



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATII20618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VIII Número:3 Artículo no.:4 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2021.

TÍTULO: La formación del profesorado universitario y algunas de sus tendencias de cara al siglo XXI.

AUTOR.

1. Dr. Gustavo Toledo Lara.

RESUMEN: En este artículo se presenta una serie de consideraciones fenomenológicas y hermenéuticas sobre el sentido de la formación del docente universitario con el objeto de exponer algunas de las tendencias requeridas por parte de este sector, ante los requerimientos propios del siglo XXI. Es un hecho que la Universidad como institución es una comunidad en permanente crisis y esa crisis es su forma de vivir mientras se transita hacia la búsqueda de un modelo pedagógico que permita la formación y la transmisión de valores y principios culturales; sin embargo, la práctica docente universitaria se ha inclinado mayoritariamente casi de forma exclusiva al aprendizaje de técnicas y procedimientos propios de una disciplina determinada no siempre con los métodos didácticos más innovadores.

PALABRAS CLAVES: profesor universitario, tendencias, formación.

TITLE: University teacher training and some of its trends for the 21st century.

AUTHOR.

1. Dr. Gustavo Toledo Lara.

ABSTRACT: This article presents a series of phenomenological and hermeneutical considerations on the meaning of university teacher training in order to expose some of the trends required by this sector, given the requirements of the XXI century. It is a fact that the University as an institution is a community in permanent crisis and that crisis is its way of living while moving towards the search for a pedagogical model that allows the formation and transmission of cultural values and principles; However, the university teaching practice has tended mostly almost exclusively to learning techniques and procedures typical of a given discipline, not always with the most innovative didactic methods.

KEY WORDS: university professor, trends, training.

INTRODUCCIÓN.

No resulta una labor fácil elaborar una propuesta que pueda determinar u orientar un conjunto de competencias en la formación del docente universitario europeo, ya que señalar la importancia de un aspecto sobre otro puede resultar poco útil y hasta poco honesto. Es por eso por lo que se considera más realista el término “tendencias” ya que permite cierto margen de maniobra ante un contexto social que cambia velozmente. Lo importante aquí es reconocer que esa velocidad en los cambios del contexto social nos está recordando que mientras se continúen las mismas prácticas docentes de hace 10, 15 o 20 años, se va a continuar interpelando a los egresados y su discutible formación, sin detenerse a pensar hasta qué punto la formación docente puede ayudar a que el resultado sea más favorable, o al menos diferente.

Es un hecho más que confirmado el que se les exijan a los docentes universitarios muchos resultados precisamente para asegurar su estabilidad laboral y su tránsito por la carrera académica; por lo tanto, puede resultar un poco arriesgado pedir más, mientras no se establezcan procedimientos ajustados a la realidad de los académicos, junto a un real y efectivo esfuerzo en aceptar que el inicio de la carrera

académica, entre otros aspectos, debe suponer un acercamiento positivo con la vida universitaria, en lugar de ver esta opción de vida como una tarea propia de valientes y arriesgados, con pocos resultados en un corto plazo y sin apoyo institucional.

Tomando en consideración las líneas anteriores, se puede argumentar y hasta proponer un grupo de tendencias que se asocian a las necesidades requeridas en cuanto a la formación del docente universitario europeo. Aunque exista la posibilidad de numerosas propuestas provenientes de distintas esferas o contextos, es el propio docente universitario el que debe aceptar y reconocer que está ante un reto personal y profesional con lo cual, podrá identificar que en efecto necesita mejorar, aprender o profundizar en un aspecto determinado.

Si un docente universitario no está convencido de lo anterior, o sencillamente no detecta una necesidad formativa, ninguna propuesta será beneficiosa por muy adaptada o innovadora que esta sea (Borges, 2005). Así que, la motivación personal sí que es importante en todos los aspectos e indudablemente en el tema que estamos tratando.

DESARROLLO.

