

## **La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado**

Manuel Marín Sánchez  
María Pilar Teruel Melero

Correspondencia:

Manuel Marín Sánchez

Facultad de Psicología  
Camilo José Cela, s/n.  
41018 Sevilla

E-mail: mmsanche@us.es

Recibido: 25/04/2004  
Aceptado: 01/08/2004

### **RESUMEN**

Este trabajo es una reflexión sobre la imagen social del profesor universitario, a partir de algunos datos recogidos en sendas investigaciones sobre la percepción social del profesor universitario. Para ello nos detenemos en los nuevos planteamientos de la Universidad desde una doble perspectiva. Por un lado, se consideran las demandas sociales del aprendizaje universitario y la dicotomía funcional docencia-investigación y, por otro lado, nos aproximamos a las percepciones del alumnado. Se pretende así justificar la necesidad de la formación pedagógica del docente universitario.

**PALABRAS CLAVE:** Docencia universitaria, Rol del profesor universitario, Percepción y expectativas del alumnado universitario, Formación docente universitaria.

---

## **The training of University Teachers: Needs and Demands from their students**

### **ABSTRACT**

This work is a reflection on the social image of the University Teacher taken from some data gathered, in two different investigations on the social perception of the University Teacher. To that purpose, we first look at the new layout of the University from a double perspective. On one hand, the social demands on University learning are considered and also the functional dichotomy Teaching-Research. On the other hand we approach the students perceptions. We intend to justify the necessity of the pedagogical training of the University Teacher.

---

Manuel Marín Sánchez y María Pilar Teruel Melero

---

**KEYWORDS:** University Teaching, The role of the University Teacher, Perception and expectancies of the University Students, The Training of the University Teacher.

## Introducción

Es un hecho incuestionable que el profesor universitario debe realizar una formación permanente a lo largo de toda su vida profesional, porque constituye parte de su desarrollo personal como docente. Una docencia universitaria de calidad es altamente exigente. Obviamente, es una tarea difícil, compleja y retadora, que requiere una preparación exquisita del profesorado. Si está asumida la importancia de la formación en contenidos científicos, tanto en la propia experiencia como en la investigación, no es desacertado pensar que si lo que ha de aprenderse evoluciona cada vez a más velocidad, la forma de aprender y enseñar en nuestra universidad también deberá evolucionar y, todo esto, como ya apuntaba Pozo [1996, 31], «quizá no suele asumirse con la misma facilidad, con lo que el espejo refleja una imagen extra a, fantasmal, un tanto deteriorada, del aprendizaje».

Sin duda, el problema es complejo, y la nueva cultura del aprendizaje supone para los profesores el desarrollo, asimismo, de unas nuevas exigencias intelectuales, al margen del dominio de los contenidos específicos de una disciplina [BROWN & AKINS, 1994]. Esto no es poco, ser profesional de la docencia supone poseer un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, virtudes y competencias [ZABALZA, 2003], que hacen eficiente el desempeño de la profesión, siendo un hecho que las cualidades personales del profesor se consideraran cada vez un requisito técnico indispensable [GARCÍA LLAMAS, 1999].

Probablemente, la sociedad tiene razón al proyectar sobre los profesores las nuevas exigencias; pero, ante este nuevo panorama, tanto institucional como profesional, se plantean otras preguntas:  c mo se compromete la institución universitaria con la formación pedagógica de sus profesores?,  se reconoce y valora la calidad de la docencia?,  se armonizan las lógicas institucionales con las lógicas personales?,  existe relación entre la docencia y la investigación que realizan los profesores? Y en medio de todo este estado de cosas,  somos conscientes de lo que esto supone?

