



*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. 7223898476*

RFC: ATTI20618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

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

Año: XII Número: 2 Artículo no.:4 Período: 1 de enero al 30 de abril del 2025

TÍTULO: Presente y futuro del docente en la universidad de la sociedad del conocimiento.

AUTORA:

1. Dra. Patricia López Vicent.

RESUMEN: En este artículo se realiza una revisión sobre la universidad española del siglo XXI y el papel que tiene el profesor en la sociedad actual; para ello, se toma como inicio el comienzo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y el rol de España en este proceso; además, se exponen los retos a los que se enfrentan las instituciones universitarias de nuestro tiempo, entre ellos, la profesionalización del docente universitario; por último, se analiza los desafíos futuros del profesorado universitario de este siglo en su dimensión docente. Concretamente, se trata la importancia de mejorar el trabajo por competencias, la formación profesional, el desarrollo de la innovación docente, y el papel de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: rol docente, universidad, Espacio Europeo de Educación Superior.

TITLE: Present and future of the teacher in the university of the knowledge society.

AUTHOR:

1. PhD. Patricia López Vicent.

ABSTRACT: This article reviews the Spanish university of the 21st century and the role of the professor in today's society. To do so, it takes as its starting point the beginning of the European Higher Education Area (EHEA) and the role of Spain in this process. In addition, it sets out the challenges facing university institutions in our time, including the professionalization of university professors. Finally, it analyses the future challenges of university professors in this century in their teaching dimension. Specifically, it deals

with the importance of improving work by competencies, professional training, the development of teaching innovation, and the role of evaluation in the teaching-learning process.

KEY WORDS: teaching role, university, European Higher Education Area.

INTRODUCCIÓN.

Para hablar del contexto institucional actual, debemos situarnos en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), generado por el deseo de alcanzar una unidad en el ámbito educativo en Europa y que dio lugar a la transformación de los títulos universitarios oficiales.

Rectores de instituciones educativas universitarias europeas firmaron en el año 1988 la “Carta Magna de las Universidades Europeas”, la cual ya aludía al papel fundamental que ocuparía la universidad dentro de las sociedades europeas como medio para el desarrollo cultural, científico y técnico, en la que también se pretendía demostrar la independencia moral y científica de la universidad, con especial atención a la investigación como actividad indisociable de la función docente; además, hacía mención al intercambio recíproco de información y documentación, y también al de profesores y estudiantes, creando una política general para equivaler títulos, exámenes y concesión de becas; así, los principios de independencia y autonomía de las universidades, establecidos en aquella *Carta Magna de las Universidades Europeas*, propiciaron el papel protagonista de estas instituciones en la constitución del espacio educativo europeo en el que ahora nos situamos.

Concretamente, fue el 25 de mayo de 1998, con la *Declaración de la Sorbona* (firmada por Francia, Alemania, Italia y Reino Unido), cuando se puso de manifiesto la importancia de construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que diera la oportunidad de regular las enseñanzas de las universidades europeas, con el fin de tratar la creación de una Europa de conocimientos, asumiendo su expansión a todos los países de la Unión Europea a través de una unificación de criterios (Comisión Europea, 1998).

De esta manera, se comenzaba a hablar de una zona europea centrada en la educación superior, su reconocimiento internacional, el asentamiento de dos ciclos: universitario y de postgrado (máster y doctorado), un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), el desarrollo de estancias en universidades extranjeras, etc.; no obstante, dejaba muchas cuestiones sin hilvanar, tales como el sistema de convalidaciones, las titulaciones conjuntas, cómo se conformarían las primeras experiencias e iniciativas piloto, etc.

Un año después, el asunto llegó a hacerse realidad con la *Declaración de Bolonia*. En aquel encuentro, suscrito por 29 países europeos (Alemania, Estonia, Letonia, Hungría, Dinamarca, Italia, Irlanda, Islandia, Francia, Reino Unido, Suiza, Suecia, España, Bulgaria, Eslovenia, República Eslovaca, Finlandia, Lituania, Grecia, Rumanía, Portugal, Holanda, República Checa, Malta, Bélgica, Austria, Polonia, Noruega y Luxemburgo), se determinó los principios que regirían el nuevo espacio europeo en cuestiones de educación basados en la calidad, movilidad, diversidad y competitividad (Comisión Europea, 1999), aunque también incluyó otras dos finalidades como son “el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo” (Comisión Europea, 1999). Con esta iniciativa, se buscaba desarrollar criterios y metodologías homologables, reconocer títulos y créditos, y también crear titulaciones conjuntas, promoviendo a su vez, la educación permanente con la pretensión de alcanzar los principios expuestos anteriormente.

Las finalidades que se plantearon para crear este Espacio Europeo, según se enuncian en la Declaración de Bolonia (Comisión Europea, 1999), son los siguientes:

1. Adoptar un sistema de títulos sencillamente comprensibles y comparables de títulos implantando un suplemento al diploma. Se trataba de promover un sistema en el que todos los titulados se encontraran con las mismas posibilidades laborales; para lograrlo, las titulaciones españolas debían ser afines a las ofertadas en el resto de Europa.