Avanzando un paso más allá, no se debe obviar el hecho de que tal y como se configura el contexto académico, el propio docente pudiese verse imbuido en una atmósfera compatible con la desafección hacia su actual carrera académica, ya que entre otros aspectos, se caracteriza por ser sumamente exigente y no siempre ofrece las mejores oportunidades de promoción y ascenso (Conesa y González, 2018). Esto, sumado a las múltiples tareas a las que se debe dar respuesta, puede traer como consecuencia el percibir, que no se puede dar más de lo que se da en un momento determinado. También es de reconocer, que se espera y se exige mucho al profesorado universitario; no obstante, las oportunidades que se pueden ofrecer para responder a todas las exigencias no siempre son las más promisorias.

Todo esto se va desarrollando conforme se aumenta la vinculación del docente a su propio campo laboral en la academia, y es allí cuando entran en juego ciertos factores asociados a los afectos que se puedan generar con el roce diario, la cotidianidad de la vida universitaria y el *habitus docente*.

Ahora bien, es importante no perder de vista que nosotros como académicos no debemos limitar nuestra acción solo al contexto del aula; es decir, la interrelación e intercambio que como gremio profesional podamos realizar, va a ir dibujando progresivamente nuestra identidad como docentes (Kwiek y Antonowicz, 2015). Podemos estar de acuerdo en que esa relación con los compañeros académicos debe beneficiar nuestra propia acción, y eso posiblemente favorezca algún beneficio a nuestros estudiantes en cuanto a que en el diálogo con nuestros pares, también se puede intercambiar aprendizaje.

De tal manera, se trata de una relación positiva siempre que se tenga interés en que efectivamente sea de esta manera. Así y a juicio de Pérez (2010), el ejercicio crítico sobre lo que constituye nuestra propia práctica, podrá colaborar en cuanto a intentar distanciarnos de aquellas rutinas que puedan imponer una visión única de un contexto determinado, con lo cual se puede llegar a generar un conflicto sociocognitivo en cuanto lo que tenemos en mente, pueda llegar a modificarse o a ajustarse una vez que el contacto con nuestros compañeros y el diálogo se pueda producir.

Tal y como se infiere de lo que expone Davini (2015), el "*habitus docente*" tiene que ver con aquellos principios que llegan a generar y organizar las prácticas de los docentes pero que no responden a una instrucción formalmente establecida. En pocas palabras se trata de un conjunto de principios colectivamente aceptados por los docentes pero que no provienen de una norma o ley, sino que se generan por la propia práctica.

No debemos confundir el "*habitus docente*" con el gremialismo docente, ya que este último es aquella asociación de profesionales de la educación, que por ejemplo, velan por los derechos de los docentes, fomentan experiencias formativas, entre otros, mientras que en el "*habitus docente*" se van a

transmitir si se quiere, costumbres, formas de trabajar, experiencias, herramientas, entre otras, lo cual va a ir poco a poco formando al futuro docente a lo largo de su carrera académica. Este “*habitus docente*” está conformado por tres zonas, las cuales se especifican a continuación:

Tabla 1. Zonas del *habitus docente*.

Zonas	Dimensión
Indeterminadas	Se establecen como resultado de las interacciones entre los docentes ya que se transmiten costumbres, rutinas, experiencias, entre otros. Aquí se articula el comportamiento grupal. Por ejemplo, al asistir a un congreso o a un taller, se perciben en el ambiente ciertas similitudes o códigos comunicacionales en común entre todos los docentes que no están determinados por nadie, solo que la cotidianidad de nuestro quehacer hace que esto aflore con espontaneidad.
Reguladas objetivamente	Se trata de aquellas prácticas docentes que están reguladas a nivel institucional por medio de normas, decretos o documentos oficiales que tienen el interés de unificar de alguna manera, el trabajo y las funciones.
Conscientes	Aquí se ubica la reflexión de forma intencional, es decir; el análisis colectivo, toma de decisiones que afectan la ejecución y la práctica docente.