De estas cuestiones se deriva otra de no menos trascendencia e importancia a la que hay que dar puntual respuesta argumentativa:  Por qué la necesidad de cambio del modelo docente? Como plantea De Ketele [2003, 166], «hoy más

---

*La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado*

---

que nunca la formación pedagógica es un problema fundamental». No son una novedad la importancia y la necesidad de un nuevo modelo de rol docente y de formación pedagógica del profesor universitario. El entorno cambiante y los retos sociales con el que se enfrentan las instituciones educativas conllevan modificaciones de amplio espectro reflejadas en los nuevos planes de reforma educativa, en los que el profesorado, elemento clave para la enseñanza de calidad, debe afrontar los cambios. Estas circunstancias nos permiten afirmar que el profesor ya no es lo que era, ni es lo que será [DONNAY & ROMAINVILLE, 1996].

A lo largo del siglo XX, la búsqueda de la eficacia docente ha sido una constante en el sistema educativo, dado que la calidad educativa ha sido tradicionalmente una meta a conseguir. En torno a 1990 se inicia el despegue definitivo en cuanto a que las corrientes progresistas y los movimientos de renovación educativa acu nan una serie de competencias del docente «deseado» y del docente «eficaz», que es caracterizado como un *profesor intelectual transformador, profesional reflexivo, agente de cambio, profesional competente, intelectual crítico y transformador, profesor educador* [GIROUX, 1990; SCH N, 1992; HARGREAVES, 1996; DELORS, 1996; UNESCO, 1998; RODRÍGUEZ ROJO, 2000a]. En esta misma línea, cabe señalar que la consideración de un «buen profesor» en el mundo universitario ha estado ligada al concepto de *buen investigador* [DE MIGUEL, 1991].

En el momento actual, caracterizado como periodo de transición entre dos eras, el concepto de enseñanza-aprendizaje ha evolucionado notablemente y el mundo de la docencia se presenta con una identidad borrosa. La nueva cultura educativa que emerge de la llamada sociedad del conocimiento y las nuevas demandas de aprendizaje universitario —reflejado en el espacio europeo— reclaman una profunda reflexión y reestructuración de nuestras formas de enseñar y aprender en la universidad. Empero, si bien es cierto que la figura del profesor aparece dibujada como eje central en la calidad de la educación, el debate está abierto.

Para salir al paso del riesgo que se corre cuando se enfatiza la importancia del profesorado para los sistemas educativos, Montero [1999] apunta que el profesorado se enfrenta hoy a presiones sociales de mayores demandas y expectativas, y puede encontrarse perplejo ante esta situación, al plantearse si posee las condiciones personales y profesionales necesarias.

Es innegable que nuestra Universidad, ante el horizonte de adaptación al modelo europeo, asiste a un cambio de actitudes hacia la formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario, «particularmente en relación

---

Manuel Marín Sánchez y María Pilar Teruel Melero

---

con la docencia est  despertando análisis y propuestas hasta hace poco inusuales en nuestra institución» [ESCUADERO, 1999, 133]. Finalidad similar también la subraya Cruz Tom  [2003], al referirse a la exigencia de una profesionalización de la tarea docente, por su alta complejidad y a la necesidad de proporcionar una enseñanza de calidad y los retos de la profesión docente. En este sentido, siguiendo a Palomero [2003, 33], a la Universidad todavía le quedan muchos retos por resolver y «uno de los más urgentes es la formación psicopedagógica de su profesorado».

Esto evidencia que dentro de este nuevo escenario complejo y multidimensional, los profesores son un elemento clave. Por tanto, la formación del profesorado, además de ser necesaria para responder a las nuevas exigencias de formación de los alumnos, es urgente. Esta necesidad ha sido puesta de manifiesto por Ferreres e Imbernón [1999, 10] cuando inciden en que «sin la participación del profesorado, cualquier proceso de innovación puede convertirse en una ficción o un espejismo en el que se pueden reflejar procesos imaginarios o simplemente un mero cambio técnico o terminológico, desde arriba». Cabría citar el informe Bricall [2000, 118] donde se hace hincapié en que el profesorado ha de estar preparado para evitar la «fossilizaci n de nuestras propias pautas culturales y sociales». En esta línea se pronuncia Zabalza [2001, 32], cuando se refiere a que «los profesores nos veremos obligados a salir de la modorra institucional en que se había enquistado la docencia». Del mismo modo, Sánchez y García-Varc rcel [2001] advierten de que la falta de formación específica como profesor universitario se suple repitiendo el esquema recibido de sus propios profesores.

