

Autores: **Arranz Martínez, Pilar** parranz@unizar.es

García Pascual, Enrique egarcia@unizar.es

Profesores de Didáctica y Organización Escolar.

Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Zaragoza

TITULO: El nuevo rol del profesor: de enseñante a catalizador del aprendizaje.

EJE TEMATICO: Competencias del profesorado,

RESUMEN: Nuestra aportación recoge las reflexiones a partir de dos cursos del ICE dirigidos a la mejora de la docencia universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los cursos tenían como título:

a) “De los modelos basados en la enseñanza a la enseñanza basada en modelos de aprendizaje”. Con el que pretendíamos destacar el cambio en la priorización de la díada enseñanza – aprendizaje.

b) “El perfil pedagógico del ‘nuevo’ profesor universitario”. Donde se reflexiona sobre las competencias necesarias para el desafío metodológico.

Ambos cursos se procuró desarrollarlos con una metodología coherente con los planteamientos del nuevo modelo.

1. Introducción

En primer lugar y a modo introductorio puede resultar oportuno hacer mención al título, no casual, de esta comunicación (*“El nuevo rol del profesor: de enseñante a catalizador del aprendizaje”*). La utilización del término “catalizador” (procedente del ámbito de la química) referido a los procesos de enseñanza – aprendizaje resulta a nuestro juicio interesante y adecuada. Ya el profesor Rodríguez Diéguez empleó este término en su libro *“Las funciones de la imagen en la enseñanza”* (Rodríguez Diéguez, 1977). Considerar al profesor como catalizador de aprendizajes implica dar relevancia al papel activo del alumnado, esto es, a su proceso de aprendizaje y no tanto a lo que es y supone el proceso de enseñanza.

Cuando en el marco de las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior se comenzó a hacer hincapié en un nuevo modelo de docencia universitaria, basado en el aprendizaje y no en la enseñanza; nos pareció el momento oportuno para volver a insistir en algo que los pedagogos y los didactas venimos afirmando desde hace más de treinta años: lo importante es el aprendizaje. Sirvan como recuerdo los planteamientos radicales de Freire y su ataque a la concepción bancaria de la educación o el reconocimiento de la necesidad de los aprendizajes significativos de Ausubel.

A pesar del cambio en el énfasis del proceso de enseñanza – aprendizaje, a favor de este último, el profesor sigue siendo el protagonista y el imprescindible agente en cualquier proceso de innovación educativa. El docente, consiguientemente, llevará a cabo un proceso de adaptación a las nuevas características y necesidades que en su ámbito profesional/ laboral se están poniendo de manifiesto. Por supuesto, es necesario que el profesor asuma el cambio de modelo y, por tanto, también un cambio en su papel.

Sin embargo, el mencionado proceso de adaptación e innovación por parte del profesor universitario no resulta sencillo en absoluto. El comportamiento del profesor es resultado de un complejo entramado de pensamiento en el que intervienen no sólo su conocimiento, procedente en gran parte de su formación y su experiencia académica, sino también de aspectos subjetivos y de difícil control como son las creencias, las actitudes y las teorías implícitas que dan lugar a sus representaciones mentales. Estas son el universo de opiniones, creencias, juicios y saberes acerca de los estudiantes y de cómo debe ser el proceso de enseñanza – aprendizaje. En suma, el estilo docente viene condicionado en gran parte por la representación mental del profesor (Arranz, 2002).

En coherencia con los planteamientos expuestos y con el propósito de contribuir a la mejora de la docencia universitaria, modestamente y desde nuestra área de conocimiento, se planificaron y desarrollaron dos cursos dirigidos al profesorado universitario, en la pretensión de aunar y complementar los contenidos y objetivos que, a nuestro modo de ver y desde nuestra perspectiva, mejor podían contribuir al necesario proceso de innovación. Los dos cursos ofertados y desarrollados fueron los siguientes:

a. “De los modelos basados en la enseñanza a la enseñanza basada en modelos de aprendizaje” En este curso pretendíamos destacar especialmente el cambio en la priorización de la díada enseñanza/aprendizaje.

b) El segundo curso, titulado “El perfil pedagógico del nuevo profesor universitario”, ponía el énfasis en las competencias necesarias para el desafío metodológico.

A continuación y con objeto de enmarcar el núcleo del trabajo aquí presentado, se describen y comentan sucintamente algunos de los contenidos más relevantes abordados en cada uno de los cursos para, seguidamente, dedicar una especial atención a las reflexiones de los participantes y a las conclusiones derivadas de cada una de las experiencias desarrolladas en los cursos reseñados. Al respecto, deseamos subrayar que somos conscientes de la imposibilidad de extraer conclusiones generales de nuestro trabajo, ya que la muestra del profesorado universitario participante (25 en cada curso) no es representativa de la población docente de nuestra universidad. Sin embargo, este estudio descriptivo cuenta con una ventaja a nuestro juicio de notable interés: los compañeros profesores que asisten y participan en los cursos promovidos por el I.C.E. son los que, teóricamente, tienen más inquietudes y, de algún modo, se sienten más comprometidos con la necesidad de adecuarse al futuro EEES. Consiguientemente, sus reflexiones y valoraciones son las de un grupo sensibilizado que desea continuar formándose en aras de una mejora de la práctica pedagógica; un grupo que ya ha llevado a cabo una reflexión inicial sobre las potencialidades y debilidades de los procesos de enseñanza/aprendizaje en el ámbito universitario. En todo caso y a modo comparativo también es oportuno reseñar que para diagnosticar el estado de las metodologías docentes en las universidades españolas (MEC/ Consejo de Coordinación Universitaria, 2006), la Comisión encargada empleó un cuestionario que únicamente fue completado por 55 profesores pertenecientes a diversas universidades españolas, tanto públicas como privadas (en el informe no se concreta el número de cuestionarios

