

Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología

Rol docente universitario

*Deisy Krzemien
Enrique Lombardo*

Resumen

Esta investigación propone explorar y describir la definición y expectativa del rol docente universitario en alumnos de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Poco se conoce sobre la expectativa acerca del rol docente que los alumnos construyen en sus experiencias educativas. A partir de la literatura científica y los datos recabados, se propone un modelo de competencias profesionales del profesor universitario, considerando cuatro aspectos: teórico-académico, técnico-pedagógico, actitudinal y ético-social. En una etapa de investigación exploratoria, se realizaron entrevistas focalizadas a informantes clave. En una etapa descriptiva, se administró un cuestionario para evaluar la expectativa del rol docente en una muestra de 200 estudiantes. Se realizó un análisis comparativo, cuali y cuantitativo de datos. Los resultados evidencian la necesidad de una redefinición del rol docente en el marco de la nueva agenda didáctica. La calidad de la docencia universitaria enfrenta la necesidad de profesionalizar e institucionalizar la formación pedagógica del profesorado de educación superior.

Palabras-clave: Rol docente; Competencias profesionales; Expectativa de rol; Licenciatura en Psicología.

University teacher role and professional competencies in Psychology degree

Abstract

This research purposes to explore and to describe the university teacher's role definition and expectations in students of the Degree in Psychology of Mar del Plata National University. It is known little about the expectation of the teacher performance that students build in their educative experiences. Since scientific literature and collected empiric results, it proposes a model of university teacher's professional competences, in regard to four aspects: theoretical-scientific, technical-pedagogic, attitudinal and ethical-social. In an explored research stage, focalized interviews were done to key informants. In a descriptive stage, a questionnaire was administrated to evaluate the teacher role's expectation in a sample of 200 students. A comparative, qualitative and quantitative analysis of data was done. Results show the necessity of a redefinition of the university teacher's role in the outlook of the new didactic agenda. The quality of the university teacher's performance copes the need to professionalize and institutionalize the pedagogical formation of the professorship of the higher education.

Keywords: Teacher role; Professional competencies; Role's expectation.

Introducción

La pretensión de optimizar el desarrollo profesional del docente universitario constituyó una de las preocupaciones prioritarias en la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI* (UNESCO,

1998). Recientemente, la OEI (2005) ha reconocido la necesidad de reformular el perfil docente de acuerdo a los retos y exigencias que debe afrontar hoy el profesor hacia un nuevo rol del profesional de

la enseñanza universitaria. Sin embargo, se constata escasos sistemas institucionales de formación y perfeccionamiento del profesorado universitario. Esta situación se vincula con la creencia mayoritaria, en la cultura iberoamericana, de que una sólida formación científica y profesional le basta al docente para transmitir los contenidos de su asignatura, desestimándose los saberes pedagógicos (Gimeno Sacristán, 1992; Camilloni, Celman, Litwin & Palou de Maté, 1998).

La influencia de la racionalidad técnica y de la producción y transmisión de conocimiento altamente especializado, propio de la universidad, ha llevado, muchas veces, a ofuscar la dimensión creativa, didáctica, artística y humanitaria del rol docente. No obstante, la complejidad de la tarea educativa universitaria hace que la especialización científica en el campo disciplinario sea insuficiente. Esto se evidencia en la creciente oferta de postgrados en capacitación pedagógica del docente universitario y en el reciente aumento de publicaciones científicas dedicadas a la formación del profesorado. Este reconocimiento es concomitante con los profundos cambios del contexto educativo universitario -la descentralización, la autonomía institucional, la crisis de la didáctica clásica, la vuelta a la participación de la comunidad educativa, la interacción con otros ámbitos de la vida social (productivos, culturales, científico-tecnológicos, artísticos, etc.), la introducción de recursos tecnológicos y nuevos sistemas de comunicación-. Cada vez más aparece como necesario trascender el estrecho esquema de que un buen docente universitario es aquel que posee los conocimientos de su área disciplinar y competencias que le permiten desempeñarse con éxito en su profesión, y añadir una concepción más amplia de la función docente, entendida como una actuación social, desarrollada con autonomía y creatividad, sobre la base de una franca motivación y experiencia docente, una formación en pedagogía y educación de adultos, que posibilita perseverar en la búsqueda de resoluciones a las problemáticas de la práctica docente, desde un posicionamiento ético y vincular.

En el proceso de enseñanza y de aprendizaje, los profesores desarrollan conocimientos, destrezas didácticas, actitudes y habilidades sociales, generando

una expectativa de rol en los alumnos que se retroalimenta en el vínculo docente-alumno. Dentro de la comunidad universitaria los actores sociales principales (docentes, alumnos y autoridades académicas, entre otros) construyen, atribuyen y legitiman significaciones y apreciaciones del quehacer docente. La definición del rol docente no tiene que ver sólo con la construcción de la identidad profesional. Cada profesión y campo de conocimiento proyecta sobre la universidad su particular perspectiva. Esto implica ciertas características diferenciales en el rol docente según la disciplina de origen, la unidad académica y el contexto social donde el docente desarrolla su actividad.

Considerando que nos enfrentamos a un tiempo de renovación de la concepción del perfil del profesor, este trabajo se orienta a identificar las competencias profesionales docentes desde la perspectiva de los actores sociales principales de la comunidad universitaria y, particularmente, describir la definición y expectativa del rol docente universitario en los destinatarios de la acción educativa, los alumnos, en la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Rol y expectativa de rol docente

El *rol* es un concepto articulador entre el individuo y la sociedad. En general, es entendido como una pauta habitual de comportamientos que se espera de un individuo que ocupa una posición en una estructura social (Berger & Luckman, 1968; Mead, 1934). La teoría del rol social de Mead (1934) permite articular el comportamiento individual con el grupo de pertenencia y la cultura de grupo. El rol se construye en la relación dialéctica individuo y medio social, a través de la cual se mediatizan y vehiculizan las dimensiones contextuales que otorgan sentido a la conducta individual.