Con estas premisas, entendemos que la iniciativa nos corresponde a cada uno de los profesores, y apostamos por incrementar la reflexión y la toma de conciencia de que la innovación y la mejora de la docencia no puede ser dictada institucionalmente. En este contexto renovador, vamos a tratar de profundizar en la búsqueda de ideas y aportaciones que puedan ayudarnos a comprender mejor, y tal vez a superar, algunas de esas dificultades.

## 2. Planteamiento del problema

 C mo se contemplan la función docente y la investigación en el marco normativo contenido en la Ley Orgánica de Universidades? De la pluralidad de roles que debe asumir el profesor universitario, sin duda el de la docencia e investigación son los de más peso en su imagen social. En ocasiones, sucede que «cuando se le dice a un profesor de universidad que debe destacar tanto en la enseñanza como en la investigación, la mayor parte de las veces se aprecia

---

*La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado*

---

cómo se contrae su rostro por el esfuerzo, como el Hércules de Miguel  ngel» [PLOURDE, 1993, citado por De Ketele, 2003, 144].

Ahora cabría preguntarse,  cu les son las razones de tal rictus? Según Plourde [1993], muchas universidades siguen el modelo germano-americano cuya primera preocupación es conseguir la excelencia en el campo científico. El prestigio se establece por el número de investigadores-doctores, estudiantes de tercer ciclo, publicaciones y subvenciones recibidas por investigación. Por ello, pese a las declaraciones oficiales insistiendo en la calidad de la enseñanza «la excelencia en la investigación constituye la exigencia o el criterio número uno para la concesión de los ascensos de los profesores de universidad» [Op. cit.].

Consideraciones como éstas conducen nuestra mirada hacia la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Veamos, pues, cómo se reflejan las dimensiones docentes e investigadoras, que en su exposición de motivos señala que «la sociedad podrá exigir de sus Universidades la más valiosa de las herencias para su futuro: una docencia de calidad, una investigación de excelencia. Desde esta perspectiva, se diseña la moderna arquitectura normativa que reclama el sistema universitario español para mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión».

Dicha ley contempla la *enseñanza universitaria* en el artículo 33, que regula la *función docente*, en el apartado 33.3, en los siguientes términos: «La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficacia en el desarrollo de su actividad profesional».

Por otro lado, los artículos 39 y 40 regulan la *investigación en la Universidad*. Así, el artículo 39.1 dispone: «La investigación, fundamento de la docencia, medio para el progreso de la comunidad y soporte de la transferencia social del conocimiento, constituye una función esencial de las Universidades». Asimismo, en el artículo 39.3 se recoge que «La Universidad asume, como uno de sus objetivos esenciales, el desarrollo de la investigación científica, técnica y artística, así como la formación de investigadores, y atenderá tanto a la investigación básica como a la aplicada».

En el artículo 40, por último, se contempla la investigación como el derecho y deber del profesor universitario, dedicando para ello cuatro apartados, concretando en el número 3 que: «La actividad y dedicación investigadora y la contribución al desarrollo científico, tecnológico o artístico del personal docente e investigador de las Universidades será criterio relevante, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional».