completados por cada tipo de universidad). A la luz de estos datos, la muestra de nuestro trabajo no resulta exigua en absoluto.

2. Un mirada a los contenidos más relevantes

Por las limitaciones lógicas de espacio se van a contemplar únicamente en este apartado los contenidos que, habiendo sido abordados, teórica y prácticamente, en uno o ambos cursos de los descritos en el trabajo aquí presentado, se evidencian como aspectos claves en el proceso de convergencia europea por parte de las instituciones universitarias. Nos referiremos seguidamente a las denominadas “competencias”, a las “tareas y actividades” y, finalmente al “perfil del nuevo profesor universitario”.

En primer lugar y en referencia a las denominadas *competencias*, a pesar de las dificultades para definir en varios idiomas un determinado concepto que se refiere a procesos abstractos, convenimos en definir la competencia del siguiente modo:

“capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado”.

Esta definición guarda relación con las denominadas “Skills” en el ámbito anglosajón (habilidades, destrezas, talentos), pero también se exige un conocimiento orientado a la práctica, a la resolución de problemas que se puedan presentar.

Las competencias son los conocimientos y las conductas habituales y observables que hacen que una persona pueda tener éxito en su actividad o función.

Podemos distinguir entre competencias profesionales, personales y habilidades generales:

- Las competencias profesionales son los conocimientos, habilidades o actitudes específicas necesarias para desempeñar una tarea concreta.
- Las competencias personales son aquellos comportamientos observables y habituales que justifican el éxito de una persona en su función directiva o de gestión.

- Las habilidades generales o “general skills” funcionan de forma similar a las competencias profesionales con la salvedad de que por su carácter general son aplicables a diversos puestos directivos de alto nivel y funciones diferentes.

En el XI Congreso de Formación del Profesorado (2005), organizado por la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), se afirmaba que “para entender el concepto de competencia habría que encuadrarlo en los distintos paradigmas epistemológicos existentes. Sea cual sea su definición, no se puede llegar al verdadero concepto de competencia si no usamos un proceso democrático en su construcción”. Entre las conclusiones del citado congreso se aludía asimismo a la “ingenua ilusión de considerar las competencias como la panacea universal”. En este sentido habría que evitar una serie de errores como son:

1) “Considerar al alumno como un recurso productivo

2) Identificar competencia con empleabilidad, mercado y burocracia. Se admite como positiva la alusión del concepto de competencia a la idea de profesionalidad, pero se censura el vicio de identificarla sólo con ella. Se admite como aspecto positivo de la reforma del EEES el hecho de suponer una magnífica ocasión para la reflexión, para entablar un proceso de participación y de debate, y para entender el fenómeno de enseñanza-aprendizaje como un acontecimiento plural”.

Desde nuestra perspectiva y con objeto de profundizar en la etiología de la formación por competencias, debemos remitirnos al contexto propio de la sociedad del conocimiento, así como la cultura de la calidad y el rendimiento de cuentas. Desde el punto de vista didáctico, se ha producido en todos los niveles y ámbitos una priorización del aprender en detrimento del enseñar. Así, el proyecto Tuning eligió las competencias como modo de expresar las intenciones educativas.

Podemos encontrar diferentes tipologías de las competencias, aquí. Por no ser demasiado prolijos nos reduciremos a los cuatro ámbitos de saber del informe Delors (1996) y los tipos recogidos en la propuesta Tuning, por ser ésta la más próxima al ámbito universitario que estamos trabajando en este encuentro.

Asimismo, también podríamos referirnos a las competencias basándonos en diferentes tipos de aprendizajes, tal como hace Delors en su informe para la Comisión Europea (Delors, 1996):

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a convivir
- Aprender a ser

En algunos currículos autonómicos Estos tipos aprendizajes pueden ser matizados al concretarse en cada contexto (el español y el autonómico). Así en el currículum de la comunidad del País Vasco al “aprender a conocer” se le añade el “pensar”; al “aprender a hacer” se le añade el “aprender a emprender” y se incluye para enfatizar el “aprender a comunicar”, que, a su vez, ya estaba recogido en el “aprender a convivir” del informe Delors.