En el escenario de la práctica educativa universitaria -formal e informal- se va reproduciendo y recreando la apreciación del rol docente, y se genera, a la vez, determinadas expectativas en relación al comportamiento esperable del profesor según la cultura. La configuración del rol docente se funda en la regularidad de prácticas y acciones interrelacionadas

entre los tres actores principales de la comunidad universitaria: el docente, el alumno y la orientación institucional-académica. La relación docente-estudiante está mediada por las creencias, valoraciones, representaciones y supuestos construidos, a partir de los cuales se asignan roles y se internalizan normas que regulan el comportamiento individual (Brunner, 1997). La *expectativa del rol docente* se halla influida por la historia de los sucesivos vínculos educacionales y por cada episodio de enseñanza y de aprendizaje que aporta a conformar un perfil del profesor universitario.

La definición del rol docente en la literatura científica presenta una diversidad de rasgos y cualidades. En una síntesis de nuestra revisión bibliográfica (Camilloni & cols., 1998; Fernández Muñoz, 2003; Ibáñez Martín, 1990; Mateo, Escudero, De Miguel, Mora & Rodríguez Espinar, 1996; Muñoz Cantero, Ríos de Deus & Abalde, 2002) el rol docente universitario implica:

- el desarrollo de conocimientos y habilidades pertinentes para la enseñanza;
- un posicionamiento actitudinal ligado a modos de pensar, sentir y actuar;
- el dominio de un conjunto de recursos y estrategias didácticos;
- la revisión del propio desempeño que permita innovar y mejorar la práctica;
- un intento de dar respuesta a las demandas y necesidades de los destinatarios;
- una faceta política que orienta la modalidad de intervención en vinculación con el proyecto institucional y social donde se inscribe la práctica educativa.

Creemos necesario considerar el rol docente tanto en su dimensión objetiva y formal como subjetiva, rescatando también los significados asignados desde la perspectiva de los actores involucrados y el contexto donde se producen. En este sentido, la universidad no constituye sólo una organización de tareas y roles objetivamente definidos de la que puedan derivarse reglas precisas que determinen la práctica docente adecuada, sino que se trata de una comunidad de sujetos que construyen de manera colectiva formas de subjetividad docente.

Competencias profesionales

La revisión conceptual expone la multiplicidad de definiciones dadas y el carácter polisémico de este constructo. El término *competencia* proviene del verbo latino *competere* que alude a “corresponder”, “ser suficiente”, dando lugar a los adjetivos competente, conveniente, y a los sustantivos competición, rivalidad. Si se repara en los diccionarios de la lengua española (Real Academia Española, 2001), de nuevo se hallan acepciones que tienen que ver con este doble sentido del término: 1. “Disputa o contienda entre dos o más personas”, y 2. “Incumbencia, aptitud, habilidad, capacidad, idoneidad”. Prieto, (1997, pp. 10) define la competencia profesional como las funciones, tareas y roles de un profesional -*incumbencia*- para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo -*suficiencia*- que son resultado y objeto de un proceso de *capacitación y cualificación*.

En una síntesis de la revisión bibliográfica de las últimas décadas, Levi-Leboyer (1997) y Tejada Fernández (1999) destacan los siguientes aspectos de la competencia profesional:

1. Un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes para el ejercicio profesional con eficacia.
2. La integración de dos tipos de saberes: un conocimiento académico acerca de un campo de la realidad, y otro procedimental, relativo al desarrollo de habilidades para resolver problemas.
3. El papel de la experiencia y el aprendizaje como factor de flexibilidad y adaptación a los cambios.
4. La acción y el uso de un repertorio de recursos, estrategias y dispositivos prácticos.
5. El contexto particular y las condiciones específicas donde se pone en juego.
6. La ocupación o puesto de trabajo mediante el cual es convalidada y reconocida oficial y socialmente.

Tejada Fernández (1999, pp.11) define la competencia profesional como

“conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquirido a través de la experiencia y

formación, que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos determinados”.

En definitiva, las competencias van más allá de la especialización teórico-técnica para incluir dimensiones relacionales y sociopolíticas. En el campo de la educación universitaria, la docencia supone la articulación de una doble condición: un saber científico y disciplinar acreditado institucionalmente, y un saber pedagógico, que permita realizar la mediación necesaria para que el conocimiento científico se convierta en conocimiento enseñado y aprendido, lo cual implica criterios de actuación. Por tanto, el profesor, además de ser un experto en su disciplina académica, deberá contar con una amplia gama de recursos. Siguiendo los aportes teóricos mencionados, consideramos, en particular las competencias profesionales docentes como el conjunto de saberes -teóricos y empíricos, generales y específicos-, procedimientos y estrategias, actitudes, habilidades sociales y cualidades personales, necesarias para cumplir satisfactoriamente el rol docente de un modo socialmente reconocible.

Si bien existen numerosas tipologías de competencias profesionales docentes en la literatura científica, en general se reconoce tres tipos de recursos básicos (Escolano, 1996; Fernández Muñoz, 2003; Ibáñez Martín, 1990; Mateo & cols. 1996; Muñoz Cantero & cols. 2002; Zabalza Beraza, 2003):

- *saber*: conocimiento teórico-empírico de un campo académico
- *saber como actuar*: aplicación práctica y operativa del conocimiento
- *saber como ser*: valores y forma de percibir la realidad y relacionarse.

En definitiva, las competencias docentes se vinculan a la formación académica, flexibilidad en el uso de procedimientos técnicos y modo de valoración y actuación social.

