad de la formación de los profesionales. De este hecho, el propósito del presente artículo está dado en realizar una valoración de las principales influencias epistemológicas en lo relativo a la profesionalización del docente universitario y develar aquellos desempeños idóneos esenciales que deben poseer en este nivel de educación como expresión de las competencias que deben desarrollar.

**Palabras claves:** profesionalización, competencias, educación superior, desempeños idóneos.

## **ABSTRACT**

Today, in most diverse university contexts, programs are developed to improve the performance of professors in the educational process; but unfortunately, they do not always result in improving the daily practice of universities, especially in the quality of professionals training. Of this fact, the purpose of the present article is to carry out a valuation of the main epistemological influences related to the professionalization of universities` professors; and to determine the main essential suitable performances these professionals should have as an expression of the competences they must develop.

**Keywords:** professionalization, competences, higher education, ideal performances.

---

## **INTRODUCCIÓN**

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el mundo sufrió más cambios que en los milenios que le precedieron; el conocimiento creció en progresión geométrica, el desarrollo científico y tecnológico se aceleró y los medios de comunicación se multiplicaron y democratizaron. Esos procesos encontraron como principal justificación el fenómeno de globalización ascendente.

Al igual que los países, en ese contexto, sus universidades deben abrirse e imbricarse en la sociedad para poder cumplir con su misión de formar profesionales de calidad. A la vez, consciente de que esos intentos de adecuación e integración no pueden fructificar sin la participación de los sistemas educativos, se están produciendo una serie de transformaciones y reformas en ellas que implican nuevos perfiles docentes.

El impacto es sin dudas de envergadura cuando se trata de los que laboran en las instituciones de educación superior (IES), cuyo propósito tiende a ser el de abrirse simultáneamente al mundo, para acceder a una sociedad cada vez más globalizada desde una perspectiva solidaria y amplia en la visión que se tiene de su ser por-venir y en su hacer cotidiano como docente universitario.

Así, el concepto acción educativa y su significado en la práctica cotidiana, está experimentando una metamorfosis (en su sentido etimológico; “cambio de forma-contenido”)

para poder responder a las expectativas y necesidades de la “sociedad” y de los alumnos, los cuales tienen derecho a una formación integral, que les permita desempeñarse con “idoneidad” en diversas situaciones profesionales y de la vida, para trabajar e influir en un mundo que transita por importantes cambios y que haga posible su pleno desarrollo personal, profesional y ciudadano.

Por esas razones, después de haber redefinido su misión y su visión, tanto en el plano administrativo como académico y renovadas las orientaciones curriculares para beneficiar la formación profesional, la mayoría de las universidades se enfrentan a su mayor desafío y lo asumen: la profesionalización de sus docentes.<sup>1</sup>

Una vía para lograr ese empeño es trabajar en función del desarrollo de las competencias del docente universitario que propicien ese propósito, todo lo cual denota complejidad, multidimensionalidad y transdisciplinariedad; y se necesita de preparación conceptual, actitudinal y práctica en contexto; así como de flexibilidad del pensamiento en determinadas circunstancias. El fin del artículo, por tanto, está dado en realizar una valoración de las principales influencias epistemológicas en lo relativo a la profesionalización del docente universitario y develar aquellos desempeños idóneos esenciales que deben poseer en ese nivel de educación como expresión de las competencias que deben poner de manifiesto.

## **DESARROLLO**

El concepto de profesionalización nació de la nueva dinámica que caracteriza la educación de manera general y a la superior (ES) confrontada a retos tales como el de adecuarse a una nueva realidad que exige cada vez de más personas idóneas para integrarse y participar en el constante mejoramiento social.

De finalidad, es necesario romper con una visión “inerte” del concepto “formación profesional”, el que ha sido reducido históricamente a un “en sí” conveniente, que en el imaginario popular se circunscribe a título como punto de llegada y finalidad desde las representaciones simbólicas del Licenciado, Ingeniero, Profesor o Doctor, que se piensa conlleva a cierta determinación y *status* político y económico. De hecho, las IES se están volviendo en un medio que trata de permitir a las personas superarse, mediante el desarrollo de su autonomía en un espacio humano, democrático y generador de nuevos conflictos, conocimientos y prácticas. Ese enfoque hoy impacta directamente a la concepción misma de

la práctica educacional, obligando a una re-conceptuación del docente universitario en su “qué hacer”, “cómo hacer” y sobre todo, en su “ser”.

Desde finales del pasado siglo comenzó una reflexión acerca de la profesionalización de los docentes universitarios, enfocada hacia las denominadas “competencias” que debían caracterizarlos, en busca de una renovación del conocimiento y su adecuación al contexto en transformación, que rompiera con percepciones de la formación profesional para el logro de un status meramente personal.<sup>2,3</sup>

Pero por concentrar la atención en el “cómo hacer” de la ES que se intentaba adecuar, privilegiando la “tecnología”, la profesionalización de los docentes universitarios no se consideró más allá del interés prestado a las funciones sustantivas y desde la perspectiva de la acreditación más que de la transformación. Esa reflexión continúa siendo un reto de las estrategias donde las IES, al menos como política, pretenden formar especialistas preparados para responder a las demandas del presente y futuro.

