

LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

José Alberto Martínez González

Escuela Universitaria de Turismo Iriarte, adscrita a la Universidad de La Laguna

info@joseamartinez.com

RESUMEN

Las propuestas, acuerdos y normas vinculadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) centran los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad en el desarrollo autónomo de competencias profesionales y para el proyecto vital por parte de los estudiantes. Éstos deben adquirir nuevas formas de pensar, nuevos hábitos y nuevas formas de relacionarse para conseguir los objetivos del EEES. Para que eso sea posible es necesario que los profesores también asuman su nuevo rol y desarrollen nuevas competencias, es decir, nuevas formas de pensar, de actuar y de relacionarse. Así, frente a una enseñanza tradicional centrada exclusivamente en métodos expositivos y en contenidos teóricos, el profesor debe ahora planificar, organizar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera integrada con el estudiante, a quien tutela, orienta y guía a través de actividades diversas, metodologías multimedia y prácticas interactivas.

Palabras clave: Educación Superior, Competencias, Profesor universitario, Proceso de enseñanza y aprendizaje

ABSTRACT

The aim of the European Space of Higher Education learning and teaching process is the autonomous development of professional and for the vital project competencies by the students. They must learn new ways of thinking, new habits and new ways of relating to obtain the aims of the EEES. To make it possible it is necessary that the teachers also assume a new role and develop new competencies, that is to say, new ways of thinking, of acting and of relating. In this way, opposite to a traditional education centred exclusively on explanatory methods and on theoretical contents, the teacher have to plan, organize and evaluate the learning and teaching process in a integrated way with the students, to whom guardianship, orientates and guides with activities, multimedia methodologies and interactive practices.

Keywords: Higher Education, Competencies, University teacher, Learning and teaching process

1.- Introducción

Aunque la Universidad siempre ha tenido como misión hacer posible la formación integral de los estudiantes, incluyendo naturalmente los aspectos sociales y profesionales (Villa y Villa, 2007), ha sido durante el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) cuando se ha avanzado efectivamente en ese camino. El proceso ha generado, todo hay que decirlo, conflictos pero también oportunidades que han permitido mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad (Zabalza, 2006).

Ortega (2010) afirma que, respecto a los conflictos, persiste una relativa ausencia de consenso para estructurar el marco integral de desarrollo de la profesión académica del docente universitario, en términos de competencias de docencia, investigación y gestión. En relación a las oportunidades, señala el investigador, el desarrollo del EEES plantea necesarios dilemas para el docente universitario respecto a la nueva concepción de la Enseñanza Superior, especialmente en lo que respecta al aprendizaje autónomo y guiado de competencias por parte del estudiante y al nuevo rol que debe asumir el docente.

Para Saravia (2008) se están *agitando vientos de cambio* y las instituciones deberán extender sus velas si quieren progresar en coherencia con las demandas y necesidades de su entorno económico, tecnológico, social y cultural, que por cierto constituye el objeto del EEES. El desafío está en reconocer esta necesidad, en proyectar con acierto los caminos que debe seguir la Educación Superior y en implementarlos adecuadamente, de manera dinámica. En dicho proceso el profesor debe ser protagonista de la renovación y transformar su forma de pensar, de sentir, de relacionarse y de actuar de una manera crítica y a la vez constructiva.

Fernández (2006) sintetiza con gran acierto los rasgos principales del modelo educativo propuesto por el EEES:

- a) El proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad debe estar centrado en aprender a aprender, a lo largo de la vida.
- b) Importancia del aprendizaje autónomo de competencias por parte del estudiante, que es tutelado por los profesores.
- c) El proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en los resultados de aprendizaje, expresados en términos de competencias genéricas y específicas.
- d) Se concibe el proceso educativo en la Universidad como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.
- e) Se propone una nueva organización del aprendizaje basado en módulos y espacios curriculares “multi” y “trans” disciplinares, al servicio del proyecto educativo global.
- f) Se utiliza la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza, produciéndose una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.
- h) Uso de créditos ECTS como herramienta de construcción del currículo, teniendo como telón de fondo las competencias o resultados del aprendizaje.
- i) Uso de un modelo educativo en el que adquieren importancia las TICs y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.