Por su parte, en el Proyecto Tuning se distinguen (2003) se distinguen tres tipos de competencias generales:

- a. Las instrumentales como son las habilidades cognitivas, las habilidades metodológicas, las habilidades tecnológicas y las habilidades lingüísticas. Las competencias instrumentales son herramientas para el aprendizaje y la formación. Como ejemplo podríamos citar: organización del tiempo, estrategias de aprendizaje, tipos de pensamiento, resolución de problemas, toma de decisiones, planificación, uso de computadores, gestión de bases de datos, comunicación verbal, comunicación escrita y utilización de idiomas distintos al materno.
- b. Las competencias interpersonales permiten mantener una buena relación social con los demás. Se refieren a habilidades individuales y sociales de interacción y de cooperación. Podemos ejemplificar estas competencias en automotivación, resistencia y adaptación al entorno, sentido ético, diversidad y multiculturalidad, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos y negociación.
- c. Las competencias sistémicas se presentan como habilidades y estrategias concernientes a sistemas totales. Están relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar adecuadamente la totalidad de la actuación. Se trata de una combinación de la comprensión, sensibilidad y conocimiento y exige la adquisición previa de algunas competencias

instrumentales e interpersonales. Como ejemplo se pueden señalar la creatividad, el espíritu emprendedor, la capacidad innovadora, la capacidad de influir, la gestión por objetivos, la gestión de proyectos, el desarrollo de la calidad, la consideración personalizada, la estimulación intelectual, la delegación y la orientación al logro.

Desde el punto de vista operativo para describir una competencia es necesaria la existencia de una serie de elementos:

- Una operación (verbo)
- Un objeto (substantivo)
- Un contexto
- Una finalidad
- Una regulación (adverbio)

Sirva como ejemplo la descripción de la siguiente competencia, en la que se observa la presencia de los elementos citados:

“Analizar críticamente las circunstancias en las que se desarrolla la profesión docente”

Por otra parte y en relación con las denominadas **“Tareas y Actividades”**, es evidente que cobran un claro protagonismo en el nuevo modelo del proceso de enseñanza/ aprendizaje,

En primer lugar, conviene distinguir entre *“tarea”* o propuesta de trabajo que hace el docente y *“actividad”* o trabajo que realiza el estudiante. Asimismo, la oportuna reflexión sobre los distintos de tareas (ver listado) nos conduce a concluir que las tareas no son sólo de enseñanza, sino que existen muchas tareas que requieren también la actividad del estudiante y, en consecuencia, un protagonismo en su aprendizaje. En realidad, sin protagonismo, sin actividad, es casi imposible que se produzca el aprendizaje.

Tipos de tareas:

- Clase expositiva
- Tareas de aplicación o ejercicios
- Respuestas a cuestionarios

- Seminario
- Prácticas de laboratorio
- Resolución de problemas
- Resolución de conflictos / dilemas
- Audición / visionado de audio /video
- Lectura y recensión de libros
- Trabajos de investigación
- Debates
- Simulaciones, juegos de rol, dramatizaciones
- Presentación y defensa de un tema, trabajo
- Realización de informes, memorias, diarios,..
- Observación sistemática, recogida de datos
- Análisis de situaciones, documentos, productos
- Estudio sistematizado
- Desarrollo escrito de un tema
- Realización de entrevistas, encuestas, etc.
- Visitas guiadas
- Proyectos
- Exámenes

Finalmente y en relación con el “*perfil del nuevo profesor universitario*”, contemplamos este contenido como el más relevante y clave de este apartado y también de estas *I Jornadas de Innovación Docente*; la necesaria adaptación del profesorado universitario a un nuevo modelo acorde con una también novedosa visión de la educación superior da sentido a estas jornadas y engloba en su abordaje una práctica docente basada en tareas que conlleven la consecución de aprendizajes y competencias, generales y específicas de cada perfil profesional.

Las nuevas exigencias que debe afrontar el docente universitario no son incompatibles con las que se han considerado básicas en un buen profesor; por el contrario, deben apoyarse en esas cualidades primordiales (García Pascual, 2004). Distintos autores se han ocupado de este tema y han subrayado los conocimientos, destrezas y actitudes del profesor de universidad:

Elton (1987) opina que un profesor ha de ser bien organizado, bien preparado, interesado en la materia, amigable, flexible, servicial, creativo, claro, entusiasta, interesado por los estudiantes, abierto, sistemático, comprometido, entregado.

Ericksen (1984), destaca que el profesor es aquel que selecciona y organiza el material del curso, guía a los estudiantes para el registro e integración de la información de modo que puedan recordarla fácilmente, es competente en los procedimientos y métodos de su disciplina, mantiene la curiosidad intelectual de sus alumnos y promueve el aprendizaje independiente.

Desde el punto de vista de Brown (1988), la enseñanza universitaria eficaz exige que el profesor tenga un conocimiento en profundidad de la materia, una comunicación fluida con los alumnos, conocimientos de los estilos de aprendizaje del alumno y conocimientos de la didáctica universitaria.

Ramsden (1992) estima que los profesores universitarios deben presentar un conjunto de características: poseer un amplio repertorio de habilidades docentes específicas, no olvidar que sus metas son el aprendizaje de los estudiantes, escuchar y aprender de sus alumnos, evaluar constantemente su actuación docente, concebir su función como enseñante con el objetivo de hacer posible el aprendizaje, enseñar con entusiasmo, mostrar preocupación y respeto por los alumnos, tener facilidad para hacerse entender por los estudiantes, hacer del estudiante un aprendiz autónomo, usar métodos que exigen al estudiante aprender activa y cooperativamente, enseñar los conceptos claves de la materia y evitar la sobrecarga de trabajo .