Manuel Marín Sánchez y María Pilar Teruel Melero

A partir de los citados artículos, se puede sostener, *prima facie*, que en esta ley se presta más atención a la actividad investigadora que la que se dispensa a la función docente. De nuevo estamos, pues, ante lo que Mario de Miguel llama *progresiva devaluación* de la función docente, con estas palabras:

«[...] los estudios e informes coinciden igualmente en resaltar que mientras la actividad investigadora del profesorado universitario se ha potenciado notablemente durante los últimos años la función docente se halla sometida a una progresiva devaluación tanto desde el punto de vista profesional como social [...] constatamos que se potencia primordialmente la función investigadora en detrimento de la docente. Lamentablemente, la mayoría de los equipos de gobierno de nuestras universidades no asumen como criterio prioritario establecer políticas orientadas a fomentar la selección y formación de buenos profesores que mejoren la calidad de la docencia. Al contrario, en ocasiones promueven y premian actuaciones y medidas que inciden en su devaluación» [DE MIGUEL, 1998, 67].

Además de los factores señalados cabe reseñar que, si hasta ahora la formación ha tenido un carácter «voluntario», uno de los aspectos esenciales para el éxito de este tipo de metas es el capítulo de los incentivos profesionales. En este sentido, también lo apunta De Miguel [1998, 82], cuando señala que:

«[...] actualmente la preocupación e interés por impartir una buena enseñanza no constituye mérito a efectos de promoción. Por ello, toda propuesta realista de evaluación de la función docente del profesorado debe contemplar una programación explícita de las recompensas al igual que sucede con la actividad investigadora. En la medida que el profesor considere que su actividad docente condiciona su reputación profesional prestará más atención a esta función».

Por su parte, García-Varc rcel [2001] afirma que en nuestro mundo universitario «la investigación se considera la niña bonita, siendo la función que más tiempo consume y más beneficios reporta» [p. 10].

También la investigación de Aciego, Martín y García [2003] pone de manifiesto el nuevo reto que se le plantea a la Universidad, es decir, el de impulsar y articular un plan de formación docente para su profesorado.

Desde esta posición, Cruz Tom  [2000 y 2003] califica de ambivalente la posición de la universidad, argumentando que «por una parte, propicia las actividades de formación pedagógica de sus profesores y, por otra, ni la reconoce, ni la exige ni la valora» [2003, 59-60]. Según esta autora, la necesidad de

---

*La formaci3n del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado*

---

institucionalizar, sistematizar y profesionalizar la formaci3n pedag3gica del profesor universitario es evidente.

En la misma línea argumental, Fernández [2003, 172] entiende que es necesario conjugar la l3gica de las necesidades individuales con la l3gica de las necesidades institucionales, buscando un equilibrio entre ambas l3gicas para diseñar: «qué cambios deben darse en la estructura de valores y sentimientos que tejen la identidad del profesor universitario para que lleguen a inscribirse en su seno otros contenidos y prop3sitos, así como otros tipos de reconocimientos, que se acomoden a su desarrollo profesional y sean aceptados por la comunidad universitaria».

A partir de estas reflexiones sobre la relaci3n que existe entre la docencia y la investigaci3n que desarrollan los profesores universitarios, podemos contemplar la encrucijada de muchos docentes en su dedicaci3n a los dos campos.

En síntesis, podemos apreciar que en nuestro ambiente universitario existe la necesidad de especializar a los profesores más en investigadores que en docentes. La investigaci3n se sitúa fuera del campo de la docencia, es una actividad aparte, aunque «en el imaginario de los profesores se investiga para aumentar la calidad de la enseñanza» [SÁNCHEZ, 1996, 83].

Entendemos que esto se convierte en una contradicci3n importante a tener en cuenta a la hora de conseguir el objetivo de la mejora de la formaci3n docente. De todas formas, la dicotomía funcional docencia-investigaci3n no es del todo fácil de desentrañar, pues igual que existe el rol del investigador no docente, consideramos que el profesor universitario no puede desentenderse de la actividad investigadora, y tiene que investigar para adentrarse en la complejidad de los contenidos, integrando saberes y participando en la elaboraci3n del conocimiento. Para avanzar en este camino, se ha de respaldar al profesorado con la formaci3n, los recursos, el apoyo y el reconocimiento imprescindibles para mantener el interés tanto en la tarea docente como en la investigadora.