2. Adoptar un sistema formado en dos ciclos principales; para ello, todos los títulos de grado tendrían la misma duración (salvo alguna excepción); así, el Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre de Ordenación de Enseñanzas Universitarias oficiales estableció una nueva estructura de títulos en tres niveles (grado, máster y doctorado).
3. Establecer un sistema de créditos como el sistema ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) como vehículo apropiado para fomentar una mayor movilidad entre alumnado. Esta circunstancia daría la posibilidad al estudiantado de cursar un número de créditos en otras universidades diferentes, reconociendo estos créditos en la universidad de origen; así se estableció que el grado estaría constituido por 240 créditos ECTS, distribuidos en cuatro cursos académicos. El máster contendría entre 60 y 120 créditos ECTS, título que se desarrollaría entre uno y dos años, dependiendo del programa de máster. Por último, el doctorado comprendería un periodo de formación de al menos 60 créditos ECTS y un periodo de investigación para la realización de la tesis doctoral, la cual otorgaría el título de doctor.
4. Promover la cooperación europea para afianzar un nivel de calidad en el desarrollo de criterios y metodologías comparables. Es evidente, que este escenario requería la instauración de una metodología conjunta que nos permitiera medir a las distintas universidades por igual, en función de los mismos criterios de calidad; no obstante, la calidad docente pasaría inexorablemente por una reconceptualización de la evaluación, tanto institucional como del profesorado.
5. Promover una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular. En este sentido, adquiriría un gran protagonismo el fomento de competencias como base fundamental de este desarrollo curricular, y basándose en los cinco pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir (Delors, 1992) y aprender a transformarse uno mismo y a cambiar la sociedad (Rieckmann, 2018).
6. Promover la movilidad y eliminar obstáculos para que estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior puedan disfrutarla libremente. Se trataba

de regular y homologar nuestros sistemas educativos en el ámbito europeo con el fin de impulsar programas de movilidad que permitieran promover el intercambio de estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios; de esta manera, el alumnado podría solicitar la continuación de sus estudios en otra universidad europea diferente de la que inició dichos estudios, mientras que el profesorado podría realizar estancias y formar parte de programas de intercambio de docentes entre universidades de distintos países de la Unión Europea.

Desde que se realizara el primer comunicado de 1999 han pasado 25 años, a lo largo de los cuales se han ido desarrollando otras conferencias en diferentes ciudades europeas que han dado lugar a los once comunicados que se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1. Comunicados llevados a cabo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior hasta el año 2024.

Fecha	Comunicado	Países que se incorporan	Objetivos
2001	Praga	Turquía, Chipre, Croacia y Liechtenstein.	-Promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida. -Estimular la participación de instituciones universitarias y alumnado como agentes constructivos, activos y competentes para la creación de la Educación Superior Europea. -Desarrollar una educación transnacional.
2003	Berlín	Santa Sede, Andorra, Serbia, Rusia, Albania, Macedonia y Bosnia y Herzegovina.	-Diseñar un marco de calificaciones comparable y compatible. -Establecer un sistema de garantía de calidad definiendo responsabilidades, evaluando programas o instituciones y creando un sistema de acreditación y participación internacional. -Promover el reconocimiento de carreras mediante un suplemento del Diploma.
2005	Bergen	Azerbaiyan, Armenia, Ucrania, Moldavia y Georgia.	-Incluir los programas de doctorado dentro del EEES. -Adoptar medidas para que el alumnado complete sus estudios sin obstáculos de tipo social y económico.

-Estimular el intercambio de estudiantado y de profesorado.

2007	Londres	Montenegro.	<p>-Respetar la diversidad de la Educación Superior.</p> <p>-Crear vínculos con empleadores en el proceso de formación de los nuevos estudios desarrollados a partir de los resultados de aprendizaje.</p> <p>-Crear una red de expertos para superar escollos opuestos a la portabilidad de becas.</p>
2009	Lovaina		<p>-Promover el aprendizaje permanente para lograr títulos mediante trayectorias de aprendizaje flexibles.</p> <p>-Permitir el acceso equitativo para que el estudiantado se beneficie de las coyunturas para estudiar en todos los niveles.</p> <p>-Mejorar la provisión, accesibilidad y calidad de los servicios para orientar a nivel profesional y de empleo.</p> <p>-Desarrollar la innovación e investigación.</p>
2010	Viena	Kazajistán	<p>-Promover la libertad en cuestiones académicas como autonomía y responsabilidad de las universidades.</p> <p>-Mejorar la colaboración entre instituciones.</p>
2012	Bucarest		<p>-Incrementar la empleabilidad.</p> <p>-Dotar de una educación superior de calidad.</p> <p>-Fortalecer la movilidad para mejorar el aprendizaje.</p>
2015	Ereván	Bielorrusia	<p>-Renovar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>-Estimular el empleo de los egresados a lo largo de su vida laboral.</p> <p>-Desarrollar sistemas que estimulen la inclusión.</p>
2018	París		<p>-Desarrollar el marco de cualificaciones del EEES.</p> <p>-Promover la innovación en proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-Preparar al alumnado para un mundo digitalizado.</p>
2020	Roma	San Marino	<p>-Desarrollar un espacio inclusivo con el fin de que el alumnado pueda acceder de manera equitativa a la educación superior y reciba los apoyos necesarios para completar sus estudios.</p>

- Construir un espacio de innovación para introducir metodologías y prácticas nuevas para enseñar y aprender.
- Fomentar la interconectividad para cooperar más a nivel internacional e intercambiar conocimientos y aumentar la movilidad.