Por su parte, de la Cruz (2005) considera que los conocimientos, destrezas y habilidades del profesor universitario han de ser los siguientes:

Conocimientos

- Dominio al más alto nivel de su asignatura
- Actualización de estos conocimientos
- Dominio de la metodología de investigación y docencia

Destrezas

- Habilidades para la comunicación educativa.
- Facilidad para la relación interpersonal.

- Ciertos rasgos de personalidad: entusiasmo, apertura al cambio, paciencia, tolerancia, creatividad, trabajador, interesado por su materia y la docencia de la misma.
- Destrezas docentes específicas: organización y estructura de los conocimientos que se van a impartir; planificación a largo y corto plazo de las actividades docentes; selección de los métodos didácticos apropiados; facilitar la comprensión, claridad expositiva y expresividad; mantenimiento del ritmo y nivel de contenido apropiados; conocimiento de distintos sistemas de evaluación; promoción del aprendizaje independiente de los estudiantes, etc.

Actitudes

- Respeto a los alumnos.
- Compromiso.
- Actitud reflexiva y crítica ante su tarea.
- Actitud de servicio.
- Actitud positiva hacia el cambio y la innovación

Ante esta larga enumeración de requisitos la pregunta que inmediatamente surge es si el buen profesor nace con esas aptitudes o bien se forma para adquirirlas. No cabe duda de que cada persona puede poseer unas cualidades innatas que le predisponen para ejercer su tarea docente de una manera u otra. Sin embargo, desde nuestro punto de vista y de acuerdo con los expertos internacionales en el tema, insistimos en la consideración de que la formación pedagógica es necesaria en el contexto actual y que aprender a enseñar es una tarea ardua que requiere entrenamiento. Son varias las voces que reclaman en la actualidad unos docentes mejor preparados que hagan uso de las pedagogías adecuadas y sepan estructurar los contenidos de las materias que imparten. Sin embargo, constatamos el desequilibrio existente entre el valor que se concede a la docencia y a la investigación, siempre a favor de esta última.

3. Cursos de mejora de la docencia. Reflexiones y conclusiones

Como ya se ha anticipado en el primer apartado, el primer curso desarrollado se denominaba “*De los modelos basados en la enseñanza a la enseñanza basada en modelos de aprendizaje*” y estaba dirigido al profesorado de cualquier ámbito de conocimiento que deseara iniciarse en los procesos de innovación curricular que favorece el proceso de Convergencia Europea.

El propósito del curso fue concretado en los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre las circunstancias que concurren en los procesos de innovación curricular que se producen en las reformas educativas
- Ser conscientes de las dificultades, así como de los beneficios, de la innovación
- Elaborar propuestas de innovación interdisciplinar

Los contenidos contemplados, teórica y prácticamente, se agruparon en cinco bloques:

- De los objetivos a las competencias
- De la exposición del profesor a la diversidad de tareas de aprendizaje
- De la información unidireccional a la interacción didáctica
- De los exámenes a la evaluación
- Los agentes y las resistencias al cambio. Las estrategias de innovación curricular

La metodología del curso debía ser coherente con el planteamiento que prescribe que el alumno (en este caso los compañeros docentes universitarios que se inscribieron) debe participar y aprender. Es por ello que el curso se organizó inicialmente con dos sesiones presenciales en las que se realizaron breves aportaciones conceptuales y trabajo en grupo. Posteriormente, cada profesor, trabajando en grupo y en su puesto de trabajo (en alguna de sus asignaturas), debía diseñar y desarrollar una unidad didáctica interdisciplinar, que contará con el apoyo telemático. Finalmente y en una tercera sesión se llevó a cabo la puesta en común en la que se procedió a analizar y valorar las experiencias.

Se presentaron varios trabajos realizados desde una perspectiva interdisciplinar, es decir, con la conjunción de disciplinas procedentes de diversos ámbitos del saber. Algunas de las propuestas realizadas fueron: El cine y la literatura en Medicina y Veterinaria, Psicología del Trabajo y Técnicas de negociación,

En las sesiones presenciales se reflexionó acerca de las competencias docentes, las tareas y la evaluación en el marco del EEES. Por tanto, se debatió y contrastó experiencialmente cuál era nuestra formación como profesores universitarios y si se encontraban en situación de poder abordar los retos del nuevo modelo docente. Si el alumno tiene que adquirir unas determinadas competencias para superar su grado universitario, parece lógico que el profesorado posea dichas competencias. Pensemos, a modo de ejemplo, en la competencia general “trabajar en grupo” y lo costoso que resulta para nosotros el hacerlo.

Concluimos la descripción de este curso haciendo referencia a los resultados de la evaluación realizada por los asistentes (recordamos que eran profesores de nuestra universidad), comentando especialmente la efectuada tanto la realizada por el ICE formalmente, como la efectuada en la última sesión de forma informal y asamblearia, pero no obviando la realizada por el I.C.E que, por su brevedad contemplamos primeramente.