Sin embargo, los docentes (muchos con preparación inconclusa, a pesar de ellos, para ejercer como tales en las universidades, debido a las especificidades profesionales de formación de su profesión específica), carecen de herramientas sustantivas de preparación que se integran en el término de “docente universitario”.

Ese escenario se expresa, entre otros, en falencias de ciertos conocimientos científicos, pedagógicos, didácticos, tecnológicos, sociales, entre otros, con desempeños no siempre idóneos; fenómeno que genera a su vez una cadena de transmisión que hace que los egresados presenten las mismas debilidades que caracterizan su formación académico-profesional, así como una cierta imposibilidad, en muchos casos, de generar y autogenerar acciones para lograr nuevos saberes para sí y para los demás.

Los desempeños de los docentes universitarios son más cuestionados en muchos casos por no responder convenientemente a las necesidades que conlleva la formación académica integral en su sentido amplio. En algunas IES, se intentan establecer criterios mínimos para la contratación; pero ellos son generales y responden a concepciones en principio administrativas.

Los seminarios, talleres, cursos “con valor curricular” o diplomados incluso, desde la “formación continua”, proporcionan información valiosa sobre las nuevas tendencias en materia pedagógica que se implantan paulatinamente; sin embargo, esta sigue siendo, en ocasiones, fragmentada y carente de una perspectiva clara del hecho formativo

contextualizado, lo que la hace no siempre relevante y pertinente. Además, aunque se dirigen a docentes universitarios, los aspectos a trabajar se quedan, ocasionalmente, en lo general, lo cual despoja la superación de significatividad y exigua concepción sistémica y sistemática, que sea flexible, abierta a diversas iniciativas y haga propuestas que favorezcan la autoformación y formación del docente en ejercicio.

Hoy se subraya de una u otra manera que es necesario promover una educación transformadora, universal y de calidad que posibilite la participación de personas y grupos en la edificación de una sociedad global e inclusiva,<sup>4</sup> para facilitar la integración y favorecer la movilidad académica de los alumnos, docentes e investigadores, que permita una mayor especialización en la gestión de la cooperación con el apoyo de organizaciones y expertos internacionales y de proporcionar acceso a las Tic.

Como en la mayoría de los países bajo esta influencia, la ES, en muchos, se integra al consumo y a la economía, penetrando en el mundo de la producción (innovaciones, vínculos con el sector productivo, etc.) para justificar socialmente su capacidad productiva y la eficiencia en el manejo de los fondos estatales invertidos.

Esa transformación de la relación Universidad- Estado, obliga a una redefinición del papel y funciones sustantivas de las IES, así como de las misiones con las cuales los docentes deben cumplir, lo que impacta directamente en las condiciones que caracterizan la práctica formativa, las relaciones pedagógicas docente- alumno, alumno-alumno, docente- alumno-sociedad, universidad- sociedad; o como lo vislumbraba Ibarra: "Hoy, a diferencia de ayer, el cambio se encuentra en la conformación de nuevas relaciones de poder y con ellas de nuevos dispositivos disciplinarios y formas de organización que modifican sustancialmente la naturaleza de la universidad y del trabajo académico."<sup>5</sup>

A ello se agrega la función social, que ha sido visto como: "...un sistema de referencia para poder reconocer y aceptar la realidad de otros mundos para otros sujetos sin necesidad de negar la realidad de su mundo propio. De esta suerte se crea, por encima de la diversidad de los mundos individuales, un sistema general de transferencias o traducciones que permiten cernerse sobre todos esos mundos -sobre el suyo propio también- y le ponen en posesión de uno como integración de todos los mundos individuales"<sup>6</sup> ello señala que la profesionalización de los docentes no es en sí un tema novedoso.

En la segunda mitad del siglo XX, se reflexionó e investigó mucho acerca del modelo de educador involucrado en los sectores de la educación; se pensó particularmente en el papel

de las organizaciones internacionales que vinieron proponiendo la necesidad de ofrecer un tipo de formación continua a los docentes para evitar la obsolescencia del sistema educativo y para facilitar el intercambio IES-sociedad.

Pero como lo mencionaban Donnay & Romainville<sup>7</sup> desde el siglo anterior, cuestionar y modificar la formación de los docentes primarios y secundarios era esencial, pero ¿poner en tela de juicio la identidad de los docentes universitarios?, era descabellado, ya que por ser, como se decía, un “especialista en investigación”, era una evidencia de estar ante un buen pedagogo.

Es conocido que en países del primer mundo, se ha reflexionado sobre las orientaciones, estrategias y modalidades que podrían fundamentar y organizar tal formación y a pesar de que en la práctica siguen hoy siendo escasas y, en algunos casos, cuestionadas; después de su puesta en marcha, su relevancia sigue estando en duda.<sup>8,9</sup>

Si hasta un poco más de mediados del siglo pasado, el docente era un “especialista” con determinado reconocimiento, que compartía los resultados de sus investigaciones o experiencias con los alumnos, haciendo de la formación una iniciación a la investigación, a la democratización y a la socialización de la ES; inmediatamente se confrontó, a finales de ese período, a una “masificación” de la matrícula, con particularidades en cada contexto, y consecuentemente a grupos numerosos conformados por alumnos cuyos perfiles, preparación e intereses eran diversos; Cuba no fue una excepción.