Estudios de las décadas del 70 y 80 (Abbott & Perkins, 1978; Dirham & Stritter, 1986; Marsh, 1984) describen el rol docente destacando fundamentalmente tres áreas de competencias docentes: conocimiento disciplinar, destrezas y

procedimientos y valores y actitudes, desde la perspectiva de la agenda didáctica clásica. A partir de los años '90, se consideran nuevos rasgos del perfil docente como sensibilidad social, reflexión, capacidad diagnóstica, capacidad de trabajo en equipo, prestación de servicios a la comunidad, efectividad y productividad, gestor de recursos informáticos y tecnológicos (Belando Montoro, 1999; Fernández Muñoz, 2003; Mateo & cols. 1996; Torres, 1999). En el contexto argentino, investigaciones del IIFE-UNESCO (Tedesco & Tenti Fanfani, 2002) hallaron que los docentes se orientaron decididamente hacia el rol de “transmisor de cultura y conocimiento social”, más que “facilitador del aprendizaje”. Esta preferencia, que se reproduce en Uruguay y Perú, entra en contradicción con ciertas expectativas sociales tradicionales respecto del docente como responsable de desarrollar aprendizajes significativos y, a su vez, supone la reconstrucción de nuevas formas de subjetividad docente. Desde el año 2000 se observa una proliferación de instrumentos de evaluación y autoevaluación docente, acompañado por un énfasis en la capacidad de evaluación y asesoramiento, interdisciplinariedad, desarrollo profesional y personal, entre los rasgos del profesor universitario (Jackson, 2002; Muñoz Cantero & cols., 2002, Pruzzo, 1999). A su vez, coexisten distintos perfiles docentes, no siempre articulados: el *investigador*, el *profesionalista*, el *pedagogo*, el *agente de cambio social*, el *guía y facilitador*, el *activador social*, el *businessman*, el *diseñador mediático*, el *virtual*, etc.

En el *Proyecto Tuning de Educación Superior* para la Convergencia Europea (Valcárcel Cases, 2003) se expone el perfil del profesorado universitario español, en el cual se distinguen las competencias cognitivas, metacognitivas, comunicativas, gerenciales, sociales y afectivas, favorecedoras de una docencia comprometida con el logro de objetivos formativos. En conformidad, el Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina en el año 2002 difunde un documento analizando la formación del profesorado universitario, donde se articulan las dimensiones cognitiva, didáctico-disciplinar, institucional, empática, comunicativa, creativa y de ciudadanía del perfil docente. La OEI

Metodo

(2005), por su parte, enfatiza que las condiciones de la universidad latinoamericana exigen del docente competencias que le hagan más dinámico, democrático, competitivo, colaborativo, productor y líder en gestión de información. Es necesario que, además, el profesor universitario cuente con una competencia informática y una competencia extensionista, para que pueda realizar acciones transformadoras de la comunidad y propiciar el interés por el desarrollo personal y profesional en los destinatarios.

Por último, particularmente, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se establecen, en el Capítulo XI del Estatuto de la universidad (Universidad Nacional de Mar del Plata, 1998), criterios de actuación y evaluación docente. Se definen los siguientes atributos del rol docente: claridad expositiva, uso del lenguaje adecuado, vivacidad, creatividad, habilidad docente, rigor científico, dotes de réplica, capacidad de síntesis y de transferencia.

En un intento de superar una visión excesivamente tecnicista, algunos autores (Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto & Barco, 1996; Gimeno Sacristán, 1992), más allá de destacar la eficacia y efectividad de la actuación docente, más bien enfatizan el encuadre relacional del rol que permite la transformación de los participantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Además, se propone, entre los rasgos del docente universitario, el carácter de investigador de su propia práctica (Belando Montoro, 1999; Camilloni & cols., 1998; Fernández Muñoz, 2003).

La investigación se desarrolla en dos etapas: una exploratoria y otra descriptiva. La etapa exploratoria tuvo como objetivos definir el rol docente universitario, identificando las competencias profesionales, según los tres actores principales de la comunidad universitaria en la Licenciatura en Psicología; y confrontar esta definición con la literatura científica. Se utilizó un diseño exploratorio y transversal. La etapa descriptiva se orientó a conocer la definición y expectativa del rol docente universitario en alumnos. Se realizó una triangulación en el análisis de los datos (Pruzzo, 1999).

Fase exploratoria de investigación

Participantes

Se conformó una muestra intencional, compuesta por 9 sujetos, sendo 2 profesores, 2 docentes auxiliares, 2 autoridades institucionales y 3 alumnos, pertenecientes a la una Facultad de Psicología. Los profesores fueron seleccionados por su reconocida trayectoria académica y orientación a la educación universitaria.

Material

Realizaron entrevistas semi-estructuradas focalizadas en la definición y expectativa del rol docente universitario.

Procedimento

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a informantes clave (alumnos, docentes y autoridades institucionales). Se utilizó una metodología cualitativa de análisis de datos mediante análisis de contenido (Gotees & Le Compte, 1988) siguiendo el procedimiento de selección y preparación del material, determinación de la unidad de registro (frase) según un criterio temático y semántico, reducción de datos: simplificación y selección de la información significativa, categorización y codificación mediante un proceso mixto deductivo e inductivo, y relación con los documentos institucionales y la revisión bibliográfica: compatibilidad y ajuste de la nomenclatura del sistema categorial obtenido. A continuación se presenta el sistema de categorías obtenido del perfil docente universitario, compuesto por 4 metacategorías y un total de 31 categorías.

Competencias teóricas: Idoneidad y conocimientos (TEO): conocimientos teóricos generales, conocimientos particulares del área disciplinar, actualización de contenidos, precisión conceptual y rigor científico.