De las puntuaciones numéricas extraídas de la valoración que habitualmente realiza el ICE en los cursos ofertados, destacamos el 9,14 dado al “Fomento de la Participación”. El resto de ítems tenían un rango de 7,07 a 8,50. De estos datos puede inferirse que el esfuerzo realizado para implicar en la actividad al profesorado había sido percibido positivamente.

La participación y reflexión de los asistentes se ponía de manifiesto en la cantidad de respuestas dadas a algunas cuestiones abiertas planteadas al término del curso.

Ante la pregunta abierta, · *¿Qué objetivos del curso cree haber conseguido a través del mismo?*, las respuestas más ilustrativas, se transcriben seguidamente:

- Ser conscientes de las dificultades
- Fomentar la necesidad de modificar algunos métodos de enseñanza
- La importancia de enseñar otros contenidos
- Reflexionar sobre los procesos de innovación. Elaboración de propuestas de innovación
- La concienciación del proceso metodológico que implica la convergencia al proceso Bolonia

- Recapitular y reflexionar sobre el tema de las competencias. Explorar innovaciones curriculares

- Ser conscientes de las ventajas e inconvenientes de la innovación

- Elaborar propuestas de desarrollo interdisciplinar

- Diseño específico de tareas y actividades. Plantear competencias específicas

- Aprender a presentar y preparar proyectos de aprendizaje por competencias

- Trabajar en equipo

- Reflexión sobre la innovación curricular. Reflexión sobre las ventajas e inconvenientes de la innovación

- Elaborar propuestas de innovación interdisciplinar.

Se recogieron asimismo las **sugerencias** de los asistentes en torno a un futuro inmediato y en referencia a contenidos ausentes todavía, a actividades formativas que deseaban. Entre las numerosas sugerencias, reseñamos las más reiteradas:

- Coordinación de las actividades formativas entre los distintos implicados: vicerrectorados, ICE, profesores encargados de impartir los cursos, etc. “Debería organizarse una programación coordinada sobre la convergencia europea, puesto que en ocasiones los cursos se solapan o no casan correctamente”.
- Información precisa y de fuentes políticas (rectorado) sobre cuáles serán las directrices concretas de aplicación.
- Mantener el nivel de práctica realizado en el curso, con un periodo entre sesiones para aplicar los contenidos y los planteamientos aprendidos teóricamente. “La forma de realizar un curso en dos partes con una parte intermedia para elaborar las propuestas es adecuada y eficaz para obtener los resultados esperados”.
- Secuenciar la dificultad de los cursos y establecer un itinerario formativo para que cada uno no se encuentre con que el curso es una repetición del que cursó el año anterior. “Me gustaría que estos cursos, que son muy básicos, tuvieran

continuidad en cursos avanzados que sólo pudieran ser para los que tuvieran los conceptos previos”.

- Es necesario que se valoren estas propuestas de innovación docente al mismo nivel que la actividad investigadora.
- Visualización de ejemplos prácticos. Participación en actividades más dirigidas. Técnicas expositivas orales de contenidos académicos. Cursos semipresenciales.
- Utilización de las TIC para implantar los supuestos metodológicos de la declaración de Bolonia.

Finalmente, se concretaron una serie de **necesidades** en aras de una mejora e innovación de la docencia y en concordancia las propuestas metodológicas patentes y latentes en el Espacio Europeo de Educación Superior:

- Es imprescindible la implementación de experiencias y ensayos de la nueva metodología tal como se ha hecho en otras Universidades. En cualquier caso, no existe evaluación de estos ensayos si los ha habido.
- Es necesario informar a los estudiantes, a la sociedad y, de forma generalizada y exhaustiva, a los profesores acerca de qué significan las transformaciones propuestas por el EEES.
- La Administración debería proporcionar una respuesta sistémica a las dudas que surgen entre el profesorado universitario acerca de las repercusiones del cambio de modelo docente.
- Debe apoyarse más la innovación y ofrecer claras y concretas oportunidades al profesorado que quiere innovar.
- La coordinación interna de la Universidad de Zaragoza es claramente mejorable. Se pone como ejemplo, la no coordinación entre las propuestas innovadoras del ICE y las acciones del Vicerrectorado de Convergencia Europea.

Concretamente y para cursos venideros se propone:

- Que se ofrezcan diversos formatos de actualización y/o perfeccionamiento: seminarios, cursos, formación en Centros, etc.
- Que se cree un observatorio de buenas “prácticas”.

- Que se ofrezcan cursos con diversos niveles de profundidad: iniciación, intermedio, avanzado. Garantizar a través de la evaluación inicial que dicho nivel se cumpla. Asimismo que se penalice a quién se apunta y luego no asiste.
- Flexibilidad en los horarios. Las nuevas tecnologías se agradecen, pero siempre con sesiones presenciales que faciliten el intercambio, la discusión y el diálogo.