2024

Tirana

- Implantar un programa y títulos de tres ciclos a partir de los resultados del aprendizaje y del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS).
- Reforzar el reconocimiento de cualificaciones a través de la aplicación del Convenio de Reconocimiento de Lisboa, del mismo modo que se trabaja para lograr automáticamente el reconocimiento.
- Fomentar una cultura de calidad en la educación superior, alentado por procesos de garantía de calidad adecuados y en consonancia con los Criterios y Directrices para la garantía de la calidad en el EEES.

Fuente: Elaboración propia.

Aunque España se unió al EEES en el año 1999, fue en el año 2001 cuando se promulgó la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, creada para reformar la estructura y el funcionamiento de la educación superior, y posteriormente, la Ley Orgánica 4/2007 del 12 de abril, que venía a modificar la Ley Orgánica 6/2001, del 21 de diciembre, de Universidades, cuando se definieron algunos que habían quedado sin perfilar.

Con el fin de adaptar este proceso al contexto español, se publicó el Real Decreto 1125/2003 del 5 de septiembre, que establecía un sistema de créditos y de calificaciones en Europa para los títulos universitarios oficiales válidos en toda España, siendo el “crédito europeo la unidad de medida del haber académico en las enseñanzas universitarias de carácter oficial” (p.34355).

Posteriormente, el Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre, estableció la ordenación de los títulos universitarios oficiales, e indicaba que “los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes,

ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas” (p.4). Es, por tanto, durante estos años, cuando se forja el establecimiento de un nuevo tipo de universidad en España, más actual y acorde con las necesidades y demandas sociales de nuestro tiempo, suponiendo un punto y aparte en los retos que se plantea la universidad del nuevo siglo.

DESARROLLO.

Desafíos de la universidad en la sociedad actual.

Si hacemos una retrospectiva sobre la universidad española, podemos observar, que contamos con la mejor universidad de la historia de España. En ella, encontramos dos momentos de inflexión que la han marcado de forma sustancial; por un lado, el situado en el año 1983 con la Ley de Reforma Universitaria que sentó las bases de la nueva universidad de la etapa democrática. El otro punto de inflexión lo encontramos en 1999 con la incorporación de España al EEES, momento a partir del cual se empiezan a crear un importante número de universidades (entre 1985 y 2003 se crearon 32 universidades en España), remodelando así el escenario de la educación superior que ha ido planteando retos a la universidad actual.

Además, los nuevos acontecimientos sociales, culturales, económicos y políticos provocan que la educación universitaria en España siga necesitando de cambios que transformen a la institución y permitan dar respuesta a las necesidades de la actual sociedad española.

En este sentido, algunos retos que se plantea la universidad española en la actualidad son:

- Profesionalización del docente universitario.

Encontrar mecanismos para la actualización profesional y mejorar la formación docente e investigadora, atendiendo a las nuevas competencias requeridas para el profesorado universitario. En palabras de Benavides y López (2020), se requiere que el profesorado adquiriera competencias de tipo transversal “ligadas a necesidades educativas especiales, mediación comunicativa y gestión de proyectos” (p.85). Esto es así, porque el profesorado que participa en actividades de actualización profesional está necesitado de una experiencia vital de aprendizaje; es decir, si deseamos que incorporen autonomía, cooperación y sentido

crítico en los procesos de enseñanza que desarrollan, necesitan vivir esta experiencia en la formación que ellos reciben (Margalef, 2005). Siempre sin perder de vista, que dicha formación, tiene a su vez un impacto en la que recibe el alumnado (Garbizo et al., 2020).

- Compromiso con la sociedad y transferencia.

La universidad debe ser el mecanismo que responda a las necesidades reales de la sociedad, ofreciendo elementos en esa respuesta que sean verdaderamente útiles para la misma; asimismo, tal y como indica Castaño (2012), “la universidad debe ser pensada para garantizar el acceso gratuito y mayor democratización de los sectores menos favorecidos, con una educación de calidad que responda a los retos que imponen las transformaciones políticas, económicas y culturales” (p.135); además, la universidad se configura también como un mecanismo que contribuye a la evolución de la sociedad, pues “las universidades realizan la formación humanista y profesional del hombre, lo que nos lleva a pensar que estas tareas deben ampliarse a la sociedad; es decir, no se pretende formar al hombre como individuo aislado sino como persona, parte esencial de la sociedad” (Castillo et al., 2016, p.444). A todo lo cual se pretende dar respuesta a través de la educación.

-Adaptación al mercado laboral.

Precisamente, ese compromiso con la sociedad, dando respuesta a las necesidades socioeconómicas del momento, pasa en parte porque la universidad asegure la empleabilidad. En cierto modo, el trabajo por competencias promovido desde la educación superior proviene de la idea de formar ciudadanos suficientemente preparados para tener un empleo. Como indica Jiménez (2009), consiste en preparar al alumnado para desempeñar una determinada profesión. En este sentido, el papel de la universidad en la inserción laboral se articula en función de “la oferta de titulaciones que realizan, las características y calidad de la formación que ofrecen y los servicios que disponen para informar sobre las distintas profesiones y procesos de inserción a los que se enfrentarán” (Villar, 2020, p.115). Configurándose estas cuestiones, junto con la destrucción de empleo, que como indica Álvarez et al. (2021), es fruto de los cambios producidos en

el mercado laboral como consecuencia de la cuarta revolución industrial, como algunos de los fundamentales desafíos de las instituciones educativas respecto a relaciones con el mercado laboral.