Ese hecho representó desafíos en las nuevas condiciones de la formación profesional; la función inicial del docente se enriqueció con una triple función; además de la investigativa (publicaciones, innovaciones, participación en congresos, eventos, etc.), se agregaron una de formación docente (impartición de clases) y otra de servicios o extensión (gestión y planificación académica, apoyo a la comunidad universitaria, etc.), y fuera de ella (representar la IES con el sector productivo, la comunidad, etc.).

Esa realidad conllevó a la urgencia de buscar y proponer formaciones profesionalizantes que tomaran en cuenta el contexto, las necesidades científicas y humanas, tanto del sujeto (alumno) como de los agentes de la transformación educativa y sobre todo del docente como director del proceso de aprendizaje. Así, esas formaciones “supusieron” un proceso de conciencia personal, de cuestionamientos a los aprendizajes obtenidos, de indagación de respuestas y, sobre todo, de interiorización de necesidades referidas a problemas personales y profesionales mediante la colaboración y la cooperación.

Actualmente, para poder responder a tales requerimientos, hoy es necesario caracterizar de la manera más atinada posible las competencias y desempeños del docente de la ES, así como los modelos y concepciones que tienden al encuentro de soluciones innovadoras para que él sea autogestor de su idoneidad, que aplique las tecnologías con carácter sostenible, que se desempeñe con ética, bajo la premisa de que si es un profesional, entonces responderá con pertinencia y oportunidad a las demandas sociales y estará favoreciendo el acceso a niveles de vida más satisfactorios para sí y para los demás, de lo cual la UNESCO<sup>10</sup> y otros organismos se han hecho partícipes.

El principal objetivo de la formación profesionalizante de los docentes de la ES actualmente es su adecuación e integración a un no ya tan nuevo contexto educativo; lo cual se intenta alcanzar, mediante distintas modalidades o estrategias en función de las necesidades formativas: capacitación, actualización, perfeccionamiento y reciclaje.

A pesar de la indeterminación que caracteriza la utilización de esos términos, los autores de este artículo consideran que son portadores de sentidos diferenciados que deben ser aclarados. La **capacitación**, es interpretada como acción y efecto de “habilitar” a alguien para algo,<sup>11</sup> lo que remite a una dimensión tecnológica y técnica, modalidad sustancial cuando se trata de formar a los docentes para obtener un provecho de la tecnología educativa (utilización e innovaciones).

La **actualización** (“puesta al día” de conocimientos y prácticas de enseñanza), remite a la vez a los conceptos de capacitación y perfeccionamiento, por abarcar la práctica y la teoría.<sup>12</sup> Sin embargo, el **perfeccionamiento** va más allá que esta; implica la voluntad de alcanzar el mayor grado posible de excelencia como docente. El **reciclaje**, permite el paso del docente de una especialidad a otra mediante una formación (personal y/o institucional). La capacitación y la actualización parecen entonces vincularse a una lógica institucional; mientras el perfeccionamiento y el reciclaje dependen de una personal; pero existe una relación intrínseca entre ellas ya que penetran y condicionan los constituyentes (académicos y administrativos) y su nivel de logro (achievement).

Esas modalidades tienden a inscribirse dentro del continuum que representa la formación continua o de manera paralela (capacitación técnica/actualización pedagógica- didáctica) o consecutiva (actualización- capacitación- perfeccionamiento o reciclaje- capacitación- perfeccionamiento, etc.). Sin embargo, el problema que surge inevitablemente es que la consumación de esas concepciones, que intentan responder a necesidades específicas, se

retoman muchas veces de ideas foráneas tal cual, sin una reflexión sobre la “especificidad” de las necesidades en materia de profesionalización. Inevitablemente, los logros reales se hacen aún esperar para lograr los desempeños idóneos de los docentes.

En tal sentido De Ketele<sup>13</sup> describió y analizó diversos “escenarios” propicios para el proceso de profesionalización y aún hoy algunos son válidos; por ejemplo, las denominó: la primacía de la superación informal, la presión evaluativa, las iniciativas educativas alentadoras, las jornadas de formación pedagógicas, capacitación institucionalizada organizada en los principios de la oferta y la demanda; la formación institucionalizada organizada en términos de programas.

En el primer “escenario”, primacía de la profesionalización informal, la IES no ofrece medios formativos; no se considera útil o prioritaria la profesionalización del docente; solo es un asunto personal para superarse mediante saberes disciplinarios (especialización) y/o pedagógicos.

En el segundo “escenario”, la presión evaluativa, la profesionalización sigue siendo algo personal; sin embargo, la orientación reposa en evaluaciones para determinar debilidades y fortalezas de su práctica. En ese sentido, la evaluación en la ES nació, en sus inicios, de la iniciativa de docentes que deseaban retroalimentarse de sus alumnos para orientar la formación; y hoy es práctica de muchas instituciones.

El tercer “escenario”, las iniciativas educativas alentadoras, es igual una decisión individual; sin embargo, existe cierto interés por parte de las IES en su afán de mejorar la calidad de la enseñanza; por ello, o brindan un reconocimiento oficial a los promotores de innovaciones pedagógicas o toman decisiones oficiales para motivar a algunos docentes mediante apoyos.<sup>13</sup>

El cuarto “escenario” (jornadas de formación pedagógicas), marca el tránsito de lo personal (informal) a lo institucional (formal). Las IES o sus dependencias gestionan períodos de formación esencialmente en el ámbito pedagógico, según cronograma. Se reflexiona sobre problemas profesionales-pedagógicos mediante diversas modalidades, experiencias, actividades grupales para la resolución de problemas específicos, con o sin apoyo de un experto, talleres de perfeccionamiento, eg., didáctica, etc. Sin embargo, el dispositivo se determina mucho más por el nivel de sensibilización del cuerpo docente que por el criterio de eficacia, ya que la asistencia no es necesariamente obligatoria.