El segundo curso en torno al cual también se llevó a cabo un interesante proceso reflexivo fue el que ofertamos con el título *“El perfil pedagógico del nuevo profesor universitario”*. Al mismo asistieron, al igual que en el caso anterior, 25 compañeros profesores en nuestra universidad

En este curso los objetivos y contenidos intentaban contemplar tanto el perfil profesional como el personal del profesor universitario.

Objetivos:

- Ofrecer algunas técnicas para afrontar las tareas que propone el nuevo modelo de enseñanza universitario
- Contribuir al desarrollo de estrategias de optimización para la motivación y la satisfacción docente

Contenidos:

- El profesor universitario como animador e integrador de los aprendizajes.
- Dimensiones socioemocionales del profesor universitario. Resiliencia.
- La satisfacción docente. Asertividad

En este curso realizamos en primer lugar una evaluación inicial con los asistentes acerca de sus competencias profesionales y personales. Las respuestas se asociaron a los contenidos del curso y ello permitió a los participantes la posibilidad de alimentar su autoconcepto.

Ante la pregunta de estímulo *“¿qué competencias docentes tengo que pueden ser interesantes, útiles para el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje?”*, estas fueron las respuestas:

- Uso de TIC (búsqueda información)
- Visión crítica de las TIC

- Trabajo en grupo (de alumnos, team work) multidisciplinariedad
- Favorecer la participación en clase de los alumnos (relación con alumnos)
- Enfocar la práctica desde un p. de v. profesional. Utilización del rol playing (práctica profesional) (aprendizaje activo)
- Motivación para el análisis de sus procesos mentales (meta-cognición) (aprendizaje activo)
- Métodos apropiados para el diseño (aprendizaje activo)
- Dejar libertad en un marco predefinido, creatividad. (aprendizaje activo)
- Optimismo (personales)
- Vocación (personales)
- Coordinación práctica-teoría (práctica profesional)
- Valoración de costos/ eficiencia de los recursos que utilizamos. (práctica profesional)
- Experiencia profesional que tenga cada uno. (práctica profesional)
- Trabajar de cerca con los alumnos (relación con alumnos)
- Aprendizaje basado en problemas (aprendizaje activo)
- Flexibilidad ante el cambio. No miedo. (innovador)
- Mantener la expectación: hacer ejercicios y recogerlos, (motivación, seguimiento)
- Seguimiento y evaluación continua (seguimiento)
- Relación abstracto con lo práctico-actual (práctica profesional)
- Amenidad
- Creatividad
- Novedad
- Capacidad para la enseñar la auto-evaluación. (seguimiento)
- Optimizar los [pocos] recursos con que contamos. (personales)

- Accesibilidad a los alumnos. (relación con alumnos)
- Sembrar inquietud por aprender, formarse continuamente. (aprendizaje activo).

Por otra parte se reflexionó en este curso acerca del posible **origen de nuestra forma de enseñar** y encontramos tres razones básicas:

- La experiencia de cómo nos han enseñado
- La formación recibida, tanto inicial como permanente
- La experiencia docente acumulada hasta el momento

Los **tipos de competencias** que entre los participantes acabamos por considerar necesarias pueden agruparse en dos grandes categorías: competencias específicamente docentes y competencias personales.

Las competencias **docentes** serían las siguientes:

- Guiar a los alumnos en la búsqueda de información
- Proporcionar las conexiones con la realidad de los aprendizajes, de los contenidos
- Potenciar que los alumnos sean activos en su proceso de aprendizaje
- Potenciar el trabajo grupal, cooperativo, colaborativo
- Monitorizar el aprendizaje (seguimiento y feed-back)
- Facilitar al estudiante la difusión de su trabajo

En referencia a las competencias personales se contemplan como necesario:

- Conocimiento personal: confianza en sí mismo y conocimiento de sí mismo
- Dominio personal: Autocontrol emocional, Flexibilidad, Iniciativa, Innovación, Optimismo, Orientación hacia el logro
- Conocimiento de otros: Comprensión organizativa, Empatía
- Gestión de las relaciones: Comunicación, Construcción de relaciones, Desarrollo de otros, Gestión del cambio, Gestión del conflicto, Influencia, Liderazgo inspirador, Trabajo en equipo y colaboración

- Capacidades cognitivas y de razonamiento: Pensamiento sistémico, Reconocimiento de pautas

Otro aspecto analizado en este curso fue el relativo a las preocupaciones de los profesores. Los profesores participantes, ante una serie de aseveraciones que a modo de ítems se presentaban en una lista, eligieron aquellas que más se correspondían con sus preocupaciones relacionadas con su trabajo cotidiano. De los resultados en frecuencias (n= 25), se infiere la necesidad de lograr mejores niveles de satisfacción, tanto en lo concerniente a nuestra satisfacción como profesionales como, y no menos relevante, en los aspectos relativos a nuestro ambiente de trabajo.

Los ítems 2, 9, 10, 11 y 12 se relacionan con factores procedentes del contexto social.

Los ítems 1, 3, 5, 14, 15, 18, 21, 22, 23 y 25 corresponden a factores relacionados con la práctica profesional.