### **3. Análisis y discusi3n**

 Qu  valoran y qué demandan del profesorado nuestros estudiantes? Rodríguez Rojo [2000b] nos detalla el siguiente retrato de la docencia universitaria en décadas pasadas:

«Los alumnos se quejaban del oscuro, ininteligible, aburrido, pesado y antidid ctico discurso de ciertos profesores [...] Casi hubiera parecido ridículo hablar de que los profesores universitarios también tenían no s3lo que

Manuel Marín Sánchez y María Pilar Teruel Melero

saber, sino saber explicar, hacer comprender, convertir en fácil lo difícil. Por lo contrario era considerado buen profesor el que tenía muchos datos, el que deslumbraba por su verbo brillante o, incluso, por su verborrea» [p. 15].

En la actualidad, dada la importancia de las expectativas, existen investigaciones que han tratado de poner de manifiesto el punto de vista de los estudiantes, comparando opiniones sobre las distintas percepciones de los alumnos sobre sus profesores. Tales investigaciones ya han sido revisadas y sintetizadas en anteriores trabajos [MARÍN S NCHER, TROYANO & RIVERO, 2002; MARÍN S NCHER & TERUEL, 2004]. De acuerdo con los resultados de nuestros estudios se pone de manifiesto que el alumnado universitario demanda unas competencias y capacidades docentes centradas fundamentalmente en las características de formación del profesor, concretamente en la formación pedagógica. Dentro de dicha dimensión los alumnos valoran las siguientes cualidades docentes, representadas a través de los siguientes indicadores extraídos de la Tabla 1, que figura en el Anexo.

<b>6. FORMACIÓN PEDAGÓGICA</b>	6.1. Motivador: ameno, transmitir interés, entusiasmo. 6.2. Didáctico: saber explicar, explicar bien, pedagógico. 6.3. Buen transmisor: comunicador, dinámico, comunicación fluida, elocuente, expresivo. 6.4. Claro: comprensible. 6.5. Ordenado: organizado.
------------------------------------	--

Las citas que presentamos a continuación son el fruto de nuestra investigación acerca de la imagen del profesor universitario [MARÍN S NCHER & TERUEL, 2004]. Inicialmente, nuestro objetivo era el de aproximarnos a las percepciones que tiene el alumnado, ofreciendo así un reflejo de sus valoraciones y demandas. Una vez analizadas las respuestas de los estudiantes, hemos creído interesante recoger en el presente artículo una comprensión más detallada de los diversos puntos de vista del alumnado, sin el filtro de los conceptos o de las escalas clasificatorias que ya llevamos a cabo mediante de la investigación cuantitativa del trabajo referenciado.

A través de algunas de las siguientes respuestas de los alumnos, se iluminan parte de nuestras preguntas iniciales. De cada una de sus expectativas y de sus percepciones, emerge una manera concreta de caracterizar al profesorado, es decir, de señalar su particular «deseo de cambio» en la conducta de sus profesores. Así las cosas, como ya hemos analizado en otro momento [MARÍN S NCHER, TROYANO & RIVERO, 2002, 16], «la interacción profesor-alumno va más allá de una simple percepción social, pues las expectativas del alumno implican un deseo de cambio en la conducta del profesor».

---

*La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado*

---

Fijándonos en las respuestas más frecuentes expresadas por los alumnos sobre las demandas comprendidas dentro de la formación pedagógica, podemos observar la imagen que nuestros alumnos reflejan del profesor universitario. Esta se configura en los siguientes componentes: motivador, comunicador, didáctico, ordenado y claro.