En el quinto escenario, de “oferta-demanda”, muchas IES están interesadas en la institucionalización de la profesionalización docente; pero -por razones políticas (miedo a imponer “estructuras” que sean rechazadas), económicas (recursos limitados), o de relevancia de eficacia y eficiencia (recelo a la desnaturalización de la función de esas “estructuras” o que los servicios no correspondan a las necesidades)-, no llegan a conformar una estrategia formal de servicios pedagógicos.

Esas IES prefieren organizar algo más sencillo y flexible como son, en algunas universidades latinoamericanas los “centros de recursos o formación pedagógicos o de apoyo a la docencia”, para facilitar a los docentes su proceso de profesionalización. Esos centros cumplen distintas funciones de las cuales De Ketele<sup>13</sup> presenta algunas: de formación (pedagógicas para preparar nuevos docentes), de consulta (para ayudar a confrontar problemas como la preparación de la disciplina, la metodología, la evaluación, etc.), de documentación (bibliotecas especializada), de comunicación e intercambios (encuentros, creación de redes, publicaciones, etc.) de logística (apoyo técnico), de evaluación (del aprendizaje) y de “expertise”; a ello se agregan las de “acompañamiento” y “tutorías”, modalidades resignificadas en lo más reciente, como procesos sistemáticos de apoyo y colaboración, fundamentado en la reflexión sobre la práctica y enfocado en potenciar el capital humano de una IES.

Por ende, el último escenario, “la formación institucionalizada organizada en términos de programas”; el cual desde la segunda mitad de los años ochenta, incluía programas mucho más especializados que los aún hoy vigentes y se encontraba esencialmente estructurado como política de la IES.

Actualmente en lo que corresponde a la profesionalización, los “escenarios” más frecuentes son las formaciones puntuales (conferencias, talleres, etc.) organizadas en las IES; por otro, las formaciones de media (diplomados) o larga duración (maestría o doctorado). En los últimos años, la modalidad en entornos de aprendizaje virtuales ya es un hecho cada vez más frecuente, aunque todavía exige de más investigación didáctica y pedagógica para lograr un verdadero impacto.

En los tres primeros escenarios, el docente generalmente determina sus metas y selecciona las vías que pueden ayudarle a cubrir sus objetivos, lo que lo obliga al desarrollo de la denominada lógica personal del docente-experto, consciente de sus carencias y convencido de la necesidad de superarlas para lograr que puedan solucionar problemas orientados

hacia la tarea, el trabajo de clases, el logro del respeto por sus alumnos y ambos se influyen cíclicamente.

Desde ahí se impone la pregunta: ¿Adecuar uno de los modelos de formación institucionalizada o concebir uno genuino? En ambos casos, eso implica previamente un objetivo y la determinación de los desempeños idóneos que serán propuestos para cumplir integradoramente con las funciones sustantivas. Desde ese perfil se impone un diagnóstico para medir la “distancia” entre él o el/los perfil (es) que caracterizan el claustro, determinar las fortalezas-debilidades y gestionar una estrategia susceptible de responder a las demandas y necesidades en materia de profesionalización.

La concepción de las IES como centros de “re-construcción” de saberes<sup>14</sup> conlleva a una re-definición del concepto “docente universitario como profesional” (vid supra), el cual, como primer resumen de los autores de este artículo, es aquel quien, a partir de sus desempeños, enseña cómo transformar en saber la información, cómo tratarla y reubicarla como conocimiento en su génesis y contexto, cómo restituirla en la evolución y solución de los problemas, cómo criticarla e integrarla en un proceso personal y científico; lo que implica de él, mayor sensibilidad sobre la formación intelectual de alto nivel para el logro de impactos y la utilización de una didáctica para el aprendizaje que le permita a sus alumnos desarrollar igualmente competencias que transformen el conocimiento acumulado --pero no asimilado-- en verdaderos saberes, así como sembrarles el sentido de la innovación y la creatividad mediante un pensamiento crítico.

Para ello, en el transcurso de los años, se han propuesto y desarrollado también varios modelos del profesional de la educación, de los cuales sobresalen seis:<sup>15</sup> el docente-experto ya mencionado, el técnico, el practicante-artesano, el practicante-reflexivo, el actor social y como persona.

En su versión actualizada, el relativo al **docente- experto** sigue privilegiando el saber especializado ya que un docente no debe prescindir de una sólida formación previa, íntimamente vinculada a la formación académica y humana de los alumnos, para evitar que se enseñe lo que no se sabe.<sup>16</sup> Sin embargo, a diferencia del denominado magíster en su representación clásica, sus aportaciones teóricas (tanto en cuanto a las disciplinas que enseñará, como a los principios pedagógicos y didácticos) tienen un impacto mucho más importante en cómo se organiza la formación académica.

