

# La competencia docente universitaria: alternativa teórica

*Competence of university teachers: theoretical alternative*

Julio César Tovar-Gálvez\*



## Resumen

Este artículo, producto de investigación, hace un breve recorrido por literatura especializada en el tema de la docencia universitaria, así como por resultados de investigación que argumentan el problema existente en torno a las falencias de la docencia universitaria; frente a lo que se plantea el concepto *competencia*, como una alternativa para estructurar un posible modelo de docente universitario. De esta manera, el artículo aborda el concepto *competencia* de manera general, definiéndole desde varios componentes: cognitivo, metacognitivo, social, contextual, fáctico y de identidad; desde allí se deriva el concepto *competencia docente universitaria*. Así, el contexto de la docencia universitaria es la universidad en tanto formación de sujetos, de profesionales y construcción de currículo; los saberes involucrados en los procesos cognitivos y metacognitivos son aquellos relativos a lo pedagógico-didáctico en relación a los escenarios de acción profesional; la construcción de saber y de aprendizajes se hace en comunidad; y la acción tiene como objetivo la transformación de la realidad educativa y del campo profesional; ello implica el autorreconocimiento, el reconocimiento de los demás en la comunidad y el reconocimiento de los contextos.

**Palabras clave:** Competencia, docencia, universidad.

**Recibido:** 5 de junio del 2011

**Aprobado:** 20 de agosto del 2011

\* Magíster en Docencia de la Química, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Química, Universidad Pedagógica Nacional. Docente-investigador de T. C. de la Universidad Antonio Nariño. Director del Grupo de Investigación Awagkuna. Correos electrónicos: joule\_tg@yahoo.com, julitovar@uan.edu.co

## Abstract

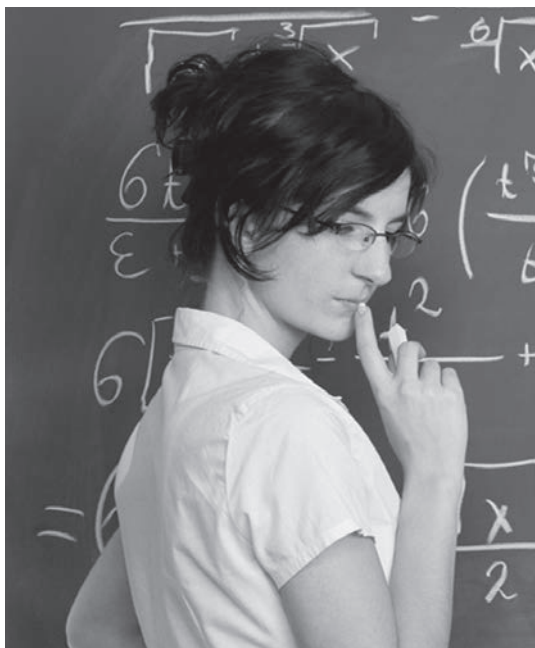
This article takes up literature on the subject of university teaching as well as research results, which argue the problem of the shortcomings of university teaching. As a solution to the problem, the concept of competence was proposed as an alternative to structure a possible model of university teaching. Thus, the article discusses the concept generally Competence, from several components: cognitive, metacognitive, social, contextual, factual and identity, from which is derived the concept Competence of university teachers. Thus: a) the context of university teaching is the university: education of subjects, professional training and curriculum building, b) the knowledge involved in cognitive and metacognitive processes are those concerning to the pedagogical-didactic located in professional scenarios, c) the construction of knowledge and learning is done in community, d) action has as aims transformation of the educational and professional fields, and e) it involves self-recognition, the recognition of others in the community and recognition of contexts.

**Keywords:** Competence, teaching, university.

## Introducción

El problema de la docencia universitaria es un campo amplio, en tanto implica abordar aspectos deontológicos que definan el perfil del docente universitario para la actualidad, aspectos epistemológicos que propongan el tipo de conocimiento y forma de producción emergente de la docencia universitaria, aspectos pedagógicos que muestren nuevas formas de comprender la formación de profesionales orientada por los docentes universitarios, y aspectos didácticos que sean un lectura de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación desde las perspectivas nombradas, así como las políticas que determinen la formación permanente, la acción y la evaluación del docente universitario desde tal ideal.

En este sentido, el grupo de investigación Awagkuna, de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño, ha asumido el estudio de los procesos relacionados con la práctica docente universitaria y cómo ello conlleva a la estructuración de la política de excelencia docente de la universidad. Dicha perspectiva muestra nuevos cuestionamientos en torno a la configuración de un modelo de docente universitario, en torno a las nuevas concepciones de universidad y nuevos discursos en cuanto a la formación profesional.