- Profesor motivador:
  - «Transmitir la belleza de la asignatura»
  - «Motivación para motivar»
  - «Que motive y despierte el interés por la asignatura»
  - «Que explique por gusto, que realmente te pueda ayudar y no sea sólo de boquilla»
  - «Transmitir a los alumnos su interés por la asignatura»
  - «Se vea que su asignatura le fascina, creando interés hacia los alumnos por ella»
  - «Que disfrute explicando y que sepa lo que explica (que no sea un «papagayo» que lee transparencias)»
  - «Disfrutar con su trabajo ( qu  se note!)»
  - «Ilusión por enseñar y aprender»
  - «Entusiasmo por la asignatura que imparte»
  - «Pasión por la asignatura que imparte»
  - «Una pasión por su especialidad que se note»
  - «Que le apasione la asignatura y que no sea un pasota con los alumnos»
  - «Interés por la asignatura (que le guste lo que enseña y lo demuestre)»
  - «Desarrollar en el alumno af n por conocer»
  - «Transmitir que es posible»
  - «Que le guste enseñar (si no mal)»
  - «Constante en la motivación, que disimule su estrés».
  
- Profesor ameno, buen transmisor:
  - «Amenidad, por favor!!!»
  - «Que no se dedique a dictar y ya est »
  - «Amenidad (que no se dedique a leer el material)»
  - «Divertido, que sea ameno»
  - «Dinámico, alegría...  Alejarse de las clases magistrales!!!»
  - «No ser un tost n (que es lo más habitual)»
  - «Clases entretenidas»
  - «Que no aburra»
  - «No cargante, que no d  tostones»
  - «Buen comunicador (es lo más importante)»
  - «Ser ameno, que sepa darse a los alumnos  no dictar!»

Manuel Marín Sánchez y María Pilar Teruel Melero

- «Saber ir a nuestro ritmo, van siempre muy rápido... , yo pido  solidaridad!»
- «Que sepa transmitir bien los conocimientos, pero también los valores humanos»
- «Quitar la imagen seria del profesor universitario y poner una actitud más arrimada al alumno».

- Profesor didáctico:

- «Pedagógico (didáctico)»
- «Que sepa enseñar»
- «Enseñar y sólo no demostrar que él sabe»
- «Saber impartir (es lo que más falla)»
- «Con capacidad didáctica (que sean clases «entendibles)»
- «Que no se dedique a dictar y ya está»
- «Que no den una conferencia»
- «Que sepa enseñar bien (que hay cada uno...)»
- «Que parta de nuestros conocimientos previos (que tenga la percepción de que los alumnos no son máquinas)»
- «Partir del alumno y que se preocupe más por los alumnos».

- Profesor claro, ordenado:

- «Claridad en su explicación (alejarse de la erudición pedante)»
- «Conciso, preciso (al grano)»
- «Explicación clara (para nosotros)»
- «Que explique con claridad (e intente hacer la clase amena)»
- «Explicativo, que no vale con que sepan muchas cosas y tengan muchas tesis, si no saben explicar lo básico»
- « Que se entienda cuando habla!»
- «Que sepa expresarse de tal modo que el alumno lo pueda entender. Con vocabulario cotidiano más palabras técnicas»
- «Claro y ordenado, una guía para mi desordenada vida»
- «Claro y que no se enrolle como una persiana».

Estamos, pues, ante la imagen del profesor universitario que se perfila a través de algunas de las respuestas del alumnado, en las que la formación pedagógica adquiere un especial relieve. Todo ello ha de hacernos reflexionar sobre la percepción de nuestra tarea docente y de nuestra imagen como profesores.

En realidad, impera lo que Zabalza [2001] denomina el dilema entre una formación pedagógica generalista y una más específica y vinculada a la propia área de conocimiento. Nuestra posición es la de equilibrio y de interacción entre

ambas formaciones, insertando la especificidad del área de conocimiento en el conjunto de saberes pedagógicos generales.

#### **4. A modo de conclusiones**

Si, como hemos visto, resulta imprescindible acometer un proceso de renovación de las funciones docentes para hacerlas más acordes con la realidad y las expectativas sociales, también somos conscientes de que siguen existiendo dificultades a la hora de renovar un planteamiento centenario sobre el que est n asentadas: concepciones, atribuciones, prácticas, sistemas organizativos y político-jurídicos, estructuras...