2.- Nuevos métodos de enseñanza en el marco del EEES

Para algunos investigadores y también para algunos profesores universitarios la adopción de las propuestas del EEES en general y especialmente el enfoque de competencias constituye una labor compleja y no exenta de críticas. En este sentido señala Escudero (2008) que es cierto que el modelo de competencias permite tener una visión integrada de la educación superior, pero su grado de generalidad puede complicar la gestión de las asignaturas por parte de los profesores. Ellos, además de adaptar los contenidos, la metodología y la evaluación a las competencias que el alumno debe desarrollar, deberán estar actualizados respecto a las competencias que le corresponden a cada perfil profesional y en cada ámbito, según se van produciendo los cambios en el mundo del trabajo y en la sociedad.

Además – añade Escudero (2008) - puede resultar difícil (y también es discutible) que los contenidos educativos y el quehacer del profesor deban estar supeditados a las competencias, quedando así subordinado todo el ámbito académico universitario al mundo laboral y profesional. De este modo, la reestructuración general de la Educación Superior resultante a tenor de los cambios y según sean las necesidades socio-económicas y laborales, estaría “mercantilizada”, lo que repercutiría en el diseño de cada titulación, en el de las asignaturas que configurarían cada curso, en el de su correspondiente guía docente y en el rol y la actividad cotidiana del profesor. Naturalmente, también en el estudiante y en la propia Institución.

Sin embargo, desde otro punto de vista, el aprendizaje basado en competencias no debiera ser demasiado difícil de implementar y tendría que ser considerado más como una oportunidad para todos que como un inconveniente. Al fin y al cabo se trata de una cuestión “prescrita” por los documentos, acuerdos y normas vinculadas al EEES, que tiene el propósito de formar a las personas sobre los conocimientos científicos y técnicos que sean necesarios para desarrollar su capacidad de aplicarlos en contextos diversos, consiguiendo de este modo el desarrollo de la sociedad. En definitiva, deberíamos plantearnos la siguiente pregunta: ¿estaba la Educación Superior vigente antes de la aparición del EEES facilitando que las personas se adaptaran al entorno y se socializaran? Porque el modelo universitario que surge con el desarrollo del EEES pretende precisamente eso.

Los profesionales de la Educación Superior no debieran ser “simplistas”. No se trata sólo de preparar a los estudiantes para ocupar un puesto laboral determinado, sino de ofrecerles una formación más sólida que les ayude a saber, a saber hacer, a convivir y a ser personas, tanto en el ámbito profesional como en el desarrollo de su proyecto vital. Todo ello a través del desarrollo de competencias que van más allá del mero conocimiento (Poblete y Villa, 2007). Y ese constituye, precisamente, el reto para la Institución, para los estudiantes y para el profesorado.

Ahora, frente al enfoque tradicional de los programas de formación centrados en la adquisición de conocimientos, en los libros de texto, en los apuntes como únicos recursos metodológicos y en las clases magistrales, la pedagogía orientada hacia la adquisición de competencias para el trabajo y para la vida se debe centrar en las acciones que el alumno tendría que ser capaz de efectuar con acierto después de haber superado el período de aprendizaje. Y no sólo en el ámbito de trabajo o el de la profesión, sino en todas las facetas y por el resto de su vida (De Miguel, 2005a).

Cuanta razón tiene Saravia (2008) cuando afirma que, si bien convencionalmente las funciones académicas han sido la docencia, la investigación y los servicios a la universidad y la sociedad, el problema clave sigue sin resolver. Sigue vigente por tanto la necesidad de una profunda y amplia concepción de la profesión académica. Y es que la Universidad del siglo XXI no es ya una comunidad de enseñanza-aprendizaje, sino una comunidad de aprendizaje permanente. Con ello queda patente una cuestión fundamental: ¿puede el profesor cambiar y sumir su nuevo rol sin que cambie y se transforme la Institución?

¿Qué pueden hacer los profesores universitarios en su quehacer cotidiano? Un buen comienzo implicará, necesariamente, adoptar e interiorizar actitudes favorables hacia las competencias y hacia las propuestas pedagógicas del EEES. Y debe ser así por más que sea válido – por no decir necesario - un enfoque crítico-constructivo y flexible por parte de los agentes educativos al diseñar las diferentes titulaciones y, cómo no, al realizar las programaciones educativas y al aplicarlas. Ellos deben completar, complementar y ajustar las propuestas generales a la filosofía, las circunstancias y las particularidades de cada titulación, de cada centro, de cada contexto, del alumnado y de los propios profesores (Yáñez y Villardón, 2006).