Nota: tabla de elaboración propia (2020) con datos tomado de Davini (2015).

En la primera zona, el contexto es más hacia lo informal. La segunda zona se ubica en un ambiente más regulado desde afuera y en la tercera zona se ubica lo crítico y lo reflexivo lo que puede permitir el surgimiento de propuestas para la mejora de la práctica docente.

En este orden de ideas, las competencias han dominado parte importante de la discusión dentro del contexto educativo. Generalmente se habla de ellas enfocando la atención hacia los estudiantes, pero no con la misma intensidad cuando se habla de la vinculación de esas competencias a los docentes; es decir, se habla mucho de las habilidades de los profesores o de la alfabetización tecnológica, pero no se ha vinculado suficientemente, lo que entendemos por competencias desde la visión del docente. Así, y a modo general, se puede inferir que una competencia es la facultad que tiene una persona de aplicar en el mundo real lo que ha aprendido. En nuestro caso, se trata entonces de la capacidad que tiene un docente universitario de aplicar en su contexto de desarrollo educativo, lo que ha aprendido y lo que sigue aprendiendo; por lo tanto, hablamos de un proceso en constante movimiento y retroalimentación. Pavié (2011, p. 78) define la competencia profesional docente como: “aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al docente mejorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes en un ámbito específico del saber”.

Se puede apuntar, además, que a nivel global, se identifican dos tipos de competencias: las llamadas competencias genéricas (son aquellas que describen los roles de un profesional determinado expresados en objetivos) y las llamadas competencias específicas (son aquellas que surgen a partir de los requerimientos de un puesto de trabajo en específico).

Los docentes somos los responsables de nuestra propia formación y en nosotros está reivindicar y rescatar la relevancia de nuestro papel en la sociedad; por lo tanto, la actualización permanente de cara a los retos del siglo XXI, no es una cuestión de elección, sino una obligación tanto ética como personal. Entendemos entonces, que según Pavié (2011, p. 68), “un profesional es alguien que aísla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y se asegura su aplicación”.

Lógicamente, esta afirmación va acompañada de la formación disciplinaria y de la profesionalización de la función docente; no obstante, también hay una cuota de responsabilidad de parte de las

universidades respecto a favorecer las condiciones más idóneas para que los académicos puedan aprender y seguir aprendiendo en correspondencia con lo que se espera en el actual siglo XXI.

Resulta relevante identificar cuáles son las competencias, que según Aldape (2008) debe tener todo docente en el actual siglo, considerando la velocidad de la información y el auge de las tecnologías. Aunque se ha apuntado anteriormente el hecho de que resulta complicado determinar la o las competencias y su nivel de importancia, sí que es adecuado revisar el planteamiento que aquí se comparte precisamente en un intento de poder construir el debate sobre las tendencias que pueden asociarse a la figura del docente de cara al siglo XXI. Esas competencias se sintetizan en tres grandes grupos: 1. Competencias académicas, 2. Competencias administrativas o de gestión y 3. Competencias humano-sociales:

Tabla 2. Competencias docentes requeridas en el siglo XXI.

Competencias	Descripción
Académicas	<ol style="list-style-type: none"> 1.-Conocimiento sobre la especialidad propia del docente. 2.-Aplicación de métodos innovadores en el proceso pedagógico. 3.-Pensamiento autónomo. 4.-Capacidad de procesamiento de la información y capacidad tecnológica. 5.-Capacidad de aprendizaje en entornos virtuales. 6.-Capacidad para vincular a los estudiantes en su propio aprendizaje.
Administrativas o de gestión.	<ol style="list-style-type: none"> 1.-Capacidad de integración de la práctica docente a la dinámica propia de la universidad. 2.-Visión integradora del docente universitario con el resto de los compañeros en función del desarrollo docente. 3.-Capacidad de respuesta ante los requerimientos propios las instituciones universitarias. Pensamiento estratégico. 4.-Pensamiento prospectivo con miras a convertirse en un potencial formador de nuevas generaciones de profesores universitarios.
Humano-sociales	<ol style="list-style-type: none"> 1.-Capacidad de comunicación empática. 2.-Capacidad de trabajo en equipo, principalmente equipos multidisciplinares. 3.-Conocimiento de los deberes y derechos. 4.-Implicación en su propia labor docente, responsabilidad personal y a nivel de equipo.