El presente artículo construye un panorama de la problemática referida a la práctica docente, con lo que se pregunta por cuáles son los elementos que deben caracterizar dicha práctica. Como alternativa, se aborda la tarea de construir el concepto competencia docente universitaria, desde referentes ya existentes sobre la competencia en general.

## Problema

Del amplio espectro de cuestiones en torno a la docencia universitaria, en este trabajo se da prioridad a lo relativo a la formación pedagógica del docente universitario, en tanto se considera que tiene una directa implicación respecto a las concepciones sobre educación, sobre universidad, sobre currículo, sobre formación de profesionales y sobre práctica docente; así que la formación de los profesionales se sustenta en gran medida en la acción docente (Echeverría 2010; Rojas-Betancur, 2011).

En cuanto a lo anterior, varias reflexiones e investigaciones identifican el problema que significa que la gran mayoría de los docentes universitarios ejercen desde la formación y experiencia particular de su disciplina o campo de acción, pero que no tienen formación pedagógica estructurada, asumiendo que para enseñar algo, solo basta con conocerlo en términos disciplinares (Shulman, 1987 y 1999; Barrón, 2009; Barabtarlo, 2009; Montenegro y Fuentealba, 2010). De manera práctica, la situación se traduce en que los docentes universitarios tienen formación disciplinar e incluso son investigadores en su campo, pero no tienen formación ni investigación en cómo enseñar su disciplina, ni abordan procesos más complejos como la formación de profesionales.

Ahora bien, en el marco de los estudios sobre educación superior asumidos como objeto del grupo de investigación Awagkuna de la Facultad de Educación, durante 2011 se lleva a cabo un proyecto conjunto con grupos de investigación de las facultades de Psicología y Administración, el cual se plantea el diagnóstico multidimensional de los docentes de la universidad, a partir de una muestra de 100 profesores de las mismas facultades. La metodología consistió en determinación de aspectos de la personalidad y de la motivación psicosocial a través de test estandarizados y grupos focales; así como en la caracterización de la práctica docente, a través de la observación sistemática de clases y prácticas.

**Los docentes universitarios tienen formación disciplinar e incluso son investigadores en su campo, pero no tienen formación ni investigación en cómo enseñar su disciplina**

La investigación en mención permitió recabar datos experimentales que al ser procesados permitieron llegar a varios aspectos que argumentan mucho más el problema de la docencia universitaria, de los cuales, algunos referidos a la práctica son:

- a. Si bien se genera una dinámica entre estudiantes y docentes en el aula, esta se limita a que los estudiantes construyen y proponen respuestas a preguntas formuladas por los docentes, sin evidenciarse fuerza en otras alternativas de interacción y trabajo conjunto.
- b. Es reiterativo centrar el trabajo en la exposición de conocimiento conceptual por parte del docente. Cuando se aborda lo experimental, por lo general se reduce al seguimiento de protocolos para corroborar teoría.
- c. Se evidencia la persistencia de una visión de la evaluación como premio-castigo y ejercicio de poder por parte del docente.
- d. No hay evidencias sobre reflexión sistematizada sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; ni sobre las epistemologías propias de cada disciplina.

Finalmente, a partir de los reportes en la literatura especializada y de los resultados de la investigación en la Universidad Antonio Nariño, en este artículo se hace una delimitación, a través de la pregunta: ¿cuáles deben ser las características de un posible modelo de docente universitario?

## Concepto general de competencia: una visión compleja

El grupo de investigación Awagkuna ha venido trabajando en la construcción de un concepto general para la Competencia desde una perspectiva compleja, de tal manera que se puede contextualizar a campos específicos y con ellos establecer desempeños e indicadores claros que permiten la puesta en escena de tal construcción (Tovar-Gálvez y Cárdenas 2009):

En términos epistemológicos, se asume el conocimiento de manera multidimensional, es decir, que la estructura de los cuerpos de conocimiento son más que teoría, por lo que su implicación didáctica conlleva a que no solo se enseñe teoría. De esta manera, si el conocimiento científico se concibe como una estructura que articula varias dimensiones como la teórica, la procedimental o metodológica, la valorativa o ética, la comunicativa y la histórico-epistemológica, entonces la enseñanza de las ciencias debe orientar a la formación de sujetos que desarrollen sus posibilidades en las mismas dimensiones articuladas; es esta relación la que sustenta la necesidad de estudiar las posibles epistemologías específicas de cada disciplina y cómo ello aporta a construir la epistemología de las didácticas específicas.