De este modo, aunque la selección del elenco de competencias genéricas y específicas que deben estar presentes en la Educación Superior estará directa y necesariamente relacionada con las propuestas y principios del EEES y con la normativa vigente, como no podía ser de otra manera, también serán determinantes la visión que tengan los profesores de todos esos asuntos anteriormente mencionados y los ajustes dinámicos y flexibles que lleven a cabo en sí mismos y en sus actitudes y actuaciones.

La normativa y las propuestas educativas en el marco del EEES constituyen un buen soporte para el diseño y para la acción educativa en la Universidad, antes, durante y después del diseño y de la propia experiencia educativa. En este sentido los libros blancos elaborados por ANECA correspondientes a cada una de las titulaciones, que constituyen referentes de gran utilidad para los profesores, incluyen los objetivos y las estrategias formativas para cada una de ellas. También las correspondientes competencias transversales y específicas, que constituyen objetivos a alcanzar para un determinado ejercicio profesional en el primer ciclo, o para la especialización e investigación en el segundo ciclo o postgrado (Bolívar, 2008).

El sistema educativo vinculado al EEES, basado en competencias profesionales y en competencias para la vida, debe ser inevitablemente abierto y dinámico, para adaptarse a los cambios del entorno. Naturalmente, todo ello afecta a los contenidos, a las estrategias, a los métodos de enseñanza-aprendizaje y a los roles de los dos grandes agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, el alumno y el profesor, que ahora deberán pensar, sentir, relacionarse y actuar de otra manera.

Como afirma Bautista (2007), ahora más que nunca se debe poner el énfasis en el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en todo aquello que el estudiante ha de ser capaz de *saber, de saber hacer y de ser* al término de sus estudios, para integrarse eficazmente desde el punto de vista profesional y social. Y también para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. No obstante, también eso es lo que ha de guiar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyendo genuinos objetivos educativos del programa de estudios y, por tanto, también del profesor. Aquellos adquieren así una concreción educativa y se expresan como logros que pueden ser evaluables.

En este contexto resulta más que evidente que la elaboración del proyecto formativo (el del centro, el de la titulación o el del profesor) supone una planificación que, como programa, deberá considerar los objetivos a alcanzar en términos de competencias, la selección y organización de los contenidos, la propuesta metodológica y los tipos de evaluación, entre otras muchas cosas. Y uno de los principales escollos que deberá sortearse en ese camino está asociado, precisamente, al cambio que supone dar el paso desde la tradición docente, centrada en las asignaturas y el aprendizaje expositivo-memorístico, al enfoque centrado en el logro de competencias (De Miguel, 2006).

Villa (2006) afirma que lo verdaderamente importante no es determinar cuáles son o deben ser esas competencias, sino conseguir cambiar de perspectiva, es decir, evolucionar desde la adquisición de contenidos hacia la adquisición de competencias: del saber al saber hacer y al saber ser. Este cambio de enfoque trae consigo una fuerte modificación en los métodos de enseñanza-aprendizaje, afectando directa y significativamente al modo de aprender de los alumnos y al modo de enseñar de los profesores. De este modo, junto a las opciones metodológicas tradicionales, que incluyen también tradicionales sistemas de evaluación, se debe ahora programar el uso de nuevas metodologías y de nuevas tecnologías.

Y como el nuevo enfoque pedagógico que surge del EEES persigue el conocimiento pero también reforzar habilidades, valores y aptitudes, además de potenciar la autonomía del estudiante, éste debe convertirse ahora en el protagonista de su proyecto formativo. El profesor, que recordemos debe aceptar la nueva realidad, ha de adoptar otras formas de pensar, de sentir, de relacionarse y de actuar. Ha de ser capaz de diseñar y aplicar con espíritu crítico, dinámico y flexible el proceso de enseñanza y aprendizaje, en coordinación con el resto de profesores y del área de orientación.