Fuente: tabla de elaboración propia (2020) a partir de Aldape (2008).

Para todo docente, en este caso el docente universitario, siempre será un reto despertar en sus estudiantes aquella pasión por el conocimiento, con lo cual no se trata de intentar “enseñar” una determinada técnica o un conjunto de principios teóricos, sino que más bien, ahora mismo se habla de que los docentes universitarios se conviertan en diseñadores de escenarios de aprendizaje en los cuales puedan orientar y acompañar a sus estudiantes en su tránsito por la formación universitaria; de forma tal, que esos escenarios son los que intentan caracterizar por ejemplo un caso “en un contexto educativo del futuro, y el proceso de creación de estos escenarios ayuda a los implicados en la planificación del cambio a que tengan una mejor comprensión de todo el proceso” (Salinas, 2012, p. 8). Esta concepción dista mucho de llevarse a cabo si se continúa con lo tradicional y con el desbalance en cuanto a la dedicación que conlleva la carrera académica (Laudó, et al., 2016).

Ahora bien, este nuevo escenario que ya se acepta como un auténtico reto o como algo más que se agrega a la lista de deberes que se espera que cumplan los académicos, no deja de suponer lógicamente una necesidad formativa. En este mismo orden de ideas, se destaca la necesidad de que las universidades sean capaces de proponer un currículum que se acerque lo más posible a lo que un contexto determinado espera en cuanto al talento humano que egresa, inclusive pueda atreverse a formar para profesiones que todavía no existen.

Por otra parte, no se tiene una costumbre mayoritariamente generalizada respecto a la oportunidad formativa que ofrece el aprendizaje informal. Tal vez por el término “informal” se puede llegar a considerar como poco útil; no obstante, el aprendizaje informal puede permitir la conexión entre lo que se estudia y lo que se puede aplicar en la vida real y visto así, puede convertirse en un gran recurso didáctico para los docentes.

En síntesis, parece ser que la realidad educativa actual y los cuestionamientos que ella expresa exige que el docente universitario esté formado no solo disciplinalmente, sino en una didáctica adaptada al aprendizaje universitario. El concepto de que “el estudiante es el centro de atención” no significa que

ese estudiante debe pasar un número elevado de horas intentando realizar tareas inútiles, se trata más bien de que como docentes universitarios intentemos que sea el propio estudiante el que descubra por sí mismo el conocimiento y lo pueda socializar desde luego con nuestra orientación. Allí, si se podrá empezar a hablar del estudiante como centro de atención y no como objeto de la educación universitaria. A modo de síntesis de este punto, se puede identificar un conjunto de aspectos que nos pueden ayudar a identificar las tendencias en cuanto a la formación del profesorado universitario.

Es evidente, que la aplicación de las tecnologías está favoreciendo la práctica de las pedagogías emergentes; es decir, se habla de, por ejemplo, equipos interactivos, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, portafolios digitales, entre otros. Dicho lo anterior, es una excelente oportunidad formativa para que los docentes universitarios puedan adquirir un conjunto de herramientas que permitan el acercamiento a la información desde otra perspectiva, lo cual favorecerá no solo la experiencia del estudiante, sino que los docentes universitarios podrán experimentar una nueva forma de acompañar a sus estudiantes. Todo lo anterior se engloba en lo que se conoce como conocimiento tecnológico.