Otro aspecto clave para la elaboración de esta concepción de competencia, se deriva de posturas pedagógicas y didácticas constructivistas y complejas; desde las cuales, el

conocimiento es una construcción del sujeto de manera colectiva e individual, por lo que es necesario que el proceso de aprendizaje se dé en contextos reales, abordando problemas, casos y situaciones, buscando se aproxime a transformar tal realidad. Sin embargo, el último aspecto enunciado es complejo, pues para transformar o intervenir el contexto, se requiere que el sujeto haga uso de las múltiples dimensiones del saber para abordarlo, y es esa misma contextualización la que le permite el desarrollo de las múltiples dimensiones.

En sentido de lo dicho en el párrafo anterior, el sujeto se reconoce y reconoce los contextos, para así planear y desarrollar su acción; de esta manera el aprendizaje es un proceso activo, que exige procesos metacognitivos a través de los cuales el sujeto reflexiona sobre las condiciones y posibilidades cognitivas que posee, las administra en función de la estructuración de estrategias de acción y así mismo regula su acción para actuar en el mundo y frente a las tareas propias de su campo profesional.

Ahora bien, tal estructura de saber-hacer-ser-comunicar-episteme, se constituye en el modelo que el sujeto construye para desde allí interpretar e intervenir el mundo; la cual se transforma en la medida en que se transforman los medios en los que debe estar contextualizada. Esto propone que tantas multiestructuras, con múltiples niveles de complejidad, debe construir el sujeto, según los contextos que le sean planteados. Sin embargo, lo que se acaba de sugerir no deja de lado la posibilidad de transferir ciertos procesos y usos de la competencia a otros escenarios, pues aspectos como los procesos metacognitivos pueden asumirse como algo que el sujeto logra sobre sí mismo, independiente de la disciplina.

Finalmente, la propuesta que viene desarrollando el grupo de investigación Awagkuna, en torno al concepto general *competencia*, se explica desde sus componentes:

En términos epistemológicos, se asume el conocimiento de manera multidimensional, es decir, que la estructura de los cuerpos de conocimiento son más que teoría, por lo que su implicación didáctica conlleva a que no sólo se enseñe teoría.

- Componente cognitivo: que involucra todos los procesos mentales dados a partir del empleo de las estructuras conceptuales, metodológico-administrativas, actitudinales-valorativas, comunicativas y epistémicas del sujeto frente a tareas específicas (Tovar-Gálvez, 2008 b).
- Componente metacognitivo: que hace alusión a los procesos conscientes que el sujeto logra sobre sus procesos cognitivos, los cuales significan el reconocimiento o reflexión sobre lo que se tiene o puede con las estructuras mentales o múltiples dimensiones, la administración de las mismas con el objetivo de desarrollar estrategias de acción, así como la evaluación o regulación de las acciones planeadas por el mismo sujeto (Tovar-Gálvez, 2005 y 2008 a)
- Componente social: hace referencia a la interacción, el trabajo cooperativo, en comunidad o colectivo; que no solo se queda en el desarrollo de actividades entre un grupo de personas, sino que conlleva al aprendizaje de las diversas formas del saber o conocimiento multidimensional. De alguna forma aquí se hace referencia que el aprendizaje es un proceso social (Vygotsky, 1997) y que por ello, para aprender, se debe aprender a intercambiar, a negociar, a dialogar, a transitar por roles en un grupo, a liderar y a construir en comunidad.
- Componente contextual: se hace referencia a que el sujeto debe lograr hacer lecturas o interpretaciones de su entorno, debe llevar los múltiples saberes a los campos de acción reales, así como la vivencia en estos contextos es el proceso que permite que el sujeto logre sus aprendizajes. Esto también puede entenderse como la posibilidad que tiene el sujeto para identificar situaciones, tareas, cuestiones, retos, y problemas para resolver, desarrollar, o transformar (García, 2009; Tovar-Gálvez y Cárdenas, 2010).
- Componente fáctico: determina un nivel de incidencia del sujeto en el medio, la



- aplicación de aquello que aprende, la acción real en el contexto; es superar el aprendizaje en lo teórico y el estudio del mundo exclusivamente desde lo hipotético; tiene que ver con la acción fundamentada en lo cognitivo, lo metacognitivo, lo social y en el contexto. Significa que los procesos mentales, los discursos, las propuestas y las decisiones tomadas tienen impacto real en el entorno del sujeto, buscando una posible transformación de la realidad.
- Componente de identidad: que es de tipo transversal e integrador de los demás componentes. Es casi reiterativo con respecto a lo ya dicho, pues hace referencia al reconocimiento de sí mismo (las falencias y potencialidades propias), al reconocimiento de los demás (sus aportes, sus enseñanzas, sus fortalezas para el trabajo cooperativo) al reconocimiento de los contextos (lugares, condiciones, necesidades) y a la posibilidad de proponer alternativas frente a esta determinación (acciones concretas).