- Desarrollo de la investigación.

La universidad deberá atender la investigación que este nuevo tiempo exige, basada en la ciencia abierta y en el acceso abierto, pero también debe ir encaminada a la interdisciplinariedad, tal y como ocurren en el desarrollo de los proyectos europeos Erasmus+, y a la intervención de la sociedad en dicha investigación.

En este sentido, reconocer y generar tiempos para la investigación del docente universitario supone otro de los retos de las instituciones de educación superior, pues según Charum (2002) “no hay todavía regulaciones interiores en las universidades que determinen cómo es la distribución real del tiempo, como tampoco se cuenta con referencias claras sobre las condiciones para solicitar esta asignación de tiempo” (p.191). A partir de este aspecto, la universidad debe cuestionar algunos asuntos de vital importancia para resultar exitosas; lo que se traduce, en palabras de Delgado (2016) en la concepción de la investigación institucional; es decir, para qué finalidad y cuál es el campo de influencia en términos de producción del conocimiento y de repercusión en el medio académico y de la sociedad, la organización de la relación entre investigación y otras prácticas académicas, lo que contribuye en la formación científica y el espíritu investigativo de los futuros profesionales, y la actividad e investigación como fuente de desarrollo de la cultura de la Universidad (p.62). Tratar estos aspectos permitirá asegurar una función primordial de la universidad, como es la creación de conocimiento.

- Generación de conocimiento.

Se debe reconsiderar el conocimiento que se crea en las instituciones universitarias, haciendo de él un conocimiento proveniente de la investigación pero que es compartido con el alumnado y con la sociedad; así, el aumento de la capacidad de creación y la diseminación y aplicación de conocimiento de las instituciones universitarias conlleva solventar algunos problemas vinculados a la fragmentación de la educación superior en pequeños sistemas y subsistemas sin lazos y conexiones efectivos entre los mismos;

regulaciones que disminuyen la responsabilidad de las universidades frente a las necesidades cambiantes de aprendizaje e investigación de la sociedad; uniformidad de modelos de universidad sin la diferenciación y especialización necesaria para alcanzar la excelencia en diferentes ámbitos geográficos, nichos temáticos y funciones; escasa relación con el mundo empresarial y sus necesidades de innovación con desaprovechamiento del conocimiento generado en las universidades; adaptación todavía insuficiente de algunas universidades a la globalización y consiguiente competición por talento e inversiones relacionadas con el conocimiento; financiación muchas veces insuficiente en parte por la escasa capacidad de atracción de fondos privados y niveles de acceso bajos especialmente en formación de adultos (Gabilondo, 2010, p.56); por tanto, la generación de conocimiento está estrechamente vinculada con la respuesta que logre dar a las empresas en cuanto a competitividad, la cual pasa por una adecuada financiación de la propia universidad, pero también por la respuesta que sea capaz de dar a la sociedad en cuanto a necesidades de promoción y mediación cultural desde una perspectiva global.

- Incorporación de las TIC.

Las instituciones universitarias españolas han sufrido en los últimos años transformaciones estructurales y organizativas. Muchas de ellas han desencadenado grandes problemas; de este modo, el alto volumen de estudiantes que se han matriculado en los últimos años, la ampliación en la variedad de títulos ofertados, el aumento de la movilidad internacional de profesorado y alumnado, la creación de nuevas universidades, la descentralización de las competencias en la universidad y el aumento del coste de la educación superior, sumado a las demandas de mayor calidad en la enseñanza, han dado lugar a una necesaria e inmediata transformación. Una nueva universidad actual, que en palabras de López (2019) pasa a convertirse en una universidad 4.0 que se transforma para adaptarse a “un entorno tecnológico que avanza en la era digital y que ha de responder a las exigencias y compromisos de una sociedad globalizada” (p.114), formando a estudiantes en escenarios diferentes enriquecidos por la tecnología (Cabero, 2017); por tanto, las universidades “no pueden explotar los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en el futuro próximo

apoyándose solamente en los entornos institucionalizados (LMS al uso), sino que requerirán unos entornos abiertos, flexibles, innovadores, que integren los entornos personales, sociales e institucionales” (Salinas, 2016, p.1).

La pandemia COVID-19 forzó que dicha transformación se hiciera de forma más rápida y profunda de lo que se esperaba, afectando en todos los sentidos (docencia, investigación y gestión), siendo este cambio un punto de inflexión que supone un antes y un después en las instituciones de educación superior. En las que para Ariño (2018), la capacitación digital de la comunidad universitaria supone que el Personal de Administración y Servicios sepa desenvolverse en el mundo digital y catalizar la transformación, y que el Personal Docente e Investigador forme al ciudadano y empleador del mañana y use metodologías docentes e investigadoras innovadoras, y el alumnado se convierta en ciudadanos digitales del mañana.