Otro aspecto para tener en cuenta es el que tiene que ver con el conocimiento propio del proceso pedagógico, llamado también proceso enseñanza-aprendizaje. En torno a este aspecto, se ha entretejido un sinnúmero de postulados que no siempre han resultado útiles o entendibles especialmente para los académicos que no provienen de disciplinas o campos de estudio que tienen que ver con la pedagogía. Si a esto le añadimos el hecho de tomar como referencia de la práctica pedagógica, la misma experiencia que se ha tenido durante la etapa estudiantil, lo más seguro que ocurra es que se reproduzcan los mismos estilos de enseñanza, queriendo obtener resultados diferentes en el aprendizaje.

Es un reto, ya a nivel institucional, saber acercar la didáctica al profesorado universitario y evidentemente garantizar un acompañamiento y una asesoría idónea que esté presente desde el inicio

de la carrera académica. No por exponer nombres o teorías enrevesadas, o querer enseñar a enseñar desde postulados obsoletos, se podrá contar con motivación para aprender a enseñar.

Aunque se trate de personas ya formadas en estudios de alto nivel (tercer ciclo), siguen siendo personas que tienen actualmente necesidad formativa en cuanto a didáctica universitaria, y si se les garantiza una formación adecuada y adaptada, se logrará iniciar seguramente parte de un cambio positivo, no obstante también es de reconocer que si bien es cierto que la función docente recibe su respectiva mención al momento de hacer presentaciones oficiales, la realidad es que habitualmente no cuenta con un reconocimiento significativo (Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016; Taborda, y Franco, 2016).

Un elemento que puede llegar a transversalizar la formación del docente universitario es el sentido de ciudadanía, y la pertenencia a una región plural, diversa y democrática. No hay que perder de vista que la Universidad transmite, y ha de transmitir valores sociales y tradiciones culturales y es allí, que tanto docentes como estudiantes formamos parte de una mancomunidad de naciones y dentro de esa mancomunidad, también hace vida el sistema universitario. Las diferencias han de ser reconocidas, pero no combatidas y se trata entonces de una necesidad emergente y palpable que este aspecto pueda permear la formación dirigida al profesorado para que se pueda socializar juntamente con los estudiantes.

Relacionado estrechamente con lo anterior, también se han de identificar los siguientes temas igualmente relevantes en cuanto a la formación del docente universitario.

- a. Capacidad para trabajar el currículum universitario, por ejemplo, al momento de diseñar y estructurar las guías docentes y los demás documentos propios de la administración del currículum.
- b. Identificar las oportunidades que ofrece el encuentro pedagógico al fomentar aquellas oportunidades de aprendizaje tanto individual como por equipos.

c. Adquirir herramientas y formación para desarrollar la acción tutorial tanto de forma presencial como en espacios virtuales de aprendizaje.

c. Reconocer las diferentes estrategias para la evaluación del aprendizaje, para así lograr esperar evidencias significativas de aquellos que se pretende aprender.

d. Servir de agente transformador de la propia práctica docente para mejorarla desde las iniciativas de investigación en este campo.

e. Intentar asegurar una participación efectiva en la gestión universitaria, en cuanto a los aspectos vinculados a la formación del docente universitario y a su progresión en el tiempo.

Ciertamente, la formación en docencia universitaria no se constituye como un patrón invariable a seguir; con lo cual, la metodología didáctica propia de esta etapa formativa ha de tener presente la identidad de los docentes universitarios y como estos aportan su propio estilo al momento de encontrarse en pleno proceso pedagógico y las acciones derivadas o relacionadas con este.

Hablamos entonces, de que por un lado, han de existir las líneas de acción prioritarias para esa formación, y por otro lado, hablamos del aporte personal que cada docente imponga a su ejercicio.

Claro está, existen ciertos principios didácticos que al adoptarse han de conservar una parte importante que les hace diferente del resto, aunque en resumidas cuentas, los docentes deben en su caso, saber adaptar lo que han programado a la naturaleza propia de sus estudiantes.