Competencias técnicas: Formación pedagógico-didáctica, destrezas y procedimientos (TEC): conocer y aplicar estrategias didácticas, comprender el proceso de enseñanza y de aprendizaje, capacidad de síntesis de información relevante, capacidad de

transferencia y ejemplificación, saber entusiasmar, incentivar la lectura y despertar el interés, ayudar, facilitar aprendizajes, claridad expositiva, saber transmitir conocimientos, organización de la clase.

Competencias actitudinales: cualidades y actitudes personales (ACT): saber escuchar, humildad, accesibilidad, motivación, ansias de trabajar, capacidad de establecer un buen vínculo, pasión por lo que enseña, creatividad, responsabilidad.

Competencias sociales: posicionamiento ético y habilidad social (SOC): capacidad de responder a la demanda social, compromiso con la realidad social, portador de valores culturales, responsabilidad ética, responsabilidad deontológica, formador de ciudadanos, capacidad de favorecer la adaptación del alumno al sistema universitario.

A partir de la información recogida, se procedió a construir un modelo conceptual y operacional del rol docente universitario y se diseñó el cuestionario de evaluación de la expectativa de rol docente universitario para ser aplicado a la muestra de alumnos.

Fase descriptiva de investigación

Participantes

Se constituyó una muestra no probabilística de 200 estudiantes de ambos sexos de 18 a 46 años de edad ($M = 22,12$; $DS = 5,05$) de la Licenciatura en Psicología. 89.5% de los participantes son jóvenes, predominantemente mujeres (81%). El 69% se halla cursando 2º año de la carrera y el 46.5% posee un total de entre 12 y 17 materias cursadas y aprobadas.

Se incluyen sujetos finalizando su primer año y/o comenzando el segundo año de cursada para asegurar que posean un mínimo de experiencia universitaria. Se excluyen alumnos que hayan cursado otras carreras y/o estén próximos a egresar para evitar la influencia de expectativas relativas al futuro rol profesional. Los datos se recolectaron mediante un cuestionario confeccionado para indagar datos socioeducativos y evaluar la expectativa del rol docente universitario.

Instrumento

El instrumento consiste en una escala Likert, donde los alumnos deben valorar los rasgos y competencias

del rol docente universitario según el grado de relevancia desde 1 (no importante) a 5 (muy importante). Está compuesto por 45 ítems, agrupados en las siguientes dimensiones: competencias teóricas (10 ítems), competencias técnicas (13 ítems), actitudes y cualidades personales (15 ítems), competencias sociales (7 ítems). La estructura del instrumento se basa en el “Cuestionario Evaluación de la Docencia del Profesorado” de Muñoz Cantero e cols. (2002), el cual está orientado a alumnos para evaluar al docente universitario según un enfoque de competencias profesionales (ver Anexo 1).

Procedimiento

Primeramente, se realizó la prueba y adaptación del instrumento. Luego, se administró el cuestionario a los estudiantes que expresaron su consentimiento, en forma grupal, en una sesión de 15 minutos. Los datos cuantitativos recolectados se capturaron en una base de datos y se realizó un análisis estadístico a través de técnicas descriptivas e inferenciales mediante el paquete SPSS 11.5. Las respuestas a las entrevistas se procesaron según estrategias de análisis de contenido.

Resultados

La definición del rol docente para Los alumnos alude principalmente a competencias técnicas, como “saber transmitir conocimientos”, “claridad”, “saber escuchar”, “capacidad para despertar interés”. El alumnado espera que el docente sea capaz de estimular su interés y predisponerlo favorablemente hacia los contenidos. El rol docente se vincula, así, al de un artífice de la motivación. Esta situación plantea una paradoja para la eficacia de la intervención docente desde la perspectiva de la nueva agenda didáctica: mientras se intenta que el alumno sea un sujeto activo y participativo en la construcción de su propio aprendizaje, la situación descrita afianza la concepción del alumno como un sujeto dependiente y pasivo. Por otro lado, también se destaca la valoración de las competencias actitudinales, entre ellas: “ansias de trabajar”, “capacidad de crear un buen vínculo con el

alumno”, “disposición a ayudar”, “respeto”, “humildad”, “vocación”. En síntesis, los alumnos tienden a valorar principalmente los aspectos técnico-pedagógicos y actitudinales; luego, los rasgos relativos a la competencia teórico-académica; y, en menor medida, las competencias sociales.

El énfasis no recayó sobre el aspecto formal y normativo del rol, para las autoridades sino en la “responsabilidad” y el “compromiso social” del docente con la institución educativa, los alumnos y la comunidad en general. Este grupo espera que el docente cumpla un rol de “facilitador de la adaptación del alumno al ambiente universitario”. Otra competencia destacada es “saber transmitir conocimientos”, que alude a una dimensión práctica del contenido teórico que se enseña y a la proyección del alumno en tanto futuro profesional de la psicología. Desde este lugar, la docencia, debe “brindar una formación integral: ética, cívica y social”, conjuntamente con los contenidos a transmitir. También se menciona como cualidad personal del docente universitario la “pasión por lo que enseña”. En síntesis, las autoridades tienden a valorar principalmente los aspectos ético-sociales y actitudinales.

Se destaca la formación pedagógica y didáctica del profesor, más que el conocimiento de contenidos, para los docentes. Si bien se alude a la “posesión de conocimientos avanzados” y “actualización”, fundamentalmente se valoran las “destrezas para transmitirlos”. Como cualidades personales se mencionan la “capacidad de crear un buen vínculo con el alumno”, “responsabilidad”, “vocación”, “creatividad” y, en algunos casos, una “actitud investigativa”. En síntesis, los docentes tienden a valorar principalmente la competencia técnico-pedagógica y secundariamente, la teórico-académica.