Investigadores como De Miguel (2005b) consideran que el “desafío” para los profesores universitarios consiste en diseñar unas actividades que combinen teoría y práctica, acordes a unas modalidades y metodologías de trabajo - del profesor y de los alumnos - que sean adecuadas para que un “estudiante medio” pueda conseguir las competencias que se proponen como metas del aprendizaje. Por ello, una vez establecidas las competencias a alcanzar, la planificación de una materia exige precisar esas modalidades (presencial y no presencial) y las metodologías, así como los criterios y procedimientos de evaluación que se vayan a utilizar.

De miguel (2005a, 2005b) ha propuesto diversos métodos y modalidades de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Cada una de las cuales tiene implicaciones en el aprendizaje de competencias y conlleva determinados sistemas de evaluación:

a) Métodos

- Expositivos
- Estudio de casos
- Resolución de problemas
- Proyectos
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje autónomo

b) Modalidades:

- Clases teóricas
- Seminarios-talleres
- Clases prácticas
- Prácticas externas
- Tutorías
- Estudio y trabajo en grupo
- Estudio y trabajo individual

Posteriormente De Miguel (2006) presentaría otra clasificación de los enfoques metodológicos:

a) Enfoque didáctico para la individualización:

- Enseñanza programada
- Enseñanza modular
- Aprendizaje auto-dirigido
- Investigación
- Tutoría académica

b) Enfoque de socialización didáctica:

- Lección tradicional o logocéntrica
- El método del caso
- El método del incidente
- Enseñanza por centro de interés
- Seminario
- La tutoría entre iguales
- El pequeño grupo de trabajo
- Aprendizaje cooperativo

c) Enfoque globalizado:

- Los proyectos
- La resolución de problemas

Cela, Fandos, Gisbert y González (2005) y García (2006) han propuesto también otras estrategias metodológicas diferentes a las anteriores y de gran utilidad en el marco de la experiencia pedagógica vinculada al EEES: la lección magistral, el visionado de vídeo, el análisis de documentos, la técnica de laboratorio, las prácticas de campo, el juego de roles, las jornadas, los talleres, el estudio de casos, la realización de proyectos, los seminarios, etc.

Como se puede apreciar las opciones de trabajo son múltiples y diversas, y pueden combinarse según las necesidades y las posibilidades para lograr los objetivos formativos. Se trata de metodologías que puede utilizarse de manera presencial o no presencial. En cualquier caso, en el camino de las reformas son preferibles las metodologías prácticas y participativas,

con las que los estudiantes construyan su propio aprendizaje de forma autónoma, a partir de la resolución de problemas, del aprendizaje cooperativo y de los foros de debate, entre otras muchas opciones.

La intervención didáctica del profesor ha de orientarse a seleccionar, para cada situación y cada experiencia de enseñanza y aprendizaje, el método y los procedimientos que sean más adecuados para lograr la motivación y la actividad por parte del estudiante. Y todo ello con el fin de adquirir y desarrollar de manera autónoma las competencias transversales y específicas necesarias para la profesión y para la vida. En eso precisamente consiste el reto, en diseñar experiencias de aprendizaje en las que el estudiante pueda, a partir de sus formas de ser, de ver y de comprender la realidad - que también han de cambiar y perfeccionarse - construir nuevos aprendizajes significativos, y formular y aplicar soluciones a las situaciones problemáticas a las que se enfrente.

El enfoque didáctico al que nos estamos refiriendo pretende lograr la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades por parte del alumno, como venimos manteniendo, pero fomentando y mejorando por su parte el pensamiento crítico y la independencia intelectual. Se trata de desarrollar en los estudiantes que frecuentan las aulas universitarias el convencimiento de que, además de aprender conocimientos, han de aprender dudas y concebir al hecho didáctico como un proceso de comunicación y de relación de dos direcciones (Isidro y Esteso, 2005). No obstante, lo mismo sucede en el caso de los estudiantes "online".