## Competencia docente universitaria: un posible modelo

La conceptualización presentada hasta ahora con respecto a la competencia es de enfoque complejo, en tanto supone la multidimensionalidad del saber, la relación entre procesos-componentes-eventos, la contextualización y la finalidad transformadora del conocimiento. Para hacerle específico para la docencia universitaria, es necesario señalar que en la competencia existen dos componentes que le dan tal categoría: el contextual como panorama de los fenómenos en los que está inmerso el sujeto, y el cognitivo desde el punto de vista epistemológico al definir el tipo o naturaleza del conocimiento inherente a tales contextos:

- Componente contextual: se denota entonces que el trabajo, el medio o el lugar en el que ubica el docente universitario, es el de la universidad, con toda su implicación: formación de profesionales, que a su vez se están formando como sujetos; construcción permanente de currículo que significa desde la reflexión de lo que se hace en el aula en términos pedagógicos y didácticos, hasta la misma concepción de universidad. Entonces lo que produce y sobre lo que trabaja el docente, es sobre lo que emerge de la vivencia y el estudio de la Universidad.
- Componente cognitivo: que hace referencia a las múltiples dimensiones del conocimiento relativo a su objeto de estudio: la universidad. Esto remite a la discusión en torno a cuál es el conocimiento relativo a la educación superior, sobre cómo se produce el conocimiento en educación superior, cuáles son sus actores y sus finalidades; esta es la amplia discusión sobre la pedagogía en términos disciplinares. La definición de educación, de universidad, de sociedad, de profesional-ciudadano, demarcará la naturaleza y estructura del conocimiento del cual se valdrá el docente para su reflexión y acción.

Ahora bien, los componentes que se enuncian a continuación se pueden considerar

más generales o transferibles a los diferentes escenarios:

- Componente metacognitivo: para lo cual es posible decir que el docente reflexiona sobre el o los saberes en torno a la universidad como contexto, de tal manera que pueda disponer de ellos para su ampliación, transformación, implementación o construcción, y con la posibilidad de dar cuenta sobre los procesos que está desarrollando. En este sentido, los procesos metacognitivos orientan de alguna manera a la investigación en el aula, en tanto el docente cuestiona su quehacer pedagógico-didáctico, propone estrategias de acción para transformarle y sistematiza tal experiencia.
- Componente social: este le da una dinámica particular a la construcción del conocimiento, al aprendizaje, a la construcción de comunidades, así como a la acción. Implica entonces que la acción del docente universitario sea articulada con la de sus pares y la de los estudiantes, en los contextos reales; mostrando una fuerte relación entre la investigación sobre los procesos pedagógico-didácticos, el currículo y los campos de acción específicos profesionales.
- Componente fáctico: este componente tiene que ir más allá de la imagen instrumental y lineal que se tenía de la competencia. Lo fáctico si puede ser entendido como la parte más clara, evidente y, si se quiere, medible, de los desempeños de la competencia; sin embargo, no quiere decir que sea algo simple o vano. Puede transitar por varias magnitudes: desde exhibir el dominio de una técnica, la resolución de un caso o un problema, la generación de un nuevo producto o innovación, hasta el cambio de un contexto. Lo fáctico en la docencia universitaria podría ir desde el dominio de una teoría sobre el aprendizaje, hasta la transformación de la práctica

docente y la construcción de competencias por parte de sus estudiantes.

- Componente de identidad: aquí se refiere a diferentes escenarios de reflexión ejercidos por el docente universitario: de sí mismo como profesional de la educación superior, de los demás como comunidad académica, de la universidad como un contexto particular.

No se puede hablar de un sujeto “incompetente”, sino de un sujeto que debe construir o fortalecer sus posibilidades en algunos o todos los componentes de la competencia.