Los restantes ítems aluden a factores del contexto inmediato:

- staff directivos (departamento, facultad, rectorado, agencias regionales y nacionales) (ítems 6, 17, 19, 24 y 26)
- los compañeros (ítems 4, 16, 19 y 20)
- el alumnado (ítems 7, 8 y 13)

En la siguiente tabla se reseñan los 26 ítems de que constaba la lista y las elecciones que recibió cada aseveración.

	ME PREOCUPA...	
1	Estar agobiado por la sobrecarga de trabajo (corrección, tutorías, reuniones, preparar clases)	9
2	La falta de reconocimiento social de la labor del profesorado	7
3	La falta de reconocimiento de mi trabajo por parte de los compañeros de mi Departamento	7
4	Las críticas y el rechazo personal de mis compañeros	3
5	Las evaluaciones sobre mi actuación como docente	10
6	La falta de reconocimiento de mi trabajo por parte de la Dirección del Departamento y/o de la Facultad	6

7	La falta de motivación de mis alumnos	18
8	Las dificultades para relacionarme adecuadamente con los estudiantes	8
9	La dificultad creciente de controlar la información sobre cualquier tema	8
10	La falta de apoyo social de mi trabajo	8
11	La imagen social desprestigiada del profesorado	6
12	La necesidad de una formación permanente en mi profesión	15
13	El escaso nivel de trabajo, esfuerzo de los estudiantes	17
14	Las dificultades para organizar las clases	4
15	La falta de preparación en ciertos campos (didáctica, nuevas tecnologías, psicopedagogía)	12
16	No contar con ayuda de los compañeros para facilitar la preparación de las clases	3
17	La falta de coherencia entre las declaraciones institucionales y la práctica cotidiana	14
18	El poco valor, a efectos del C.Vitae, que tiene el trabajo y el esfuerzo en la labor docente frente a las publicaciones, proyectos investigación, etc.	21
19	Que mi contribución a la solución de problemas didáctico u organizativos es tenida en baja consideración por compañeros y superiores	3
20	No poder comentar con compañeros mis propuestas didácticas o mi desacuerdo con las suyas	1
21	Recibir feed back sólo cuando mis prestaciones vienen valoradas insatisfactoriamente	4
22	Que mis necesidades personales habitualmente entren en conflicto con mi trabajo	6
23	Verme obligado a trabajar durante mi tiempo libre	7
24	Que las decisiones que me interesan o afectan se tomen sin tenerme en cuenta	16
25	La dificultad, imposibilidad, de hacer "carrera docente"	13
26	Los procedimientos burocráticos que interfieren en la eficiencia y eficacia de mi trabajo	13

Resumen de los resultados cuantitativos agrupados en ámbitos:

- Contexto social (ítems 2, 9, 10, 11 y 12). $x = 8.8$
- Práctica profesional (ítems 1, 3, 5, 14, 15, 18, 21, 22, 23 y 25). $X = 8.5$
- Contexto inmediato

- Staff directivos (departamento, facultad, rectorado, agencias regionales y nacionales). Ítems 6,17, 19, 24 y 26 $x= 10.4$.
- Compañeros (ítems 4,16, 19 y 20). $x= 2.5$
- Alumnado (ítems 7,8 y 13). $X=14.3$

La agrupación de los ítems correspondientes a cada ámbito y el cálculo de media en elecciones nos conduce a inferir que la **principal fuente de preocupación de los profesores** se centra en su alumnado ($x=14.3$), especialmente en la falta de motivación que presentan los estudiantes y su escaso esfuerzo. El contexto directivo (departamento, facultad, rectorado...) se presenta como una segunda fuente de preocupación ($x= 10.4$) especialmente por la falta de coherencia que, a juicio de los profesores, se produce entre las declaraciones institucionales y la práctica cotidiana ($f= 14$). En los restantes ámbitos las puntuaciones son menores. Sin embargo, si observamos las elecciones de los participantes aisladamente en cada ítem destaca claramente la preocupación de prácticamente todos los profesores ($f=21$) por el poco valor que en nuestro currículum tiene el trabajo y el esfuerzo en la labor docente, frente a las publicaciones o proyectos de investigación. Otras elecciones destacadas son las correspondientes a la necesidad de una formación permanente en nuestro trabajo ($f=15$), por una parte, y, por otra, a la excesiva burocracia y su interferencia en nuestro trabajo ($f=13$).

Como última actividad del curso de mejora, cada participante llevó a cabo un doble proceso reflexivo:

- Por una parte se analizaban exhaustivamente las situaciones que más le preocupaban, seleccionando tres de ellas sobre las que considerase prioritario el realizar ciertos cambios.

- Por otra parte, cada asistente confeccionó una lista de posibles actuaciones frente a las citadas situaciones de preocupación, seleccionando las que estimase más útiles y factibles para ponerlas en práctica.

- Por último, cada participante tomaría nota durante un mes de los cambios que se fuesen produciendo para poder evaluar su efectividad y determinar si debía modificar sus tácticas.

Desde nuestro punto de vista, si el origen de las preocupaciones está en el contexto social, la posibilidad de actuar es mínima, pero sí mejorable aprovechando

planteamientos publicitarios, de imagen corporativa, y sobre todo, con el trabajo “bien hecho”. Las insatisfacciones referidas a la práctica docente, tienen su solución en factores relacionados con la personalidad (actitud, disponibilidad, empatía, entusiasmos, etc.) o con las propias características pedagógicas (comunicador, estilo de enseñanza, preparación de tareas, seguimiento y evaluación continúa).