Compartimos con Suárez, Dusú y Sánchez (2007) la necesidad de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje estratégicos de alto nivel de generalidad y complejidad, que permitan conseguir el desarrollo de las competencias transversales y específicas al mismo tiempo que se desarrollan habilidades para *aprender a aprender* y para mejorar las propias competencias, en un sentido "meta". Para ello primero debe aceptarse y tenerse en cuenta la naturaleza estratégica del aprendizaje y las posibilidades del propio estudiante, además de considerar que el uso de estrategias posibilita el crecimiento del estudiante como persona. Se trata en definitiva de conseguir que el alumno se autogestione de manera inteligente, de que amplíe su consciencia y de que reflexione sobre las decisiones y las acciones adoptadas.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad deben estar basados también en un enfoque adaptativo o inclusivo, como indican García y Pérez (2008), pues los problemas de rendimiento e integración se pueden deber al desajuste entre los procedimientos educativos utilizados y las características de los propios estudiantes. Por eso se ha de llevar a cabo un diagnóstico previo, determinando los objetivos comunes, identificando los factores asociados al rendimiento, analizando las actitudes y la metodología del profesorado, entre otras muchas cuestiones. Todo ello para responder de manera cooperativa a la igualdad desde la diversidad, haciendo posible un proceso de enseñanza y aprendizaje que acepte las diferencias y éstas sean utilizadas como elemento de enriquecimiento mutuo, en lugar de servir como elemento marginador o de segregación y exclusión.

Qué duda cabe de que el cambio de la metodología de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior afecta también a las estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación, además de requerir por parte de los profesores nuevas perspectivas y actitudes respecto a la propia evaluación. Hasta el momento la prueba final para valorar los conocimientos obtenidos por los estudiantes a lo largo del programa (que raras veces se complementaba con otros instrumentos) constituía la opción mayoritariamente utilizada. Ahora cobran importancia otros instrumentos de evaluación tales como los diarios, las auto-evaluaciones, las fichas de observación, el portafolios y otros que puedan diseñarse de manera creativa por parte del profesor para evaluar la adquisición de las competencias por parte del alumno (referidas a saber, saber hacer y saber ser y estar), tanto desde un punto de vista de proceso como al finalizar éste.

Así como en el sistema tradicional de evaluación se medía el grado en el que el estudiante universitario conocía una determinada materia, las técnicas e instrumentos de evaluación que finalmente sean elegidas por el profesorado en el marco del EEES deben permitir evaluar habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, etc. Éstas constituyen en definitiva el contenido de los objetivos y de las competencias transversales y específicas para la profesión y para la vida.

Además, es preciso comprobar que el estudiante es capaz de integrar estos elementos en situaciones reales para emitir respuestas proporcionadas, coherentes, y válidas. En una palabra, para ser competente según lo previsto en el EEES (Poblete y Villa, 2007).

Entre los métodos de evaluación propuestos por De Miguel (2005a, 2005b) cabe destacar:

Pruebas objetivas
Pruebas de respuestas corta
Pruebas de desarrollo
Trabajos y proyectos
Informes/memorias de prácticas
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas
Sistemas de auto-evaluación
Escalas de actitudes
Técnicas de observación
Portafolio

Por último, las actividades de evaluación deben diseñarse y realizarse de manera que ofrezca al docente un permanente feed-back, para adaptar su trabajo a las características de los estudiantes, corregir desajustes como docente, acreditar que el alumno ha alcanzado los objetivos y poder determinar en qué grado lo ha hecho. Pero la evaluación también debe servirle al estudiante que, no lo olvidemos, es el protagonista de su propio aprendizaje. El sistema de evaluación le debe permitir hacer efectivos y oportunos ajustes en sí mismo y en su actividad, ser consciente de su propia trayectoria y progreso e implicarse totalmente en el proceso de aprender (De Miguel, 2006).

3.- Las competencias del profesor universitario para el desempeño de su nuevo rol

Es evidente que la adopción de la propuesta pedagógica de la Educación Superior que surge con el desarrollo del EEES exige repensar y replantear el nuevo rol del profesor universitario, que ahora se convierte también en orientador y tutor. Y también el rol del alumno, conjuntamente, dadas las características del sistema. Y esto es así por más que algunos profesionales no quieran, no puedan o no sepan aceptarlo o llevarlo a cabo.

Siguiendo a Cano (2005), a continuación presentamos una comparativa entre las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje antes y después del EEES. De ella puede extraerse la naturaleza y contenido del nuevo rol del profesor universitario, constituyendo una guía y apoyo para los docentes.