En conclusión, los tres grupos, en general, conciben diferencialmente el rol docente y también difieren sus expectativas de rol. Esta situación denota cierta tensión, pero, a la vez, demuestra la riqueza de valoraciones y la complejidad de la función educativa en la universidad. Por un lado, los docentes ponen el acento en la formación pedagógica, además de la capacitación teórica, desde una *visión profesionalista*; en cambio, los alumnos, mostrarían

una *visión individualista* sujeta a su interés de ser ayudado e incentivado al estudio. Las autoridades institucionales, por su parte, difieren del resto en cuanto a la importancia otorgada al compromiso social y ético del docente con la comunidad, enfatizando una *visión vincular y de apuntalamiento* orientada tanto hacia los alumnos ingresantes como a los próximos a egresar, hacia la construcción del futuro rol profesional. No obstante, existe convergencia entre los tres grupos con respecto a la mayor importancia otorgada a los aspectos técnico-pedagógicos y actitudinales, y secundariamente a aspectos normativo y teórico-académico. Estos datos dan cuenta de una concepción del rol educativo que revaloriza el vínculo docente-alumno y la función pedagógica de la universidad.

Los alumnos contestaron a todos los ítems del cuestionario. Teniendo en cuenta que el valor de la puntuación de los ítems puede oscilar entre 1 (no importante) y 5 (muy importante), los resultados muestran que todos los ítems fueron valorados entre poco (2) y muy importante (5), ($M= 3,94$, $DS=0,60$); es decir, la valoración promedio se aproxima a bastante importante (Tabla 1). Los ítems más valorados (media superior a 4,5: bastante y muy importante) corresponden a que el docente posea conocimientos del área disciplinar específica (TEO), sea claro en su explicación (TEC), sepa transmitir conocimientos (TEC), sea respetuoso y responsable (SOC), sepa usar estrategias didácticas (TEC). Los ítems menos valorados (media inferior a 3: poco importante) corresponden a sea capaz de formar ciudadanos (SOC), sea humilde (ACT), utilice nuevas tecnologías y recursos electrónicos (TEC), sea simpático (ACT), sea un líder (ACT).

El resto de los ítems fueron valorados como moderadamente importantes (media entre 3 y 4). En síntesis, los resultados muestran que las competencias técnicas ($M= 4,16$; $DS=0,39$) como teóricas ($M= 4,12$; $DS= 0,43$) son las más valoradas por los alumnos -siendo ligeramente superior la valoración de las técnicas. Luego, le siguen las sociales ($M= 3,93$; $DS= 0,58$) y, por último, las actitudinales ($M= 3,58$; $DS= 0,57$).

Tabla I. Medidas de tendencia y desviación de los valores obtenidos por cada ítem del cuestionario y su ordenamiento según la tendencia central

Ítems	M	DS	Orden
2 Posea conocimientos del área disciplinar específica	4.79	0.51	1
11 Sea claro en su explicación	4.78	0.60	2
15 Sepa transmitir conocimientos	4.68	0.62	3
24 Sea respetuoso y responsable	4.62	0.68	4
3 Sepa usar estrategias didácticas	4.56	0.63	5
14 Posea conocimientos actualizados	4.44	0.72	6
9 Pueda motivar y despertar el interés de los alumnos	4.43	0.93	7
38 Sepa transmitir la utilidad de los contenidos para el futuro profesional	4.43	0.80	7
7 Sea capaz de establecer un buen vínculo con los alumnos	4.41	0.75	8
23 Haga una clase amena e interesante	4.41	0.72	8
1 Posea conocimientos teóricos generales	4.40	0.74	9
25 Se preocupe por el aprendizaje de los alumnos	4.40	0.74	9
37 Sepa relacionar teoría y práctica	4.38	0.81	10
26 Aplique prácticamente los conceptos abstractos.	4.35	0.76	11
8 Destaque las ideas que cree importantes	4.34	0.85	12
20 Pueda mantener la atención de los alumnos	4.32	0.77	13
21 Sea accesible y esté dispuesto a ayudar	4.32	0.79	13
5 Domine el programa de la materia que dicta	4.31	0.90	14
41 Se comporte según los valores éticos del ejercicio profesional	4.26	0.89	15
34 Informe los criterios de evaluación a los alumnos	4.23	0.93	16
31 Tenga criterios de evaluación objetivos y explícitos	4.22	0.86	17
10 Sea dinámico y animado	4.16	0.90	18
40 Sea receptivo a las preguntas y sugerencias de los alumnos	4.16	0.84	18
17 Sepa escuchar	4.12	0.91	19
4 Demuestre pasión por lo que enseña	4.08	1.03	20
45 Esté dispuesto a aconsejar y orientar	3.91	1.04	21
19 Tenga interés en la docencia	3.82	1.06	22
35 Sea tolerante y paciente	3.78	1.04	23
44 Favorezca la adaptación de los alumnos a la universidad	3.78	1.11	23
12 Prepare y organice la clase con anterioridad	3.69	1.08	24
33 Sea puntual	3.69	1.16	24
27 Sea creativo	3.67	0.96	25
43 Se comunique inspirando confianza	3.66	1.09	26
18 Fomente la participación en clase	3.63	1.01	27
39 Este comprometido con la realidad social y el servicio a otros	3.54	0.86	28
22 Se ajuste al plan de trabajo previsto	3.52	0.92	29
29 Sepa aprovechar los conocimientos previos de los alumnos	3.51	0.92	30
13 Sea amistoso	3.33	1.09	31
16 Posee experiencia docente en el ámbito universitario	3.29	1.23	32
28 Sea flexible y sensible	3.28	1.06	33
42 Sea capaz de formar ciudadanos	2.97	1.11	34
32 Sea humilde	2.95	1.29	35
6 Utilice nuevas tecnologías y recursos electrónicos	2.91	1.18	36
30 Sea simpático	2.74	1.20	37
36 Sea un líder	2.03	1.01	38