En este sentido, la innovación adquiere un papel fundamental en la universidad, ya que podemos considerar la innovación desde una óptica estructural; es decir, la innovación como objetivo estratégico que condiciona y determina las políticas y los marcos para los procesos de toma de decisión. O bien de forma complementaria, podemos analizar la innovación desde una óptica micro, la innovación en este caso como una actitud y una iniciativa de las personas que integran esas organizaciones; así pues, es probable que todos conozcamos organizaciones que diseñan estrategias de innovación institucional, y en otros casos, profesores que son muy innovadores a pesar de que sus instituciones no les ayudan ni lo promueven (Prendes, 2018, p.10).

Del mismo modo, como indican Area et al. (2021), la enseñanza semipresencial forzada por la crisis del coronavirus puso de manifiesto la necesidad de poner en marcha estrategias educativas, donde la pedagogía destaca más que nunca en la labor del docente universitario.

- Reorganización de la gestión universitaria.

Uno de los grandes retos de la universidad será responder a cuestiones de transparencia, a la vez que se atienden aspectos legales relacionados con la protección de datos personales, pues la transformación digital

del sector público requiere de una apuesta decidida por la innovación, y en particular, por la efectiva integración de los sistemas de información a partir de los planteamientos de los datos abiertos y la transparencia basada en la reutilización de la información del sector público (Valero y Cerdá, 2020, p.103). Este desafío también afecta a aspectos que atañen directamente al profesorado como la redistribución y el reconocimiento de las tareas de gestión que asume el Personal Docente e Investigador de las universidades, así como la selección de las mismas, cuyo proceso deberá superar las limitaciones que presenta en lo referente a la toma de decisiones sobre el profesorado que contrata, asumiendo la propia universidad la responsabilidad de la selección (Sanchís, 2014).

- Dedicación a las necesidades de aprendizaje del alumnado.

Uno de los grandes propósitos es dar respuesta a las necesidades de educación permanente, lo cual supone que los estudiantes adquieran la competencia de *aprender a aprender* de forma que esta competencia le acompañe a lo largo de toda su vida. El logro de esta competencia implica para Pérez et al. (2020) desarrollar un diseño curricular basado en un modelo teórico que albergue cinco dimensiones (cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética), con los cuales se desarrollan propuestas de tareas auténticas con métodos e instrumentos de evaluación diversos y complementarios.

En este sentido, para Bonetti (2020), el gran reto es pensar nuevas metodologías de enseñanza en base a competencias que permitan conocer la teoría, pero estableciendo un nexo con la práctica para hacer efectivo el trinomio estudio-trabajo-vida. Debemos insistir, en palabras de Flores et. al (2021), en la búsqueda de estrategias pedagógicas que contribuyan a la mejora en la accesibilidad, desarrollo, innovación y actualización de las competencias digitales en un mundo cada vez más digitalizado. Además, la discusión sobre la irrupción de las TIC en el aula se está produciendo, primordialmente, a nivel didáctico y no tanto a nivel pedagógico; eludiéndose con ello, cuestiones fundamentales que no han sido resueltas y aún deben ser abordadas con mayor profundidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 39).

La atención a la diversidad debe contemplar más que nunca aspectos como la evaluación, reconsiderarla es fundamental para poder ofrecer una educación de calidad, pues como indican Rodríguez y Salinas (2020), con frecuencia, las actividades de enseñanza y la evaluación se consideran procesos diferentes, y se limita a concebir esta última como la mera calificación y no como una acción formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que impide valorar el logro de competencias; por ello, Rodríguez y Salinas (2020) indican que la alfabetización en evaluación debe ser no tanto un requisito administrativo sino un propósito pedagógico con un importante papel en la formación del alumnado.

Han pasado 21 años desde la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior, y a lo largo de este tiempo, la universidad española ha experimentado grandes y sustanciales cambios; sin embargo, los retos aquí expuestos, junto a otros tantos, suponen grandes desafíos que se presentan a la universidad de nuestro tiempo, la cual requiere abordar las nuevas características que tendrá el docente universitario del siglo en el que vivimos.

El docente en la universidad del s.XXI.

Para Mas (2012), la labor del profesor universitario se divide en tres funciones: docencia, investigación, de tipo competitivo a través de equipos multidisciplinares de diferentes instituciones de educación superior y países, y gestión, ya que el profesorado puede participar en la organización de su institución, convirtiéndose esta en un compromiso personal del propio profesorado.

Desde el punto de vista de la docencia, el profesorado debe desarrollar algunas competencias profesionales que van más allá de los saberes o conocimientos profesionales que ha de poseer, entendiendo como competencias profesionales “los recursos que se es capaz de movilizar para actuar exitosamente” (Bolívar, 2012, p.1).

El proceso de enseñanza-aprendizaje, según Paricio (2020), deberá más que nunca estar marcado por un diseño de trabajo con el alumnado por competencias, de manera que refleje en el futuro egresado las responsabilidades, funciones o roles a asumir en una determinada profesión. Esto supone un gran desafío

para las universidades, pues se puede producir en base a un curriculum fragmentado, poco coherente y escasamente definido, que le impida la consonancia con una planificación de la enseñanza por competencias; por lo que “la obligación legal de definir unas competencias de salida se ha cumplido, pero el modo en que se ha hecho imposibilita que tenga ningún impacto sobre el curriculum real” (Paricio, 2020, p.65).