Antes el profesor enseñaba para adquirir contenidos, ahora enseña para aprender

Antes el alumno desarrollaba conocimientos, ahora desarrolla competencias

Antes el alumno aprendía escuchando, ahora aprende haciendo

Antes los apuntes constituían la única fuente, hora son sólo una guía orientadora

Antes la información la manejaba sólo el profesor, ahora también el alumno

Antes la clase magistral era la única forma de enseñar, ahora se genera saber

Antes el alumno estaba solo ante el aprendizaje, ahora coopera con otros formando grupos

Antes el profesor dirigía a los alumnos, ahora les orienta

Antes la evaluación era sumativa y final, ahora es formativa y de proceso

Antes la metodología era sólo expositiva y textual, ahora es activa y multimedia

Antes el profesor era egocéntrico, ahora parte del alumno

Antes existía limitación metodológica, ahora existe una gran variedad

Antes el profesor innovaba a saltos, ahora lo hace continuamente

Antes se insistía y persuadía para memorizar, ahora se piensa en resultados

Antes la relación era de autoridad, ahora se generan y gestionan relaciones

Como manifiestan Bolívar (2008), Cano (2005), Cela, Fandos, Gisbert y González (2005), Galvis (2007), Paricio (2007), Torrego (2004) y Villa (2006), no sólo el alumno debe aprender competencias: el profesor-tutor universitario debe desarrollar una serie de *competencias generales y específicas, intra-personales e inter-personales* para asumir con acierto su nuevo rol. Es decir, debe desarrollar una forma de pensar, de sentir, de actuar y de relacionarse en consonancia con las características y los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados al marco del EEES. Veamos a continuación esas competencias:

Respecto a sí mismo:

Autoconocimiento y observación

Confianza en sí mismo

Automotivación

Autocontrol emocional

Automejora continua

Actitudes favorables al EEES

Adaptabilidad

Espíritu deportivo y de sacrificio

Razonamiento y espíritu crítico, mentalidad abierta

Iniciativa y decisión

Flexibilidad y variedad

Innovación y creatividad

Responsabilidad

Exigente consigo mismo

Respecto a su actividad:

Partir de las competencias genéricas y específicas

Enseñar a aprender y a reflexionar

Planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Asignar recursos en función de la programación

Gestionar información, sintetizarla, estructurarla, transferirla...

Gestionar recursos informáticos, multimedia...

Desempeño ordenado, sistemático, coherente y consistente

Proponer diferentes y variadas actividades, sean o no de refuerzo

Diagnosticar problemas, prevenirlos y gestionarlos

Perfeccionar su práctica pedagógica

Usa metodología basada en la experiencia, lo periodístico, por descubrimiento y significativa

Favorecer el aprendizaje holístico e integrado, no parcelado
Favorecer y comprobar la transferencia de las competencias aprendidas
Evaluar en base a las competencias, antes, durante y después

Respecto a los demás:

Crear, mantener y gestionar relaciones y vínculos sin apegos
Actitud favorable hacia el aprendizaje autónomo de los alumnos
Desarrollar habilidades sociales y de comunicación
Trabajar en equipo y cooperar con servicio de orientación
Estimular y motivar a los demás
Celebrar el logro
Negociar
Gestionar estados de ánimo
Orientar, autorizar y guiar más allá de la materia que imparte
Sugerir más que imponer
Liderazgo y firmeza siendo flexible
Tratar a los demás con humanidad e igualdad
Ser auténtico, justo, humilde y confiable para los demás
Trabajar en equipo, colaborar y cooperar
Coordinar

El profesor universitario también se convierte ahora en un tutor de la materia que gestiona, en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje que dirige. Y en un orientador para el desarrollo de las competencias para la profesión y para la vida, en cooperación con otros profesores y con los responsables del servicio de orientación. Esto no quiere decir, en absoluto, que el profesor deba ser paternalista con todos los alumnos, o que deba hacer un trabajo que les corresponde a ellos. Tampoco un ser autoritario que enseña con “mano dura” a todos por igual, típico de épocas pasadas. En unos casos deberá ser más dirigente e iniciador, y en otros deberá ser más permisivo, siempre dadas unas circunstancias, unas situaciones y unos perfiles de estudiantes. Y todo ello al margen de los gustos y preferencias del profesor y de su forma de ser, y siempre porque eso que hace sea lo que corresponda hacer.