Las vinculadas al contexto inmediato, tienen posibilidad de abordarse mediante la mejora de la comunicación, el trabajo en equipo, etc.

A modo de conclusión:

Nuestras conclusiones son una mirada al futuro. Una invitación a aprovechar la oportunidad que nos ofrece el marco metodológico del Espacio Europeo de Educación Superior. Se trata de un recorrido lleno de dificultades, pero que podemos afrontar con estrategias adecuadas a los procesos de cambio.

Las resistencias son muchas y variadas en una cuestión tan compleja como es un proceso de innovación. Por eso debemos tener en cuenta que nos vamos a encontrar con

1. Las resistencias y rutinas del profesorado
2. El individualismo y el corporativismo interno
3. El pesimismo y malestar docente
4. La saturación y la fragmentación de la oferta formativa.
5. El divorcio entre la investigación pedagógica y la práctica cotidiana.

Es por ello que precisamos disponer de estrategias que resuelvan algunas de estas actitudes y dificultades.

De acuerdo con Fullan (1991) resaltamos especialmente aquellas cuestiones de carácter organizativo e institucional necesarias para poder abordar cualquier cambio o mejora educativa:

- a) Desarrollar un plan que considere los factores organizativos y de proceso
- b) Buscar asistencia externa
- c) Localizar recursos
- d) Decidir la amplitud del proyecto



e) Desarrollar los roles de liderazgo de los directores o responsables de los proyectos

f) Asistir y formar continuamente al profesorado

g) Articular un sistema de recogida de información para evaluar y retroalimentar

h) Formular un plan para la continuidad y la ampliación de la innovación

En coherencia con lo que venimos exponiendo en este artículo, la asistencia al profesorado es indispensable porque precisamente es el profesor, individualmente y trabajando en grupo, el artífice de cualquier reforma, de cualquier cambio educativo. En su formación deben contemplarse no sólo el aprendizaje de estrategias metodológicas y competencias comunicativas de atención individualizada y grupal, sino también la reflexión sobre su pensamiento acerca de la docencia y revisión de sus actitudes y creencias hacia la misma.

Asimismo, no debemos olvidar algunos “mimbres” que, aunque sean sencillos y obvios, son igualmente necesarios:

a) Tener ideas

b) Entusiasmo, ilusión, deseo de cambiar, ganas de mejorar

c) Responsabilidad y sentido de la realidad

d) Apoyo de la autoridad, tanto las próximas (la dirección del departamento, del Centro) como la más lejana (el Rectorado)

e) Apoyo y participación de otros colegas

f) Implicación de los estudiantes

Elaborar un proceso de innovación que contemple las fases de planificación, difusión, adopción, implementación y evaluación.



Bibliografía

ARRANZ, P. (2002): *Las representaciones mentales del profesorado en formación y en ejercicio...* Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza

(AUFOP, 2006): Conclusiones del XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y Calidad Docente ¿Convergencia o Reforma Educativa?”, 17 a 19 de febrero de 2005, Segovia, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) y por la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia.

BROWN, G y ATKINS, M. (1988): *Effective Teaching in Higher Education*. London, Routledge.

CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona, Grao

DE LA CRUZ, M. A. (2005): *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de la competencia*. Zaragoza, ICE-Universidad de Zaragoza

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Paris, UNESCO.

ELTON, L.R.B. (1987): *Teachin in Higher Education. Appraisal and Training*. London, Kogan Page.

ERIKSEN, S. (1984) *The essence of good teaching*. San Francisco: Jossey-Bass

FULLAN, M.G. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. N.York, OISE Y Teacher College Columbia. 2ª ed.

GARCIA PASCUAL, E. (2004): *Didáctica y Currículum*. Zaragoza, Ed. Mira.

GARDNER, H. (1998): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.

GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1999): “Presentación”. En TORRES GONZÁLEZ, J. A.: *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Archidona (Málaga), Aljibe. Pp.11-13.

GONZÁLEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1987) *Innovación educativa: teorías y proceso de desarrollo*. Ed. Humanitas, Barcelona

HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Laia.

JACKSON, Ph.W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid-Coruña. Morata – Paideia.

MARCELO, C.(1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB. (2ª ed.)

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En GIMENO, J. y PEREZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. pp. 398-429

PERRENAUD, CH. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.

RAMSDEN, Paul, (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge

.....

RUÍZ TARRAGO, F. (2006) Blog personal

<http://ferranrt2.blogspot.com/2005/06/3x.html>

<http://ferranrt2.blogspot.com/2005/10/las-cuatro-transformaciones.html>

<http://ferranrt2.blogspot.com/2006/02/tres-noticias-y-una-quimera.html>

SALINAS, D. (1994): "La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?. En ANGULO, J.F. y BLANCO, N, *op. Cit.* pp.135-160

WITTROCK, M.C. (1989): *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós Educador-M.E.C.