Así, se hace evidente, que cualquier decisión que se tome respecto a la formación de los docentes universitarios, debe tener presente que la práctica es la que puede ofrecer espacios para comparar y hasta medir hasta qué punto se están asumiendo los diferentes estilos que ayudarán al docente y su enseñanza, y lógicamente, al estudiante y su proceso de aprendizaje; sin embargo, en el *habitus docente*, el propio ejercicio docente no suele ser un tema tan abiertamente hablado (Martínez, 2016).

Se pueden intercambiar experiencias o conocimientos de otra índole, pero todavía cuesta mucho hablar de nuestra propia docencia.

Posiblemente, esto responda a que para ser docente universitario no se necesite saber de didáctica universitaria, mientras que en las etapas educativas anteriores a la universitaria, sí que se exige una formación específica para la etapa. Es justo reconocer las diferentes y plausibles iniciativas que las universidades han impulsado para formar a sus docentes; sin embargo, cuentan con un gran componente voluntario en cuanto a su asistencia por parte de los académicos.

Otro factor, para revisar es el hecho de que muchos académicos son profesores en asignaturas en las que a nivel profesional no tienen experiencia y esto conlleva entre otros aspectos a que los temas desarrollados o las actividades no siempre se correspondan con la realidad (Morín, 2012). Esto se enfatiza por el hecho de que actualmente el acceso a la información es prácticamente irrestricto y los estudiantes pueden contrastar la formación que reciben con el mundo real, sin dejar de mencionar que muchos de ellos ya tienen alguna referencia laboral respecto a lo que están estudiando.

A partir de la propuesta de Imbernón (2012), se pueden proponer 5 dimensiones para tener en cuenta al momento de impulsar líneas de acción dirigidas a la formación del docente universitario. Esto no debe ser visto como una actividad limitada temporalmente, sino que lo ideal sería establecer momentos formativos que puedan ser distribuidos a lo largo de la carrera académica.

Esta dinámica formativa procesual puede y debería contar con profesores universitarios expertos en nuevos escenarios de aprendizaje y en didáctica universitaria, además de que evidentemente estos formen parte del propio grupo de docentes lo que aportaría un valor agregado determinante, ya que se recibe formación de una persona que hace vida en el mismo espacio que lo hacen los destinatarios de esta formación (Pérez, 2010). Las cinco dimensiones pueden caracterizarse de la siguiente manera:

1. Fomento de la generación del conocimiento a partir de la observación de la práctica docente, lo que se entiende como un proceso crítico, reflexivo y dinámico. Esto debe estar alejado de propuestas eminentemente espiritualistas que caigan en el aparente sentido mesiánico de la docencia sin ningún tipo de impacto en los docentes que se están formando.

2. Socialización de experiencias docentes, ya que al sentir empatía o al sentirse identificado con otros docentes, el debate puede favorecer el aprendizaje tanto colectivo como individual. Además, puede resultar una gran oportunidad para reconocer que lo que a un docente le ocurre en su ejercicio educativo, puede ocurrirles a otros. La empatía aquí juega un papel importante. De allí pueden detectarse necesidades formativas más apegadas a lo que realmente se necesita.

3. Vinculación de la práctica docente a un plan de trabajo que pueda armonizarse con el proceso investigativo que los académicos estamos en el deber de hacer de forma permanente. Esto puede servir no solo para generar conocimiento sobre prácticas docentes a nivel universitario, sino que se puede llegar a diseñar nuevos estilos didácticos o mejorar los que ya se tienen; de forma que se intente minimizar la brecha entre la investigación y la docencia.

4. Establecimiento de principios orientadores y formativos sobre algunas prácticas sociales que van en contra de la identidad o el reconocimiento de una o varias personas. Hablamos aquí de que los docentes universitarios debemos estar formados para saber hacer frente ante situaciones o casos de exclusión, sexismo, machismo y patriarcado, homofobia, xenofobia, tercerización laboral, acoso, entre otros aspectos. Si la formación del docente universitario tiene tanto ausencias como deficiencias, en los temas aquí señalados la ausencia se hace más palpable, ya que no siempre se acepta ni se reconoce que saber sobre esto es también formación docente. Al estar ante personas, en este caso adultos que estudian, lo más seguro es que podamos encontrar casos compatibles con las situaciones antes señaladas y para saber hacer frente, se necesita imperiosamente una formación destinada a tal fin.