En esa planificación es fundamental contar con el uso de nuevas y variadas metodologías de enseñanza, así como la competencia para determinar la pertinencia de usar aquellas más adecuadas en función de la situación y el momento; de forma, que se logre la calidad con equidad, ya que “la calidad no tiene por qué dar la espalda a la equidad, pues los países con sistemas educativos de una mayor calidad son al mismo tiempo los más iguales y equitativos” (Escudero, 2014, p.12), y también, prestar especial atención a la búsqueda y el diseño de recursos con los que trabajar con el alumnado, en el marco de esa determinada metodología.

Todo lo mencionado anteriormente implica, a su vez, que el docente tenga adquirida la competencia digital en todos los sentidos, lo que conlleva conocimientos no solo a nivel técnico, sino sobre todo, a nivel pedagógico, pues el alumnado que llega a la educación superior en este siglo está rodeado de nuevos medios a través de los que interaccionar, establecer comunicación y relacionarse, que a su vez, también utiliza para aprender, lo que nos exige adaptar los procesos y emplearlos también para enseñar. Esto se pone de manifiesto más aún con el desarrollo que está experimentando la Inteligencia Artificial, capaz de generar conocimiento que el alumno utiliza en el proceso de aprendizaje.

De tal manera, que llevar a cabo buenas prácticas que pongan en juego la innovación educativa, es uno de los grandes retos del docente del siglo XXI; sin embargo, las buenas prácticas serán realmente transformadoras, no cuando sean novedosas, sino cuando las hagamos de forma consciente, intencional, y además, sean visibles (Zabalza, 2012).

Otra competencia fundamental del docente es el desarrollo de la autoevaluación, además de la evaluación realizada al alumnado. En relación con la evaluación del alumnado, esta ha de colaborar con la formación de un profesional más preparado y competente, la cual deberá estar determinada por el paso de una epistemología del producto a una del proceso, el paso de entenderla como algo aislado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a concebirla como parte del mismo, y el paso de un carácter pasivo a uno activo del alumnado (Chaviano et al., 2016).

En definitiva, se trata de que la evaluación que se realiza al alumnado pase a ser una tarea más viva que tenga lugar en cualquier fase del proceso y en la que interviene el alumnado con interés en formar parte de ella, pero también, que tenga más en cuenta criterios relacionados con el proceso de aprendizaje, y no tanto con el producto, algo que se hace aún más necesario con la llegada de la Inteligencia Artificial (Sánchez, 2024).

Desde el punto de vista de la evaluación del docente, en palabras de Rueda (2018), se debe superar la idea de llevarla a cabo únicamente en base a las tareas que realiza con el alumno, olvidando otros aspectos como las condiciones de trabajo, los servicios o la infraestructura donde desarrolla su labor; por ello, es preciso contar con la participación del propio profesorado, junto a estudiantes y los propios evaluadores, ya que solo así influirá positivamente en la práctica docente y dará la oportunidad de dejar claro lo que se desea del profesor.

Empero, en términos generales, el docente universitario debe tener adquiridas una serie de competencias a partir de las cuales se derivan un conjunto de funciones (Mas, 2012):

Tabla 2. Perfil de las competencias del profesor universitario como docente (Mas, 2012, p. 306).

Competencias	Funciones
1. Elaborar la guía docente acorde con las necesidades, el contexto y el perfil	- Caracterizar el grupo de aprendizaje. - Diagnosticar las necesidades.

-
- | | |
|---|---|
| profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales. | <ul style="list-style-type: none">- Formular los objetivos de acuerdo con las competencias del perfil profesional.- Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares.- Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto.- Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo con la estrategia.- Elaborar unidades didácticas de contenido.- Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios. |
|---|---|
-

- | | |
|--|--|
| 2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje, tanto individual como grupal. | <ul style="list-style-type: none">- Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos.- Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.- Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos.- Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación.- Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno.- Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución.- Gestionar entornos virtuales de aprendizaje. |
|--|--|
-

- | | |
|---|--|
| 3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía. | <ul style="list-style-type: none">- Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje.- Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos.- Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información y recursos para favorecer la adquisición de las competencias profesionales.- Utilizar técnicas de tutorización virtual. |
|---|--|
-

-
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo con el plan evaluativo establecido.
 - Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos.
 - Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente.
 - Tomar decisiones basándose en la información obtenida.
 - Implicarse en los procesos de coevaluación.
 - Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación.

-
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
- Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales.
 - Mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.
 - Participar activamente en acciones de innovación, orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje.
 - Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente.
 - Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia.

-
6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones, etc.).
- Participar en grupos de trabajo.
 - Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia.
 - Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento.
 - Participar en la programación de acciones, módulos formativos.
 - Promover la organización y participar en el desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, etc.
-

-
- Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones y descriptores aportados por los organismos competentes.
-

Teniendo en cuenta esta enumeración, el docente deberá desarrollar especialmente tareas que potencien el sentido crítico y la reflexión, la competencia comunicativa y digital, y por supuesto, la pedagógica con el fin de que supere los límites de la mera transmisión de conocimientos y asuma el rol de guía y facilitador de los aprendizajes que va a adquirir el alumnado. Todo ello, teniendo especialmente presente la actualización constante de contenidos que debe envolver el proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptarlos a las necesidades y problemas cambiantes que plantea la sociedad, así como el uso de metodologías variadas y mixtas que exige la docencia.