En todo caso, las respuestas que demos a los interrogantes aquí planteados dependerán de nuestra visión del problema, porque, como ya hemos apuntado desde el comienzo del trabajo, siguiendo a De Ketele [2003], hoy en día la formación pedagógica es un problema esencial. Fundamentalmente, porque no se valoran las disciplinas pedagógicas y porque, como argumenta Noguera [2001],

«[...] muchos profesores universitarios prefieren ser reconocidos como médicos, abogados, antropólogos, historiadores, etc. que como profesores de estas disciplinas, y rechazan, o dan poco valor, a cualquier reflexión sobre la formación de los estudiantes que no est  vinculada a la experiencia en su campo de conocimiento específico. Definen su profesionalidad por el *contenido* de la enseñanza dejando olvidada la dimensión de la formación, de la Didáctica, que consideran implícita en el dominio de la Ciencia transmitida» [p. 271].

Desde nuestro punto de vista, si la Universidad del enseñar se ha de transformar en la Universidad del aprender, consideramos que para asumir el rol que nos corresponde, no sólo habrá que adquirir nuevos conocimientos sino también suprimir saberes y prácticas caducas. Ya en otra ocasión, nos hemos referido a la ausencia de criterios que especifiquen cuáles deben ser las funciones y roles específicos del profesor universitario [MARÍN SÁNCHEZ, TROYANO & RIVERO, 2002]. De esa forma, somos conscientes de que todavía está por hacerse la conexión entre el objetivo declarado de *mejora de la calidad de la educación* y la mejora de la *calidad docente*, condición necesaria de dicha mejora, porque está demostrado que el primer factor de calidad de un sistema educativo es su profesorado. Obviamente, para ello se requiere reflexión sobre los nuevos papeles que configurarán el nuevo rol de profesor y una mayor atención a la función docente y su formación didáctica.

---

Manuel Marín Sánchez y María Pilar Teruel Melero

---

Una necesidad de investigación que se abre en este terreno es precisamente la de aproximarnos a una mejor comprensión de las motivaciones y de la naturaleza del saber y de los aprendizajes docentes, repensando los esquemas tradicionales de la función docente.

*La formaci3n del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado***Anexo**

<b>CARACTERÍSTICAS PERSONALES</b> <b>Rasgos docentes y profesionalidad</b>	
<b>1. CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD</b>	1.1. Amable: agradable, afable, sencillo. 1.2. Sociable, don de gentes. 1.3. Afectuoso. 1.4. Sentido del humor, cordial, simpático.
<b>2. RASGOS INTELECTUALES</b>	2.1. Inteligente: reflexivo, crítico, creativo. 2.2. Capacidad de síntesis: concreto, conciso, preciso. 2.3. Estudioso: experto, mentalmente abierto.
<b>3. DESEMPEÑO DE LA PROFESI3N DOCENTE</b>	3.1. Motivado: entusiasmado, ilusionado. 3.2. Vocaci3n: pasi3n por enseñar. 3.4. Dedicado: implicado, cumplidor, puntualidad. 3.5. Competente: eficiente. 3.6. Responsable: trabajador. 3.7. Interesado por la materia y por los alumnos.
<b>CARACTERÍSTICAS DE FORMACI3N</b> <b>Preparaci3n, planificaci3n y metodología</b>	
<b>4. FORMACI3N ACADÉMICA</b>	4.1. Conocimiento: dominio de la materia/asignatura 4.2. Preparado: formado, especialista en la materia, estar al día, cualificado
<b>5. FORMACI3N PROFESIONAL</b>	5.1. Profesional 5.2. Competente: cualificado
<b>6. FORMACI3N PEDAG3GICA</b>	6.1. Motivador: ameno, transmitir interés, entusiasmo 6.2. Didáctico: saber explicar, explicar bien, pedag3gico 6.3. Buen transmisor: comunicador, dinámico, comunicaci3n fluida, elocuente, expresivo 6.4. Claro: comprensible 6.5. Ordenado: organizado
<b>CARACTERÍSTICAS DE INTERACCI3N SOCIAL</b> <b>Relaciones interpersonales. Clima relacional profesor-alumno. Actitud del profesor</b>	
<b>7. HABILIDADES DOCENTES</b>	7.1. Comunicativo: dialogante, saber escuchar 7.2. Conocedor de sus alumnos: orientador 7.3. Abierto: cercano, pr3ximo al alumno 7.4. Justo: imparcial, objetivo 7.5. Humano
<b>8. HABILIDADES SOCIALES DOCENTES</b>	8.1. Emocionalmente inteligente: empático, asertivo 8.2. Comprensivo: paciente, flexible, tolerante 8.3. Respetuoso: educado 8.4. Dispuesto a ayudar: apoyo a los estudiantes, disponible 8.5. Accesible: receptivo, inspirar confianza, familiaridad 8.6. Trato personalizado: trato correcto, directo