Con el objetivo de comparar las medias de las puntuaciones obtenidas en las categorías del rol docente,

primero, se procedió a comparar las categorías conjuntamente mediante la prueba no paramétrica *W* de

Kendall, donde se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedio de las cuatro categorías ($Chi\ cuadrado = 224,095$, $W\ de\ Kendall = 0,373$; $gl = 3$; $p < 0,001$). Luego, se comparó, mediante la prueba de Wilcoxon, las variaciones por pares de categorías, donde también resultan diferencias significativas en todos los pares posibles: TEO y ACT ($Z = -10,90$, $p < .01$), TEO y SOC ($Z = -5,05$, $p < .01$), TEC y ACT ($Z = -11,70$, $p < .01$), TEC y SOC ($Z = -6,10$, $p < 0,001$), ACT y SOC ($Z = -8,70$, $p < 0,01$), excepto entre TEO y TEC ($Z = -1,56$, $p < .01$). Por otro lado, se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad *Alpha de Cronbach* de 0,91, lo cual indica un alto índice de consistencia interna del cuestionario. La matriz de correlación inter-ítem oscila entre un mínimo de 0,25 (ítem 1) y un máximo de 0,65 (ítem 43). El comportamiento de los ítems es en general muy bueno, en las correlaciones de cada ítem

los ítems, y el índice de ajuste muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, resultando adecuación de la matriz para proceder al análisis factorial ($Barlett = 353,59$, $KMO = 0,78$, $gl = 6$, $p < 0,01$). En primer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales, considerando las cuatro categorías, resultando que el 82,85% de la variabilidad total de los ítems se explica por un solo componente principal y otro secundario. El primer factor explica casi el 70% de la varianza y el segundo explica el 13,40%; otros dos factores explican una ínfima parte de la varianza total (Tabla 2). En el primer componente, las cuatro categorías obtienen el mayor peso, alcanzando valores similares superiores a 0,8. Es decir, los resultados se explican por la intervención de todas las categorías, sin que ninguna tenga primacía por sobre las otras.

Tabla 2. Análisis factorial exploratorio de componentes principales

Componentes	Total de varianza explicada		
	Total	% de variación	% acumulado
1	2.78	69.45	69.45
2	0.54	13.41	82.85
3	0.42	10.55	93.40
4	0.26	6.60	100.00

con el resto (correlación ítem-total corregida y el cuadrado de la correlación múltiple). Las correlaciones de cada ítem con todos los demás (correlación ítem-total corregida) oscilan entre un mínimo de 0,09 (ítem 1) y un máximo de 0,64 (ítem 30).

Se procedió a aplicar el test de Barlett, el cual indica la existencia de intercorrelaciones significativas entre

En segundo lugar, se realizó un análisis factorial con solución rotada método *Varimax*, limitando el número de componentes principales a dos. En este caso, en el primer factor los ítems de mayor peso recaen en las categorías TEO y TEC, mientras que el segundo factor agrupa ítems referidos a ACT y SOC, con valores entre 0,76 y 0,90 (Tabla 3).

Tabla 3. Matriz de componentes principales

	1 componente*	2 componentes**	
		1	2
TEO	0.80	0.89	0.24
TEC	0.86	0.77	0.49
ACT	0.87	0.47	0.76
SOC	0.80	0.24	0.90

* Matriz con un componente

** Matriz rotada, método *Varimax*, con dos componentes

Discusión

A partir de la literatura científica y los datos recabados en la etapa exploratoria de investigación, se propone un modelo básico de rasgos y competencias del profesor universitario, considerando cuatro aspectos: teórico, técnico, actitudinal y ético-social. En síntesis, el análisis de las entrevistas destaca la valoración predominante de las competencias técnico-pedagógica y actitudinal del docente universitario, mientras que los datos cuantitativos revelan que las competencias actitudinal y ético-social aparecen como secundarias, y la mayor importancia es otorgada tanto las competencias técnico-pedagógica como teórica. Esta diferencia puede explicarse por la naturaleza de las distintas técnicas de recolección de datos aplicadas, o bien por la diferencia en el número de sujetos participantes (más numeroso en el caso del uso del cuestionario). Resulta conveniente proseguir con estudios en esta línea a fin de esclarecer esta cuestión.

En concordancia con nuestros resultados, los datos obtenidos por el estudio de la Universidad de Coruña (Muñoz Cantero & cols., 2002), a partir del cual se elaboró el instrumento utilizado en esta investigación, indican que los alumnos tienden a evaluar las características técnicas y actitudinales del docente como de mayor importancia y menor valor cobran las competencias teóricas y sociales.

A fin de acercar algunas ideas explicativas de los datos recogidos, podemos suponer que con respecto a la perspectiva del alumnado, probablemente, esté incidiendo el modelo educativo pre-universitario, en el que, muchas veces, la especificidad de los contenidos no se articula con los intereses vocacionales de los alumnos, quienes entonces valoran la capacidad docente de incentivar y estimular el interés. Por su parte, en los docentes, esta situación se corresponde con una preocupación por el uso de recursos técnico-pedagógicos y una actitud que favorezcan la motivación y participación de los alumnos en su propio aprendizaje. Por último, en cuanto a la perspectiva institucional, posiblemente los resultados se relacionan con el lugar que las autoridades académicas ocupan y el rol de garante de un orden institucional y de

mediador entre docentes, alumnos y el ámbito socio-político en el que esta inserta la universidad.

