



Bajar artículo en PDF

El nuevo rol del profesor en la Educación Superior

AUTOR: José Alberto Martínez González

Escuela Universitaria de Turismo Iriarte, Tenerife, Canarias, España

Economista, Psicopedagogo y Doctor en Psicología

Actualmente trabaja como profesor y responsable de inserción y orientación en la Escuela Universitaria de Turismo Iriarte

También es profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y de la Escuela Superior de Management, en Tenerife, Canarias, España

Ejerce como coach para empresas

Resumen

Los cambios producidos en la Universidad a partir de la entrada en vigor de las propuestas y normas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han afectado a todos los ámbitos de la institución, incluido los profesores universitarios. A partir de ahora los educadores deberán desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores (utilizando metodologías online y offline) y conducentes al desarrollo de competencias (también online y offline), profesionales y para la vida. Además, el profesorado debe asumir el rol de orientador-tutor, sobre todo si utiliza metodologías virtuales. No sin críticas y resistencias el nuevo sistema que surge con el EEES constituye también una fuente de grandes oportunidades para que el profesorado se replantee su rol y adopte nuevas formas de pensar, de sentir y de actuar, que posibiliten no sólo el aprendizaje de competencias por parte de los estudiantes universitarios, sino también su perfeccionamiento personal y socio-profesional. El objetivo de esta comunicación es presentar los contenidos del rol que deben adoptar los profesionales de la Educación Superior en el EEES.

Palabras clave: Universidad, profesor, técnicas offline, técnicas online, competencias

Abstract

The changes produced in the University since the beginning of proposals and norms in the European Field of Superior Education (EEES) have actually affected all the sectors of the Institution including university professors. From now onwards, professors have to carry about innovatives teaching and learning techniques (online and offline techniques) which lead to the development of professional competencies as well as your life. Also, professor should admit to have the role of orientator-tutor, special if they use "virtual methodologies". This means a lot of opportunities for the teaching department and will make professor think about other more innovatives techniques or rules which will suppose a sophisticated way of learning for students in the University and also the personal and socio-professional achievement. The main aim of this communication is to present the contents of the "role" which must be taken by Superior Education professionals.

Keywords: University, professor, offline techniques, online techniques, competencias

Como ha sucedido en otros países, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que surge a partir de la Declaración de Bolonia de 1999 nace con el propósito de que, ahora más que nunca, las universidades favorezcan el desarrollo y la formación integral de los estudiantes que deciden continuar formándose más allá de la Educación obligatoria (Villa y Villa, 2007). Favorecer dicho proceso de desarrollo pasa, necesariamente en el EEES, por el aprendizaje online y offline de competencias (también online y offline) para la vida y para la profesión, a través de procesos de enseñanza y aprendizaje modernos y flexibles que hagan al sujeto autónomo y le permita actualizarse. Esto constituye todo un « hito » en el marco de la Educación Superior europea (Palmer, Montañó y Palou, 2009).

Pero, ¿cómo se conciben y clasifican las competencias en el EEES? El Proyecto Tuning (<http://unideusto.org/tuning>) constituye el modelo competencial adoptado en España por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA) para desarrollar los libros blancos en los que han de basarse los diseños de las titulaciones presentadas para su aceptación por las universidades españolas. En él se concibe la competencia como una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con el que una persona es capaz de desempeñarlos. Se trata de una combinación dinámica de conocimientos-compresión, actitudes-valores y capacidades-habilidades que se ponen de manifiesto en los resultados o logros obtenidos.

Desde la entrada en vigor del EEES todas las titulaciones deberán desarrollar dos grandes tipos de competencias: las transversales o genéricas (comunes a todas las titulaciones) y las competencias específicas (propias de cada titulación y categorías profesionales). Y eso es así bien el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad se lleve a cabo mediante metodología offline u online (o de manera híbrida, mediante la combinación de ambas).