Por último, el profesor deberá elaborar las unidades didácticas con actividades y recursos diferentes, especificando en cada una:

- a) Los objetivos concretos de la unidad y los contenidos respectivos, claramente definidos y organizados con una secuencia lógica, en función de las competencias profesionales y para la vida.
- b) Los conceptos previos que debe tener el alumno antes de iniciar la unidad y que deberían ser objeto de atención educativa en el caso de que el alumno no los tuviera, asignando actividades específicas y flexibilizando el tiempo de logro.
- c) Una prueba de evaluación inicial para comprobar los conocimientos previos o el dominio de los objetivos de la unidad, siempre referidos a las competencias (saber, saber hacer y saber ser y estar). Se deberán incluir los criterios de evaluación para determinar las actividades que cada alumno realizará.
- d) Un número suficiente de actividades de aprendizaje, que permitan una suficiente práctica y ejercitación del objetivo asociado a la competencia. A ser posible variadas (en cuanto al tipo de estrategias utilizadas) y secuenciadas, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de lo general a lo particular. Además se deben incluir actividades de refuerzo y

de ampliación o profundización para cada objetivo, asignándolas en función del logro de los objetivos y de las necesidades de cada estudiante.

e) Los recursos y materiales necesarios para poner en práctica las actividades programadas, clasificados por unidades, objetivos y características de los alumnos.

f) Un sistema de evaluación que permita determinar en qué grado cada alumno domina los objetivos. Es necesario plantear una evaluación frecuente y continua, que informe al alumno de su situación de aprendizaje y del resultado, y que sirva al profesor para tomar decisiones sobre qué prescribir o cómo continuar.

4.- Conclusiones

Los acuerdos, documentos y normas vinculadas al EEES sugieren y prescriben el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado, fundamentalmente, en la adquisición por parte del alumno de competencias transversales y específicas para la profesión y para seguir aprendiendo el resto de la vida. Esto implica, sobre todo, un cambio en las formas de pensar, de sentir, de relacionarse y de actuar por parte de los estudiantes, que constituyen uno de los elementos esenciales de la Educación Superior. Ganar en autonomía, iniciativa y madurez constituyen verdaderos retos para los alumnos universitarios en el contexto del EEES.

Pero los profesores, que al contrario de lo que muchos creen también constituyen agentes centrales de la Educación Superior, junto a los estudiantes, deben adoptar también nuevas formas de pensar, de sentir, de relacionarse y de actuar, acordes con los objetivos y propuestas del EEES. Ellos deben aceptar y desarrollar el nuevo rol de profesor orientador y tutor, y diseñar e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje que supongan un aumento de la autonomía y la iniciativa del alumno sin desarrollar apegos ni paternalismos, sino todo lo contrario. Y para ello se requieren nuevas técnicas y nuevos métodos de programar, de enseñar y de evaluar.

Bibliografía

Bautista, M. J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles...*Acción Pedagógica*, 16, 6-12.

Bolivar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 2.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Cela, J. M., Fandos, M., Gisbert, M. y González, A. P. (2005). Adaptación de titulaciones al EEES: un ejercicio metodológico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(6), 17-22

De Miguel, M. (2005a). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.

De Miguel, M. (2005b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria, numero monográfico 1 "Formación centrada en competencias (II)"*.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI, 24*, 35-56.

Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica, 16*, 48-57.

García, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 20(3)*, 253-269.

García, J. V, Pérez, M. C. (2008). El Grado en Turismo: un análisis de las competencias profesionales. *Cuadernos de Turismo, 21*, 67-83.

Isidro, A. I. y Estesó, M. A. (2005). El siempre complejo quehacer de la docencia... y más ante vientos de cambio: redefinición de roles docente-discente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8(1)*, 1-5.

Ortega, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada, 16*, 305-327.

Paricio, J. (2007). Implicaciones del paso de la docencia centrada en contenidos a la docencia centrada en competencias. En VIII Foro Aneca: *¿Es posible Bolonia con nuestra actual cultura pedagógica? Propuesta para el cambio*, 25-29. Madrid: Aneca.

Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

Saravia, M. A. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa, 26(1)*, 141-156.

Suárez, C., Dusú, R. y Sánchez, M. T. (2007). Las capacidades y las competencias. *Acción Pedagógica, 16*, 30-39.

Torrego, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3)*, 259-268

Villa, A. (2006). El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de educación, 7*, 103-117.

Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar 40*, 15-48

Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zabalza, M. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista inter-universitaria de formación del profesorado, 20(3)*, 37-69.