Desarrollado a partir del modelo pedagógico centrado en las adquisiciones, el del **docente como técnico**, reposa básicamente en la noción tecnológica de la relación teoría- práctica, donde la última se visualiza como la aplicación de la teoría organizada en función de los resultados evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de saberes o competencias. La lógica interna de la formación es la de una didáctica racional; o sea, la adquisición de un “saber hacer” para asegurar la apropiación de los conocimientos en los alumnos; es decir, una conducta útil para el sujeto o para otros sujetos, que él pueda reproducir cuando la situación se presente,<sup>17</sup> con sus progresiones, formaciones sistemáticas y su control.

Ello implica que los contenidos de la formación son predeterminados (por los tecnólogos). Como lo indican la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)<sup>18</sup> y la Red Iberoamericana de Ciencia y tecnología (RICYT)<sup>19</sup> entre otros, la tecnología es una herramienta de intervención racional que orienta la intuición del tecnólogo en su búsqueda, desarrollo y aplicación de soluciones satisfactorias, realistas y deseables, para solucionar los problemas encontrados en la “universidad efectiva”. Consecuentemente, esta lógica interna se ajusta a la externa del mercado laboral (job-analysis), que plantea la formación académica como preparatoria a la actividad profesional en el menor tiempo. Esa visión mecanicista de la práctica profesional de la educación reposa en una concepción acumulativa de la adquisición de conocimientos.

El **practicante- artesano**<sup>15</sup> es aquel que adquirió, mediante una práctica intuitiva de la enseñanza, esquemas de acción. Muchos lo consideran como siendo, traducido del francés, un “buenas manos”, que improvisa más que racionaliza su práctica. Si domina los contenidos, su práctica reposa en la toma de decisiones, a menudo automatizadas (habitus) y argumentadas en esquemas de análisis de situaciones que le permitan adaptarse puntualmente al contexto real.

En la actualidad, el profesional de la enseñanza universitaria tiene arraigo como un **practicante- reflexivo** cuyo modelo hunde sus raíces esencialmente en dos corrientes pedagógicas: la centrada en los procesos, que incluye las experiencias (sensibilización, liberación o movilización de energía) y la centrada en el análisis. Así, su acción formativa, producto de esos fundamentos, supone madurez, potencialidad para enfrentarse a situaciones complejas, dar respuesta a demandas o preguntas imprevistas; por ende se vuelve un motivador y un mediador del aprendizaje que asegura la transferencia de una

práctica a otra en diversas zonas de desarrollo, haciendo así de la teoría (enseñanza de los contenidos teóricos) un momento mediatizado.

También fundamenta su acción en una articulación teoría- práctica; pero no se interesa tanto en el “saber hacer” y las adquisiciones, sino más bien en el “saber analizar” que permite cuestionar la formación académica a la luz de la realidad en su sentido más amplio, lo que condiciona el contexto educativo. Ello significa que el docente se vuelva un profesional capaz de analizar sus propias acciones educativas, de solucionar problemas y crear y re-crear estrategias.

Como actor social, según ese modelo, el profesional de la ES debe ser consciente de que las IES están atravesadas por conflictos de valores y debe convencerse de su intervención positiva en decisiones políticas más globales. Su misión educativa no se limita con la sola enseñanza de contenidos aislados; él debe ser reflexivo acerca de la importancia de su intervención educativa y de su impacto social y transdisciplinario.

Pero más allá, el docente debe involucrarse en proyectos colectivos y cooperativos en diversos niveles y contextos. De antemano, significa poder analizar el sistema (donde se producen las acciones educativas) en sus dimensiones (interpersonales, organizacionales, legales, políticas, económicas, ideológicas, etc.), establecer las bases de un proyecto en ese análisis y ponerlo en marcha, organizarlo con los alumnos y/o con los demás docentes; administrar, adecuar y evaluarlo.<sup>15, 20</sup>

Según el denominado paradigma personalista, que enfatiza el desarrollo del individuo (la afectividad, el deseo de progresar profesionalmente, etc.), el docente universitario debe implicarse en un constante proceso de superación, tanto en el plano personal como profesional. Esta posición remite a Freire<sup>16</sup> quien explicaba que al docente no le es posible ayudar al educando a superarse si no se supera a sí mismo.

Pero la principal característica se ubica hoy en el hecho de que el pensamiento debe reposar necesariamente en una visión **transformadora** de la educación; mientras que el discurso reiterativo, generado por varios organismos como los aquí mencionados, propone ante todo una **misión formadora** que intenta conciliar posiciones que parecen a veces “paradójicas” (globalización-regionalización, lógica institucional-lógicas personales, etc.), olvidándose del fin que es el mejoramiento social.

Por ello, el docente no puede pensar en ser más que un “sabio”, cuyos “desempeños” reposan solo en su sapiencia y capacidad retórica, o a un “técnico” que considera la

enseñanza como una práctica en el aula y cuya concepción se elabora a partir de los hábitos; o al “tecnólogo”, cuya práctica se lleva a cabo mediante la intervención de teóricos, especialistas del diseño pedagógico o de la didáctica.