El desarrollo profesional y la formación docente constituyen otras de las competencias que debe poseer el profesorado. A este respecto, debemos tener en cuenta que en la mayoría de las universidades existen carencias en relación a este asunto, porque suelen concebirse como un conjunto de iniciativas formativas de corta duración y sobre contenidos muy concretos que no se imparten de manera generalizada (Sánchez y García-Valcárcel, 2002); por eso, la formación que se oferte al profesorado universitario debería ser diversa y variada, inicial y continua, impartirse de forma extensiva a todo el profesorado “y que a la vez se desarrolle en un marco de justicia social y equidad” (Zeichner, 2016, p.15); de manera, que se conciba como un compromiso de todos, donde confluye lo técnico, en relación al desarrollo profesional de cada docente, lo emocional, vinculado con la vocación, y lo ético, estrechamente unido a la responsabilidad que sume el profesor (Zabalza, 2013).

Imbernón (2020) plantea las siguientes alternativas para mejorar el desarrollo a lo largo de la vida docente:

- El triángulo entre el desarrollo personal, profesional e institucional.
- Formación unida a un proyecto de cambio y no llevar a cabo procesos de cambio en función de la formación recibida.

- El cuestionamiento de prácticas formativas no rigurosas.
- La colaboración docente como principio.
- El trabajo docente vinculado a la comunidad.
- El papel práctico y reflexivo del formador de las instituciones de formación permanente.
- El docente como sujeto de formación y no como objeto de ella.
- La formación como proceso complejo en un contexto también complejo.

Resulta relevante, que el docente del futuro vea reforzada a nivel institucional las tareas de transferencia que este realiza relacionadas no solo con la investigación sino también con la docencia, el trabajo inter y multidisciplinar que se realiza en el marco de cada título que se oferta en las instituciones de educación superior, del mismo modo que se viene haciendo entre diferentes universidades y países con el programa Erasmus, así como el logro de una formación docente que responda a los verdaderos intereses transformadores de dicha universidad.

CONCLUSIONES.

Las universidades españolas se encuentran al abrigo en un espacio educativo a nivel europeo, creado hace más de 20 años para hacer profundos cambios estructurales y organizativos en las instituciones de educación superior. Esta transformación sustancial se debe en gran medida a la obligación de responder a una sociedad que cambia constantemente, y además, es diversa. La universidad ha cumplido la misión social de lograr el progreso a través del desarrollo de la ciencia, pero también de formar a personas que permitan satisfacer las demandas de la ciudadanía y del mercado laboral.

Desde el punto de vista docente, se hace necesaria una transformación y reconsideración de ciertos aspectos que afectan a su práctica profesional, pues la planificación, la ejecución y la evaluación del alumnado deben ser reconsideradas.

En un mundo cambiante como el nuestro, el docente universitario de este siglo debe tener como retos la mejora del trabajo por competencias como principio del desarrollo profesional e institucional; la formación

extensible y variada que recibe de modo continuado; el desarrollo de metodologías dentro de un proceso de enseñanza de calidad con equidad, dando respuesta a las necesidades de la sociedad, así como el logro de buenas prácticas, el sentido crítico y adecuado uso didáctico de las TIC, y la transformación hacia una evaluación del estudiante y del docente más amplia, significativa y relevante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Álvarez, J., Labraña, J. y Brunner, J.J. (2021). La educación superior técnico profesional frente a nuevos desafíos. La cuarta Revolución Industrial y la pandemia por COVID-19. *Revista educación, política y sociedad*, 6(1),11-38. <https://doi.org/10.15366/reps2021.6.1.001>
2. Area, M., Bethencourt, A., Martín, S. y San Nicolás, M.B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-19. <https://doi.org/10.6018/red.450461>
3. Ariño, L.A. (2018). Transformación digital. Puntos de interés y consideraciones para la reflexión en la transformación digital en la universidad. *RUIDERAe: Revista de Unidades de Información*, 13, 1-22. <https://cutt.ly/IbRaOMg>
4. Benavides, C.A. y López, N.M. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y educadores*, 23(1), 71-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>
5. Bolívar, A. (2012). El futuro de la formación del profesorado. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N° Extraordinario: Formación del profesorado, 1-21. <https://cutt.ly/qbRswou>
6. Bonetti, O.C. (2020). Algunos retos a la educación superior universitaria. *Revista Methodo: Investigación aplicada a las Ciencias Biológicas*, 5(1), 2-3. [https://doi.org/10.22529/me.2020.5\(1\)02](https://doi.org/10.22529/me.2020.5(1)02)
7. Cabero, J. (2017). La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *REGIES: Revista de Gestión de la innovación*, 2(1), 34-53. <https://cutt.ly/ZnyUW25>