## Conclusiones

La competencia es un concepto que hace mucho tiempo se alejó de la visión instrumentalista, centrada en lo operativo y en el hacer mecánico. La competencia tiene que ver más con una posibilidad de construir, por los sujetos, a través de los procesos formativos; es complejo de explicar, porque es multidimensional, porque es cognitiva y metacognitiva, porque es social y contextual, porque su acción busca una transformación de la realidad. En esta medida no se puede hablar de un sujeto “incompetente”, sino de un sujeto que debe construir o fortalecer sus posibilidades en algunos o todos los componentes de la competencia.

En términos de la docencia universitaria, el *contexto* correspondiente al sujeto es la universidad; en esta medida, el *conocimiento*

*multidimensional* que construye y pone en acción al docente, es el que se construye en el contexto de la formación de sujetos-profesionales, de la construcción de conocimiento pedagógico-didáctico y de la construcción de sociedad y de universidad. Los *procesos metacognitivos* del docente universitario son la reflexión para el reconocimiento de su saber disciplinar, epistémico, pedagógico y didáctico, la administración de ese mismo saber para articularlo en estrategias pedagógico-didácticas, y la evaluación reguladora de la práctica docente. Tal construcción es de *tipo social*, emergente de la comunidad académica (docentes, estudiantes, directivos, sector productivo, expertos, etc.); y tiene sentido, si es una *acción* que logra cambiar la realidad (los sujetos en formación, los docentes, el currículo, la universidad, etc.).

## Bibliografía

Barabtarlo, Anita, ¿Hacia dónde va la docencia universitaria? *Reencuentro*, 56, pp. 110-112, 2009, en: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/340/34011860019.pdf>

Barrón Tirado, María, “Docencia universitaria y competencias didácticas”. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXI, Núm. 125, pp. 76-87, 2009, en: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/132/13211980006.pdf>

Echeverría, Priscila, “El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores”. *Calidad en la Educación*, 32, pp.

149-168, 2010, en: [http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse\\_articulo903.pdf](http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse_articulo903.pdf)

García Contreras, Germán, *Desarrollo de competencias científicas a través de una estrategia de aprendizaje por investigación dirigida*. [Tesis de Maestría]. Bogotá: Maestría en Docencia de la Química, Universidad Pedagógica Nacional, 2009.

Montenegro, Helena y Fuentealba, Rodrigo, “El formador de futuros profesionales: una forma de comprender la docencia en la

educación superior universitaria". *Calidad en la Educación*, 32, pp. 235-251, 2010, en: [http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse\\_articulo907.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse_articulo907.pdf)

Rojas-Betancur, Héctor, "Docencia y formación científica universitaria". *Magis International Journal of Research in Education*, 4(7), pp. 121-136, 2011, en: <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-siete/pdfs/magis-4-7-rojas-betancur.pdf>

Shulman, Lee Taking, "Learning Seriously". *Change*, 31(4), pp. 10-17, 1999.

Shulman, Lee, "Knowledge and teaching. Foundations of the new reform". *Harvard Education Review*, 57(1), pp. 1-22, 1987.

Tovar-Gálvez, J.; García, C.; Cárdenas, N. y Fernández, Y., "Concepción, formación y evaluación por competencias: reflexiones en torno a posibles alternativas pedagógicas y didácticas". *Educação e Sociedade*. [Em edição]. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.

Tovar-Gálvez, Julio César, y Cárdenas, N., "Formación inicial de docentes en el marco de las actuales perspectivas en investigación educativa: la complejidad". *Memorias IV Congreso de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación*, Universidad de Costa Rica, 2010.

Tovar-Gálvez, Julio César y Cárdenas, N., "Perspectivas en enseñanza-aprendizaje:

formación en competencias y metacognición a través de proyectos". *Revista Espiritu Científico en Acción*, 5(10), pp. 22-34, 2009, en: <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/investigacion/publicaciones/espirituacion/Archivos/10/A.pdf>

Tovar-Gálvez, Julio César, "Propuesta de modelo de evaluación multidimensional de los aprendizajes en ciencias naturales y su relación con la estructura de la didáctica de las ciencias". *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(3), pp. 259-273, 2008b, en: [http://venus.uca.es/eureka/revista/Volumen5/Numero\\_5\\_3/Tovar\\_2008.pdf](http://venus.uca.es/eureka/revista/Volumen5/Numero_5_3/Tovar_2008.pdf)

Tovar-Gálvez, Julio César, "Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 2008<sup>a</sup>, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2161Tovarv2.pdf>

Tovar-Gálvez, Julio César, "Evaluación metacognitiva y el aprendizaje autónomo". *Tecné Episteme y Didaxis*, TEA, Número Extra (II Congreso Sobre Formación de Profesores de Ciencias), 2005.

Vygotsky, Lev., *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1977.