Tampoco puede satisfacerse con poseer conocimientos y amplificarlos; sino asegurar su actualización constante para generar otros nuevos. El intercambio de los conocimientos debe convertirse en comunicación para hacer de ellos, una vez asimilados e integrados a la red individual de coherencias, un verdadero saber, un desempeño idóneo. No puede tampoco focalizar la inteligencia en sí o como finalidad, sino ella dentro de una relación dialógica con la conciencia. Debe romper con la relación vertical de poder metafísico que lo desvía de la sociedad, haciendo de ella, por decir, un objeto modelado fríamente, y sí establecer una relación horizontal susceptible de facilitar una integración social; así el “ser más” del docente pasa a “ser más y para transformarse con los demás”.

De hecho, en la literatura existen distintas clasificaciones o tipologías de saberes que varían en función de los diversos modelos pedagógicos ya mencionados. Las investigaciones producidas en el campo de las ciencias cognitivas accedieron proponer tipologías interesantes de los saberes necesarios del docente. Sin dudas, una de las más conocidas fue la de Anderson,<sup>21</sup> enmarcado en el modelo del tratamiento de la información lo que, a su vez, permitió encontrar diferentes formas que toman los saberes necesarios a la educación y describir sus etapas de transformación. Tardif & Gauthier<sup>22</sup> propusieron otra tipología constituida por cinco saberes referidos a la cultura cotidiana, universitaria, de la formación profesional, curricular y práctica o experiencial.

Otros investigadores subrayaron los límites del modelo cognitivo que no explicaba el proceso de adaptación del docente en acción; o sea en un contexto pedagógico específico y complejo; en lo particular, algunos<sup>23,24</sup> consideraron que la “expertise” profesional no releva del solo pensamiento racional o lógico sino, más bien, de la producción de ideas nuevas, de la creación de propuestas originales susceptibles de solucionar “situaciones paradójicas”.

En el presente siglo, Altet<sup>25</sup> propuso una tipología de saberes del docente que pudiera definirse como un intento de reagrupamiento de las distintas propuestas (cognitivistas, tecnológicas, sociológicas, psicológicas y psicoanalíticas), agrupándolos en saberes teóricos y prácticos, a los que se añadieron los intermediarios para la interacción entre ambos; y el saber clave, esencial a cualquier proceso: el saber analizar.

Los saberes teóricos son los “a enseñar” (los disciplinarios constituidos por las ciencias que permiten al alumno lograr gran parte de los objetivos) y los necesarios “para enseñar” o sea los pedagógicos- didácticos vinculados al manejo interactivo en el aula, así como los saberes sobre la cultura docente. Esos saberes remiten a los saberes prácticos que son los procesuales acerca del “cómo hacer”; los formales, organizados y elaborados por otros, nacidos de la práctica o sea los experienciales, de las acciones que han tenido éxito y los condicionales “saber cuándo y dónde”. Los saberes de la práctica se constituyen en acción; son contextualizados, representados y analizados; adaptables o flexibles a partir de la experiencia.

Los intermediarios son aquellos que facilitan la interacción entre los distintos saberes y su ajuste en la acción para analizar, leer, nombrar y teorizar o “poner en práctica”, que subrayan lo esencial que es la comunicación. Ellos conllevan a otro, que permite la construcción del desempeño: el saber “**analizar**”. El docente reflexiona antes, durante y después de la acción; acción que utiliza representaciones y saberes provenientes de distintas fuentes. Sin esas potencialidades de movilización-actualización (esquemas de acción), no hay competencia, sólo conocimientos.

El saber analizar es sin duda uno de los más importantes para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje, puesto que no se puede transformar sin el ejercicio de un análisis previo del contexto. Según Altet <sup>25</sup> desde una posición objetiva, “El maestro profesional, practicante reflexivo: en este modelo, la dialéctica teoría-práctica es sustituida por un movimiento de práctica-teoría-práctica; el maestro se convierte en un profesional reflexivo capaz de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas y de inventar estrategias.”

No obstante, esas tipologías, ocasionalmente demasiado generales, no proveen de una orientación hacia las áreas reales de profesionalización del docente de la ES y como resultado la visualización de las posibles vías de formación que pueden servir para representar al docente universitario como síntesis e integración de saberes que insuflen en los estudiantes la cultura transformadora sostenible del “por venir”.

En esa línea, hoy en día, como resumen de las ideas seguidas hasta este momento, ha cobrado cada vez más fuerza el concepto de formación por “competencias”, término que se define de variadas maneras; entre ellos, como articulación saberes, proyectos de acción, repertorios de estrategias y de actividades asequibles más o menos motivadas, teorizadas y contextualizadas; aunque esa noción en la pedagogía y en algunos países provoca a

menudo confusiones en el plano lexical y controversias por no llegarse a identificar claramente los fenómenos que se intentan objetivar.<sup>26</sup>

Desde esa perspectiva, se tratan de imponer diversas elaboraciones teóricas cuyas etimologías, significaciones, alcances y aplicaciones para la ciencia son bien diferentes ya que una persona puede ser capaz o diestra, pero no “idóneo” o la palabra que se esgrima. En Cuba, por ejemplo, ese concepto no es aceptado oficialmente y/o criticado por algunos; pero sí utilizado mediante esas palabras; incluso, algunos abogan por el de “habilidad”, el cual es insuficiente por la complejidad que la problemática reviste.

Lo expresado corrobora el reto que significa precisar un marco teórico consensuado para un término que evoluciona y se configura con rasgos y perspectivas personales, sociales e históricas, en dependencia del contexto, por lo que se requiere asumir aquí una postura epistemológica que exprese coherencia entre la definición de competencia y los objetivos más trascendentes de la formación profesionalizante en contexto.