Por otro lado, las referencias al carácter investigador del docente aparecen sólo en las entrevistas a profesores de mayor jerarquía académica. Pareciera que el rol del psicólogo docente no está asociado mayoritariamente con el de un investigador, considerando la investigación tanto en el sentido de una dedicación a un área de conocimiento, como en el de de una actitud reflexiva sobre la propia práctica docente.

Cabe destacar, tanto en los datos cuali como cuantitativos, la valoración en los tres grupos, de la relación intersubjetiva y del otro a quien está dirigida la acción educativa, superando la dicotomía entre el sujeto que enseña y sujeto que aprende, y revalorizando el vínculo docente-alumno en la educación superior.

Por último, es necesario atender a la especificidad de la enseñanza universitaria de la psicología, que supone la doble vertiente de la disciplina como ciencia y profesión, complicando la definición del rol docente en la medida que implica una dualidad en la identidad del profesor.

El rol docente y la nueva agenda didáctica

En el debate actual de las problemáticas de la educación superior, la cuestión de las competencias profesionales docentes o los “requerimientos epistémicos de la enseñanza” (Jackson, 2002) se analizan en el marco de la llamada nueva agenda didáctica. El ejercicio docente responde a una multiplicidad de saberes y condiciones -no siempre articulados- que sobrepasan la pericia técnica y la formación pedagógica formal, e incluyen desde el “buen sentido del sentido común” (Jackson, 2002) hasta aspectos relacionales y contextuales del rol. El modelo propuesto en este trabajo que comprendió competencias como teórico-disciplinar, técnico-pedagógico, vincular-actitudinal y ético-social, quedaría redefinido, desde una perspectiva integradora, como aspectos complementarios del rol docente -y de ninguna manera excluyentes o acabados-. En síntesis, el rol del docente no se define sólo como un ejecutor de ciertos saberes y técnicas, sino que requiere, desde

una perspectiva propiamente humana, simbólica y relacional, una comprensión más holística. En este sentido, Giroux (1990) propone contemplar a los docentes como “intelectuales transformativos”, concibiendo el rol docente como una actividad reflexiva de integración entre pensamiento y práctica, por oposición a definirlo en términos puramente instrumentales o tecnocráticos. Esta comprensión del rol docente contrasta con la mirada clásica centrada en la eficiencia y en objetivos predefinidos, considerando la impredecibilidad de la práctica de la enseñanza (Gimeno Sacristán, 1992) y en las variables contextuales moduladoras que dan sentido al comportamiento individual.

Un propósito de este trabajo ha sido el intento de contribuir a esclarecer la identidad de rol docente universitario en la Licenciatura de Psicología, destacando, por un lado, la complejidad de esta cuestión, y por otro, la comprensión que generan la investigación y la reflexión de la práctica educativa como promotores de cambio y búsqueda de la excelencia docente en la educación superior. En este sentido, a partir de la evidencia hallada en el contexto local, se aporta un modelo y tipificación de las competencias que conforman el rol docente universitario. A la vez, se ha presentado una propuesta de cuestionario que resulta apto para la evaluación con muy buenas propiedades psicométricas.

Considerando las implicancias de este estudio en cuanto a las posibilidades de diseñar intervenciones educativas, los datos recabados orientan a destacar una perspectiva integradora que contemple las cuatro competencias básicas del rol docente propuestas: teórica, técnico-pedagógica, ético-social y actitudinal; con un énfasis particular en la formación pedagógica del docente y en la revalorización del vínculo docente-alumno, de acuerdo a las expectativas del alumnado en nuestra muestra.

Las nuevas características del profesorado resultantes -o el nuevo ordenamiento de los rasgos docentes- ligadas a lo que esperan los alumnos en este tiempo, requieren de atención en un espacio de reflexión a fin de ajustar las acciones educativas docentes a los nuevos requerimientos en el marco de la nueva agenda didáctica (Camilloni & cols., 1996).

Finalmente, resulta necesario una renovación de la definición del rol docente en relación a las particulares expectativas que construyen los agentes protagonistas de la universidad: los alumnos, las autoridades institucionales y los docentes mismos -como profesionales de la enseñanza y no sólo de una disciplina-, a fin de contribuir a resolver los retos y demandas del contexto actual. El logro de una mayor cualificación de la docencia universitaria enfrenta la necesidad de profesionalizar e institucionalizar la formación pedagógica del profesorado de educación superior.

Referencias

- Abbott, R., & Perkins, D. (1978). Development and construct validation of a set of student rating of instruction items. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 1069-1075.
- Belando Montoro, M. (1999). Los profesores del siglo XXI y la calidad de la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 99-105. Universidad de Zaragoza-AUFOP. [on line]. Disponible em: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>, dic. 2002.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brunner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor: Madrid.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación del aprendizaje en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dinham, S., & Stritter, F. (1986). Research on Professional Education. Em M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 952-970). New York, NY: MacMillan.
- Escolano, B. A. (1996). Maestros de ayer, maestros del futuro. *Revista Vela Mayor*, 3(9), 41-48.
- Universidad Nacional de Mar del Plata (1998). *Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata OCSs N° 690/93 y N° 351/98*.

- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Praxis*, 1, 4-8. Barcelona: Forum Europeo de Administradores de Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (1992) Profesionalización docente y cambio educativo. Em A. Alliaud & L. Dushtaky (orgs). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. (pp.113-144) Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós: Barcelona.
- Goetz, J., & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Ibáñez Martín, J.A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 239-257.
- Jackson, W. J. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Levi-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- Marsh, H. W. (1984). Student's evaluation of university teaching. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- Mateo, J., Escudero, T., De Miguel, M., Mora, J.G., & Rodríguez Espinar, S. (1996). La evaluación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 73-94.
- Mead, G. H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.
- Ministerio de Cultura y Educación de Argentina (2002). *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*. Informe de investigación. II vol. Buenos Aires: MCyE.
- Muñoz Cantero, J. M., Ríos de Deus, M. P., & Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 103-134.
- OEI. (2005). Competencias del docente universitario para la universidad del siglo XXI. Debate n° 76. *Revista Iberoamericana de Educación*. [on line]. Disponible em: <http://www.campus-oei.org/revista/debates76.html>, oct. 2005.
- Prieto, C. (1997). Prólogo. Em C. Levi-Leboyer (Ed.), *La gestión de las competencias*, 2000 (pp. 8-10). Barcelona: Gestión.
- Pruzzo, V. (1999). *Evaluación curricular: Evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Tedesco, J. C., & Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades. BID/UNESCO/Ministério da Educação, Brasília, 12/07/2002.
- Tejada Fernández, J. (1999) Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 57, 8-14.
- Torres, R. M. (1999). *Aprender para el futuro*. Madrid: Santillana.
- UNESCO (1998) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. 5-9/10/1998. Paris. [on line]. Disponible em: <http://www.unesco.org/education>, dic. 2002.
- Valcárcel Cases, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Proyecto EA 2003-0040, 33-56.
- Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.

Recibido em: 10/08/2006

Revisado em: 16/11/2006

Aprovado em: 18/12/2006

Anexo I



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA EXPECTATIVA DEL ROL DOCENTE UNIVERSITARIO

Krzemien - Lombardo, 2004

Participante:	Edad:	Sexo:	Año:	Nº cursadas aprobadas:	Nº finales aprobados:
---------------	-------	-------	------	------------------------	-----------------------

Estamos interesados en conocer sus expectativas sobre el rol del docente universitario.
Por favor, valore sinceramente de 1 (no importante) a 5 (muy importante) cada ítem. Gracias.

ÍTEMS	Grado de importancia				
<i>Espero que el docente universitario...</i>					
1 Posea conocimientos teóricos generales	1	2	3	4	5
2 Posea conocimientos del área disciplinar específica	1	2	3	4	5
3 Sepa usar estrategias didácticas	1	2	3	4	5
4 Demuestre pasión por lo que enseña	1	2	3	4	5
5 Domine el programa de la materia que dicta	1	2	3	4	5
6 Utilice nuevas tecnologías y recursos electrónicos	1	2	3	4	5
7 Sea capaz de establecer un buen vínculo con los alumnos	1	2	3	4	5
8 Destaque las ideas que cree importantes	1	2	3	4	5
9 Pueda motivar y despertar el interés de los alumnos	1	2	3	4	5
10 Sea dinámico y animado	1	2	3	4	5
11 Sea claro en su explicación	1	2	3	4	5
12 Prepare y organice la clase con anterioridad	1	2	3	4	5
13 Sea amistoso	1	2	3	4	5
14 Posea conocimientos actualizados	1	2	3	4	5
15 Sepa transmitir conocimientos	1	2	3	4	5
16 Posee experiencia docente en el ámbito universitario	1	2	3	4	5
17 Sepa escuchar	1	2	3	4	5
18 Fomente la participación en clase	1	2	3	4	5
19 Tenga interés en la docencia	1	2	3	4	5
20 Pueda mantener la atención de los alumnos	1	2	3	4	5
21 Sea accesible y esté dispuesto a ayudar	1	2	3	4	5
22 Se ajuste al plan de trabajo previsto	1	2	3	4	5
23 Haga una clase amena e interesante	1	2	3	4	5
24 Sea respetuoso y responsable	1	2	3	4	5
25 Se preocupe por el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
26 Aplique prácticamente los conceptos abstractos.	1	2	3	4	5
27 Sea creativo	1	2	3	4	5
28 Sea flexible y sensible	1	2	3	4	5
29 Sepa aprovechar los conocimientos previos de los alumnos	1	2	3	4	5
30 Sea simpático	1	2	3	4	5
31 Tenga criterios de evaluación objetivos y explícitos	1	2	3	4	5
32 Sea humilde	1	2	3	4	5
33 Sea puntual	1	2	3	4	5
34 Informe los criterios de evaluación a los alumnos	1	2	3	4	5
35 Sea tolerante y paciente	1	2	3	4	5
36 Sea un líder	1	2	3	4	5
37 Sepa relacionar teoría y práctica	1	2	3	4	5
38 Sepa transmitir la utilidad de los contenidos para el futuro profesional	1	2	3	4	5
39 Este comprometido con la realidad social y el servicio a otros	1	2	3	4	5
40 Sea receptivo a las preguntas y sugerencias de los alumnos	1	2	3	4	5
41 Se comporte según los valores éticos del ejercicio profesional	1	2	3	4	5
42 Sea capaz de formar ciudadanos	1	2	3	4	5
43 Se comunique inspirando confianza	1	2	3	4	5
44 Favorezca la adaptación de los alumnos a la universidad	1	2	3	4	5
45 Esté dispuesto a aconsejar y orientar	1	2	3	4	5

Sobre os autores

Deisy Krzemien (dekrzem@mdp.edu.ar) é licenciada em Psicologia. Especialista em Docencia Universitária. Becaria Doctoral de Investigación do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas e docente da Faculdade de Psicologia. Universidade Nacional de Mar del Plata.

Enrique Lombardo (elombar@sinectis.com.ar) licenciado em Psicologia. Especialista em Docencia Universitária. Investigador do Grupo de Investigação *Temas de Psicología del Desarrollo* e docente da Facultad de Psicologia. Universidade de Buenos Aires.

Endereço para correspondencia

Deisy Krzemien

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata

Complejo Universitario. Funes 3250. (7600) Mar del Plata. Argentina

Dirección electrónica: dekrzem@mdp.edu.ar, elombar@sinectis.com.ar