8. Castaño, R. (2012). ¡La universidad debe transformar la sociedad, o no es universidad!. Revista Visión Electrónica, 6(1), 126-136. <https://cutt.ly/DbRacqp>
9. Castillo, S.N., Canchingre, L.A. y Becerra, W.V. (2016). Reflexiones sobre la Universidad y la Sociedad. Dominio de las Ciencias, 2(2), 444-454. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761557>
10. Charum, J. (2002). Sobre las políticas de investigación en la Universidad. Nómadas, 17, 183-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3991612>
11. Chaviano, O., Baldomir, T., Coca, O. y Gutiérrez, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. Edumecentro, 8(4), 191-205. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5663200>
12. Comisión Europea (1998). Sorbonne Joint Declaration. <https://cutt.ly/wbRaiZe>
13. Comisión Europea (1999). The Bologna Declaration. <https://cutt.ly/PbRapQm>
14. Delgado, L. (2016). Universidad e Investigación. Acta Médica Peruana, 32(3), 61-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6870385>
15. Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana.
16. Escudero, J.M. (2014). Calidad y equidad en la enseñanza universitaria. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 12(2), 11-13. <https://cutt.ly/4bRaBJQ>
17. Flores, M., Ortega, M.C. y Sánchez, M.C. (2021). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 24(1), 29-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7768426>
18. Gabilondo, A. (2010). El motor de la innovación: la generación del conocimiento en las universidades. Mediterráneo económico, 17, 53-64. <https://cutt.ly/LbRaSW6>

19. Garbizo, N., Ordaz, M. y Lezcano, A.M. (2020). El profesor universitario ante el reto de educar: su formación integral desde la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 151-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7527596>
20. Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
21. Jiménez, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de educación*, 50(1), 1-8. <https://cutt.ly/5nyUnRc>
22. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 209, de 1 de septiembre de 1983, 24034-24042. <https://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf>
23. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007, 16241-16260. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4/dof/spa/pdf>
24. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001, 49400-49425. <https://cutt.ly/gnyUc45>
25. López, A.M. (2019). Transformación digital e innovación global en la Universidad 4.0. *Economistas*, 165, 113-122. <https://cutt.ly/0bRsiU7>
26. Margalef, L. (2005). El reto de la formación del profesorado universitario: ¿hacia dónde vamos? ¿Convergencia o desconvergencia? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(6), 53-57. <https://cutt.ly/zbRadQj>
27. Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2012/163498/redu_a2012v10n2p299.pdf

28. Paricio, J. (2020). “Diseño por competencias” ¿era esto lo que necesitábamos?. REDU: Revista de docencia universitaria, 18(1), 47-70. <https://cutt.ly/XbRaCyM>
29. Pérez, C., García, F.J., Vázquez, V., García, E. y Riquelme, V. (2020). La competencia “aprender a aprender” en los grados universitarios. Aula Abierta, 49(3), 309-323. [10.17811/rifie.49.3.2020.309-323](https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-323)
30. Prendes, M.P. (2018). La Tecnología Educativa en la Pedagogía del s.XXI: una visión en 3D. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 4, 6-16. <https://doi.org/10.6018/riite/2018/335131>
31. Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado, 224, 1-4. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-17643-consolidado.pdf>
32. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 260, 44037-44048. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
33. Rectores de las Universidades Europeas (1988). Carta Magna de Universidades Europeas. <https://cutt.ly/Uh6JWnu>
34. Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in education for sustainable development. En A. Leicht, J. Heiss and W.J. Byun (eds.). *Issues and trends in Education for Sustainable Development* (39-59). UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/YELO2332>
35. Rodríguez, H.M. y Salinas, M.L. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior. Retos de la alfabetización del profesorado. Revista iberoamericana de Evaluación Educativa, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>

36. Rueda, M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la Universidad. Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 48(1), 171-192. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7334>
37. Salinas, J. (2016). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. RED. Revista de Educación a Distancia, 50, 1-24. <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/13>
38. Sánchez, M.C. y García-Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. Revista de Investigación Educativa, 20(1), 153-171. <https://cutt.ly/abRaK9b>
39. Sánchez, M.M. (2024). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado, Educar, 60(1), 33-47. <https://educar.uab.cat/article/view/v60-n1-sanchez/1810-pdf-es>
40. Sanchís, M.A. (2014). Debatiendo: la selección del profesorado en la universidad española (II). Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad, 6, 312-317. <https://cutt.ly/UbRstYO>
41. Valero, J. y Cerdá, I. (2020). Transparencia, acceso y reutilización de la información ante la transformación digital del sector público: enseñanzas y desafíos en tiempos del COVID-19. Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad, 19, 103-126. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5705>
42. Villar, A. (2020). Formación superior y mercado laboral: la universidad española frente a la cuarta revolución industrial. Papeles de economía española, 166, 105-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7745424>
43. Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en enseñanza universitaria. REDU: Revista de docencia universitaria, 10(1), 17-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020162>
44. Zabalza, M.A. (2013). La formación del profesorado universitario. Revista de Docencia Universitaria, 11(3), 11-14. <https://cutt.ly/LbRa0B2>

45. Zeichner, K. (2016). Advancing social justice and democracy in teacher education: teacher preparation 1.0, 2.0, and 3.0. *Kappa Delta Pi Record*, 52(4), 150-155.
<https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1223986>

DATOS DEL AUTOR.

1. **Patricia López Vicent.** Doctora en Educación, Profesora Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, España. Correo electrónico: patlopez@um.es

RECIBIDO: 23 de octubre del 2024.

APROBADO: 28 de noviembre del 2024.