Obviamente, tal meta exige por parte del profesional de la ES el logro de desempeños idóneos, vistos como un sistema integrador de actuaciones intelectuales y prácticas óptimas contextualizadas, eficientes, eficaces y responsables; mientras que la competencia del docente universitario para el logro de su profesionalización se constituye en síntesis e integración conceptual y práctica de esos desempeños.

En resumen, y sin negar el valor de las tipologías aportadas, pero ya más en la esfera concreta del desarrollo de la competencia del docente universitario, los autores de este artículo, después de una inmersión bibliográfica en profundidad, han determinado, en síntesis, aquellos desempeños idóneos necesarios de manera tal que le permitan, en su integralidad y síntesis, dirigir el proceso formativo universitario como **docente-experto** en el ya siglo del conocimiento en desarrollo, para lo cual es preciso el diseño de modalidades que garanticen finalmente ese propósito. Así, se observan como ejes de la competencia de este profesional, los siguientes desempeños:

#### SABERES EPISTÉMICO-METODOLÓGICOS.

- Investigar desde un enfoque interdisciplinario, tomando como base los desarrollos teóricos desde la epistemología de la ciencia.
- Diseñar, desarrollar y aplicar investigaciones para la transformación social, productiva, educacional, etc. sostenible utilizando con autonomía intelectual y sensibilidad social una metodología analítica y experimental.

- Analizar contradicciones y solucionar los problemas asumidos apropiándose metódicamente de una posición constructiva ante los problemas de su campo de actuación, utilizando los principios de la lógica, la crítica y la autocrítica en la propuesta de soluciones.
- Aplicar ideas creativas e innovadoras dentro de las fronteras del conocimiento en su esfera de especialización.

#### SABERES COMUNICATIVOS.

- Comunicar en la lengua materna con actitud positiva y solvencia, utilizando los códigos del lenguaje científico para interactuar, socializar y exponer los resultados de su labor ante comunidades científicas y en su interacción con otros profesionales y estudiantes.
- Comunicar en una segunda lengua de amplia utilización en su campo con la utilización del lenguaje científico con actitud positiva y solvencia e interactuando con pares.
- Argumentar científicamente su posición sobre sus aportes a la ciencia con los principios, métodos y procedimientos propios de ella, respetando las discrepancias, reconociendo los aportes y demostrando coherencia entre sus argumentos y actuaciones.

#### SABERES TECNOLÓGICOS.

- Aplicar las herramientas técnicas y tecnológicas de punta en el proceso formativo y la investigación, adoptando una posición abierta para su incorporación en todos los planos de su labor profesional.

#### SABERES SOCIOFORMATIVOS.

- Dirigir su labor hacia la mejora contextual, con compromiso social y retribuyendo con responsabilidad los beneficios de su formación en el entorno social.
- Desarrollar su actividad de manera prospectiva, dentro del marco político y legal y del contexto internacional con alto grado de compromiso y pertinencia social en las innovaciones que propone y respetando los lineamientos de políticas del país y su posición respecto al contexto universal.
- Utilizar estrategias para el trabajo colaborativo y cooperativo liderando, grupos y proyectos docentes, educativos e investigativos, respetando las diferencias y tolerando la disensión en el trabajo en grupo

- Asimilar éticamente teorías, principios y técnicas del aprendizaje permanente y vías para la gestión de conocimientos mediante el acceso a diversas fuentes y tecnologías, incorporándolos a su desarrollo científico-pedagógico.

#### SABERES DIDÁCTICO-PEDAGÓGICOS.

- Dirigir el proceso formativo utilizando métodos y procedimientos del aprender a aprender y aprender a enseñar promoviendo el aprendizaje colaborativo, cooperativo, significativo y desarrollador, gestionándolo críticamente desde una perspectiva didáctica para el logro de los objetivos de dicha formación.

En resumen, el docente universitario se vuelve un portador de la práctica educativa cuando se reconoce a sí mismo como sujeto condicionado social e históricamente, como un ser (en sí) que no prescinde de los demás, y solo es ese profesional que inevitablemente establece múltiples interacciones.

Además, debe ser un profesional creativo y re-creativo, comprometido consigo mismo y con los demás, lo que hace que esté invitado "...a unirse a una práctica de la alteridad."<sup>27</sup>

Reconocer al otro no puede prescindir de un "re-conocer", de ese movimiento que va del uno al otro dentro de una relación comunicativa idónea que va mucho más allá de la transmisión (extensión) y que impele tanto al alumno como al docente en un mismo proceso de transformación.