5. Formación de equipos docentes, que por medio de estrategias de trabajo colaborativo, puedan fomentar la innovación docente, la mentoría, y el apoyo formativo; de forma que sea el propio equipo de académicos los que propongan las ideas sobre sus necesidades formativas reales, en lugar de

“sugerir” planes concebidos desde instancias superiores que no pocas veces están saturados de buenas intenciones, pero con muy poco impacto en la mejora docente.

CONCLUSIONES.

Una cantidad importante del trabajo que se desarrolla en la docencia universitaria se realiza fuera de los linderos temporales establecidos para tal fin. Esto va a ser proporcional a la actividad docente asignada y a la duración de esta; no obstante, el mayor peso de la actividad desde un punto de vista temporal lo tienen las actividades investigativas y en menor proporción las actividades docentes tal y como se establecen formalmente, aunque como se ha indicado al inicio, una parte importante del trabajo se hace fuera del horario establecido.

Conforme se modifica el contexto en el que se circunscribe la formación, la práctica de la docencia universitaria lógicamente ha de experimentar el efecto de la complejidad de ese contexto vertiginosamente cambiante; por lo tanto, de entrada, no se puede continuar con la misma práctica didáctica en la que lo teórico y conceptual engloba todo interés como que si se trata de la única justificación para formarnos a nivel universitario.

Este patrón que determina la práctica docente se reproduce de generación en generación, con lo cual la referencia cognitiva del docente universitario ante su práctica con sus estudiantes viene mediada por la manera en que este ha sido formado, y al no permitirse identificar o conocer otro estilo de dinámica pedagógica, sencillamente opta casi de manera automática, por reproducir el mismo estilo que tiene en su recuerdo, es decir, acude a sus propias referencias y experiencias.

El peso de la tradición asegura la continuidad bajo el subterfugio de la adquisición de competencias mediadas por innumerables teorías o prácticas sin la debida revisión o reflexión, posibilitando con esto que egresen profesionales con poca o limitada capacidad de respuesta ante problemas de orden lógico o ético, mientras que los países reciben profesionales, con sus más y sus menos, con una serie de competencias y habilidades de orden técnico y a veces automático sin mayores cuestionamientos;

de tal modo, que no se considera adecuado fomentar una formación docente “a partir de modelos de enseñanza obsoletos que funcionaron (aunque ya con problemas) en otros tiempos” (Imbernon, 2012, p. 86).

Aunque se dé por sentado y generalmente se acepte la idea, una educación centrada en el estudiante parece ser la panacea a la crisis del orden curricular y didáctico contemporáneo. Esta tesis generalmente aceptada, no suele ser vista en su justa dimensión ni se reconoce su verdadera implicación, ya que al aceptar una educación cuyo centro de atención es el estudiante, se está poniendo en entredicho justamente la formación teoricista que tiene su epicentro en el docente; de manera, que la clase magistral en la que la interpelación y el cuestionamiento a veces no existe se convierte en uno de los escudos más fuertes ante los aires ideológicos que abogan por un verdadero cambio en la práctica docente.

Mientras esto ocurre, la autonomía universitaria se suele utilizar como protección para justificar el estilo propio del docente puertas adentro del aula; con lo cual, bien vale preguntarnos si realmente eso que estamos enseñando necesita ser renovado a profundidad, más allá de vernos sumergidos en una vorágine tecnológica que no siempre implica un verdadero valor didáctico.