*Tabla 1.- Distintos tipos de dimensiones sobre la percepci3n social del profesorado universitario*

## Referencias bibliográficas

- ACIEGO, R. & MARTÍN, E. & GARCÍA, L. (2003). «Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 53-77.
- BRICALL. (2000). *Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Madrid.
- BROWN, G. & ATKINS, M. (1994). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- CRUZ TOM E, M.A. (2000). La formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- CRUZ TOM E, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- DE KETELE, J.M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- DE MIGUEL, M. (1998). «La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente». *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DONNAY, J. & ROMAINVILLE, M. (Eds.) (1996). *Enseigner à l'Universit . Un m tier qui s'aprend?* Bruxelles: De Boeck.
- ESCUDERO, J.M. (1999). «La formación permanente del profesor universitario: cultura, política y procesos». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- FERNÁNDEZ, A. (2003). «Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: Análisis de las diferentes estrategias». *Revista de Educación*, 331, 171-197.
- FERRERES, V.S. & IMBERNÓN, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA LLAMAS, J.L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001). «La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional». En A. García-Valcárcel Muñoz-Repiso (Coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, 9-43.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- MARÍN S NCHER, M. & TROYANO, Y. & RIVERO, M. (2002). El profesor universitario: Necesidad de investigar su formación y percepción social, *Revista de Enseñanza Universitaria*, 20, 7-22.

---

*La formaci3n del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado*

---

- MARÍN SÁNCHEZ, M. & TERUEL, M. P. (2004). La imagen del profesor universitario: un estudio comparativo a partir de la percepci3n social de los alumnos. *Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educaci3n: «Calidad Educativa»*. Almería.
- MONTERO, M.L. (1999). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En V. Ferreres & F. Imbern3n (editores). *Formaci3n y actualizaci3n para la formaci3n pedag3gica*. Madrid: Síntesis, 97-129.
- NOGUERA, J. (2001). La formaci3n pedag3gica del profesor universitario. *Bord3n*, 53(2), 269-277.
- PALOMERO, J.E. (2003). «Breve historia de la formaci3n psicopedag3gica del profesorado universitario en España». *Revista Interuniversitaria de Formaci3n del Profesorado*, 17(2), 21-41.
- POZO, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2003a). Sociedad, Universidad y Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formaci3n del Profesorado*, 38, 79-99.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2003b). «Presentaci3n de la Monografía de la formaci3n del profesorado universitario». *Revista Interuniversitaria de Formaci3n del Profesorado*, 38, 15-17.
- SÁNCHEZ G3MEZ, M.C. & GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001). La funci3n docente del profesorado universitario. *Bord3n*, 53(4), 581-595.
- SÁNCHEZ, M.E. (1996). *Análisis de la formaci3n permanente del profesor universitario*. Madrid: CCS.
- SCH3N, D. (1992). *La formaci3n del profesor reflexivo*. Madrid: Paid3s/MEC.
- UNESCO. (1998). *Informe Mundial sobre la educaci3n 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutaci3n*. París.
- ZABALZA, M.A. (2001). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.