Ese re-conocer en el cual participan los distintos saberes en sus interacciones reposa en una dimensión axiológica; todo lo cual señala que, a partir de la profesionalización adquirida en su proceso de formación, pueda ser caracterizado el docente profesionalizado, según los autores de este escrito, de la manera siguiente como aquel que ha adquirido, mediante estudios de nivel superior, el estatuto y la preparación para realizar de manera autónoma y responsable, actos intelectuales materializados en la acción, que no son rutinarios en la persecución de los objetivos formativos en contextos complejos; lo que implica que es capaz de analizarlos con base a distintas lecturas o análisis de éstos desde una perspectiva integradora de los saberes que posee; de elegir de manera acertada las estrategias adaptadas a los objetivos y a las exigencias éticas del proceso formativo; de encontrar en el amplio abanico de saberes adquiridos, mediante la comunicación, del proceder científico-investigativo, tecnológico, didáctico-pedagógico y socioformativo, las técnicas y herramientas para lograr el éxito, así como los medios más adecuados, organizados e integrados de manera coherente y flexible para re-crear rápidamente los proyectos educativos en función

de las necesidades reales del contexto; de analizar críticamente sus acciones y sus resultados en el proceso docente-educativo; y, mediante una evaluación y autovaloración continua de sus desempeños, de seguir (auto) superándose continuamente para poder así encarar el cambio no como “transmisor” de conocimientos sino más bien como generador y transformador de nuevas realidades del proceso de formación universitario, para que este responda a la sociedad en la que se desenvuelve.

## **CONCLUSIONES:**

Si se reagrupan las aportaciones sobresalientes de las distintas perspectivas ya presentadas, los saberes aquí expresados, los conceptos valorados y definidos, más allá del término y del significado que se asuma, que en este caso ha sido el de competencias docentes, permite caracterizar al docente-profesional de la enseñanza universitaria, como aquel cuya práctica de la formación se orienta hacia el mejoramiento del ser humano y de la sociedad, lo que integra diversos saberes con el compromiso sostenible, como un valor imprescindible, en todas las actividades que caracterizan su labor; todo lo cual es uno de los criterios propios de la calidad e idoneidad del desempeño y de la profesionalización docente en los tiempos actuales.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

1. Tejada J. Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. Barcelona: Universities and Knowledge Society Journal 2013;(10)1:170-184.
2. Pozo M. Álvarez J, Luengo J, Otero E. Teorías e instituciones contemporáneas de Educación. Madrid: Biblioteca Nueva; 2004.
3. ANEP-IIPE/UNESCO. Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Montevideo: ANEP; 2003.
4. Machado E. Transformación-acción e investigación educativa. En: Herrán A. Hashimoto E.; Machado E. Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas. Madrid: Dilex; 2005.
5. Ibarra E. Las rutas de la excelencia. Impactos de la modernización en las universidades mexicanas, en La identidad en la educación superior en México. México: UAQ/ CESU-UNAM/UAM-Xochimilco; 1997; p.53.
6. García M. Lecciones preliminares de Filosofía. Madrid: Editorial Aguilar; 1997.

7. Donnay J, Romainville M. Enseigner à l'Université: un métier qui s'apprend? Bruxelles: De Boeck Université; 1996.
8. Mas O. El profesor universitario: sus competencias y formación. Barcelona: Univer Aut Barc. 2011;(15)3:2.
9. Gros B, Romaña T. Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria. Barcelona: Octaedro-ICE. Universitat de Barcelona; 2004.
10. UNESCO. Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. 2008; Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
11. Sobrado M. La metodología de capacitación masiva y el desarrollo local y regional. Universidad en diálogo. Revista Extensión 2012; (II):1.
12. Vázquez FJ. Modernas estrategias para la enseñanza. México: Ed. Euroméxico; 2006.
13. De Ketele JM. Des savoirs aux compétences et des compétences aux savoirs: quelles stratégies didactiques? Bruxelles: Actes du 3e Congrès des Chercheurs en Éducation; 2004.
14. Feingold M. (Ed.) History of Universities. Oxford: Oxford University Press. Vols. XIX-XXIII; 2008.
15. Paquay L, Wagner MC. Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéoformation. En: Paquay, L. (Ed.) Former des enseignants professionnels. Bruxelles: DeBoeck; 2001, pp. 153-179.
16. Freire P. Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI; 2000.
17. Tejada J. La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. Cultura y Educación. Rev teor inves prác. 2013; (3)25: 285-294.
18. OEI. Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social. Madrid. España; 2015.
19. RICYT. El Estado de la Ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos. Buenos Aires. REDES/OEI; 2010.
20. Cochran-Smith M, Zeichner K. Studying Teacher Education. USA: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education; 2005.
21. Anderson LW. La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. En: Cragay, M., Lafontaine, D. L'art et la science de l'enseignement. Bruxelles: Labor; 1986; pp.365-385.

22. Tardif M, Gauthier C. L'enseignant comme «acteur rationnel»: quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? Bruxelles: De Boeck Université; 2001.
23. Orland Barak L. Lost in Translation: tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. Rev Educ. 2006; (340):1-9.
24. Lazovsky R, Reichenberg R. The New Mandatory Induction Programme for all Beginning Teachers in Israel: Perceptions of inductees in Five Study Tracks. J Educ Teach. 2006; 32(1): 53-70
25. Altet M. La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L; Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, Ph. (Coords). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica; 2005. pp. 34.
26. Montes de Oca N, Machado E. Formación y desarrollo de competencias en la educación superior cubana. Rev Hum Méd. 2014; 14(1):145-159.  
<http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm>.
27. Cifali M. Démarche clinique, formation et écriture. En: Former des enseignants professionnels. Bruxelles: De Boeck Université; 2001; p. 127.

**Recibido:** 15/12/2015

**Aprobado:** 13/04/2016

*Evelio F. Machado Ramírez*. Doctor en Ciencias y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación “Enrique José Varona” de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz” de Camagüey, Cuba.  
[evelio.machado@reduc.edu.cu](mailto:evelio.machado@reduc.edu.cu)