A todo esto, se le debe añadir que como resultado del encuentro entre el que estudia y el contenido, el docente, en este caso el universitario, pueda garantizar de cierto modo la adquisición de una serie de competencias que alguien ha decidido como necesarias, y es aquí cuando el dominio de la ciencia, el deber ser y el resultado esperado entran en una especie de conflicto de convicción intentando que el polo con mayor dominio finalmente consiga imponerse.

En este orden de ideas, no se puede pasar por alto el reconocimiento de aquellos efectos más que evidentes respecto al nuevo orden tecnológico y económico con relación a la educación, ya que este espacio (el educativo), al considerarse un ámbito de transmisión, debe indiscutiblemente medir el impacto de los valores generados como resultado del avance científico y tecnológico, así como

también delimitar aquellas medidas que persigan precisamente el reconocimiento de la amenaza que puede llegar a representar la práctica del consumo irrestricto del conocimiento, en una creciente y casi incontrolada sociedad de la información.

Lógicamente, si reconocemos además que el sector educativo se constituye en pieza clave para el afianzamiento de una cultura democrática, estamos dando por sentado que es en este ámbito en el que se deben asegurar aquellos elementos constitutivos de tal cultura que necesariamente requiere el reconocimiento de la observación, el análisis del contexto, el reconocimiento del deber ser y la permanente búsqueda del cumplimiento de los deberes éticos y sociales que insoslayablemente, deben transgredir las fronteras egocéntricas de las relaciones sociales, para pasar a un orden antropocéntrico y socio-reconstruccionista.

El cuestionamiento permanente de las realidades tanto sociales, como políticas, económicas y culturales va a exigir una práctica docente casada con la pertinencia social para que la sociedad cuente con ciudadanos no solamente educado bajo valores democráticos, sino que además, estos ciudadanos reciban de la educación las orientaciones requeridas para garantizar este tipo de cultura formativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aldape, T. (2008). Desarrollo de las competencias del docente. Demanda de la aldea global siglo XXI. Buenos Aires: LibrosEnRed.
2. Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. Digithum. UOC n° 7. Recuperado de <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt.esp/borges.pdf>>ISSN1575-2275
3. Conesa, E., y González, A. (2018). Neo-gerencialismo y austeridad en el contexto académico español y europeo. ¿Dos caras de la misma moneda? Política y Sociedad, 55(1), 257 – 282.
4. Davini, M. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

5. Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Bautista (coord.) *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-102). Barcelona: Graó.
6. Kwiek, M., & Antonowicz, D. (2015). The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones. In: T. Fumasoli, G. Goastellec, B.M. Kehm, eds. *Academic Work and careers in Europe: Trends, Challenges, perspectives*. Cham. (pp. 41-68) Springer International Publishing.
7. Laudo, X., Esteruelas, A., Moreu, Á., y Prats, E. (2016). La esencia de enseñar en la universidad. Una aproximación fenomenológica. En X. Laudo, y I. Villafranca (coords.) *¿Enseñar y aprender en la universidad?* (pp. 71-108) Barcelona: Universitat de Barcelona Edicions.
8. Mas-Torelló, Ó., y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437-470.
9. Martínez, M. (2016). La universidad en la sociedad contemporánea. En X. Laudo, y I. Villafranca (coords.) *¿Enseñar y aprender en la universidad?* (pp. 9-12) Barcelona: Universitat de Barcelona Edicions.
10. Morín, E. (2012). De la reforma universitaria. *Unipluriversidad*, 1 (2), 74-79.
11. Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80.
12. Pérez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (24), 17-36.

13. Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de educación a distancia*, (50), 1-24.
14. Taborda, M., y Franco, I. (2016). Mutaciones y tensiones de la escuela contemporánea: miradas críticas. *Avances en Educación y Humanidades*, 1(1), 75-86.

DATOS DEL AUTOR.

1. Gustavo Toledo Lara. Universidad Camilo José Cela. Profesor de la Facultad de Educación. España. Correo electrónico: gtoledo@ucjc.edu

RECIBIDO: 21 de enero del 2021.

APROBADO: 18 de febrero del 2021.