Desde el punto de vista de la enseñanza virtual y en el marco del EEES la « competencia virtual » debe concebirse también como « saber hacer », como « saber » y como « saber ser », siempre teniendo en cuenta que las competencias virtuales tanto son necesarias para aprender competencias transversales como específicas. Las competencias virtuales también constituyen

metas en sí mismas: no sólo se trata de competencias instrumentales. Por ejemplo, determinadas competencias tecnológicas pueden ser útiles y necesarias para desarrollar la competencia genérica «tomar decisiones». Pero también la competencia «tomar decisiones» puede ser necesaria para «tomar decisiones con apoyo de medios virtuales». Veamos otro ejemplo: una competencia específica del título de Grado en Turismo puede ser «realizar reservas de habitación en recepción de un hotel». Determinadas competencias tecnológicas pueden potenciar el aprendizaje de aquella del mismo modo que el desarrollo de aquella puede potenciar el aprendizaje de una competencia del tipo: «realizar las reservas en recepción a través de determinados soportes tecnológicos».

Que duda cabe de que el sistema del EEES «la enseñanza en la Universidad en definitiva» necesita obligadamente que los estudiantes aprendan competencias virtuales instrumentales (para conseguir las competencias genéricas y específicas de las titulaciones) y competencias virtuales (en tanto que objetivos de aprendizaje en sí mismas). Esta «obligatoriedad» lo es en sentido explícito y formal, pues lo establece la propia normativa vinculada al EEES. La obligatoriedad también es implícita, pues las propuestas del EEES incluyen principios de modernidad, innovación, flexibilidad, etc.

Como afirman Unigarro y Rondón (2005) las competencias «sean virtuales o no» poseen una serie de características o requisitos que son fundamentales conocer por parte de alumnos y profesores para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje más eficaz.

a) La competencia necesariamente se reconoce sólo cuando se manifiesta a través de ejecuciones: no hay competencia sin acción y sin resultado.

b) La competencia necesariamente se reconoce sólo cuando se manifiesta a través de ejecuciones: no hay competencia sin acción y sin resultado.

c) La competencia, en cuanto acción, supone de quien la ejecuta la conciencia y la voluntad, el conocimiento y el deseo de realizarla. No se es competente inconsciente o involuntariamente, por más que determinados procesos asociados a las competencias puedan automatizarse.

d) Para ser competencia ésta necesita de un especial rigor: la competencia es una acción cualificada.

a) La competencia tiene su base en el conocimiento y está asociada a contenidos cognitivos, comportamentales y actitudinales.

La adopción por la Universidad del EEES y de su enfoque competencial, multimediado e innovador de la Educación Superior no ha estado exenta de críticas y de frenos. Pero también debemos reconocer que las oportunidades asociadas al desarrollo del EEES han alcanzado a todos los ámbitos de la Institución, incluido el cambio y la mejora del rol de los profesores y de los alumnos, las transformaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de las TIC y del e-learning en la Educación Superior (Zabalza, 2006). Esto ha sido así en parte debido a las características de la propia educación virtual, que en gran medida constituye una adopción de la realidad social (a la que a su vez ayuda a transformarse), y en parte por las características propias de la Institución y de los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados.

También cuando se ha planteado la calidad de la enseñanza universitaria se ha debatido sobre las "bondades" de la enseñanza virtual y la forma en que podría evaluarse su eficacia a partir de criterios afectivos, cognitivos, comportamentales y organizativos, vinculados especialmente a los roles desempeñados por profesores y alumnos y a las metodologías utilizadas. Estos cuatro ámbitos de valoración, que están en gran medida vinculados a la labor de los alumnos y de los profesores, se podrían sintetizar, respectivamente, en la reacción del aprendiz-enseñante, en cuanto la opinión y valoración de las experiencias de enseñanza y aprendizaje; en la transferencia de conocimientos, en relación con los contenidos conceptuales y de procedimiento que se han adquirido a lo largo de la enseñanza; en la transferencia comportamental, referida a los cambios objetivos en la manera de actuar que se han detectado en el aprendiz y en el enseñante; y en el impacto organizativo de la propia docencia (Barberá y Badía, 2005; Gosling y D'Andrea, 2001).

Respecto a los roles y métodos adoptados y desarrollados por los profesores, Bosco y Rodríguez (2008) afirman que en la docencia universitaria se vislumbra una importante oportunidad para transformar las prácticas tradicionales y/o convencionales de formación predominantes hasta el momento, algo que no es posible sino atendiendo a la necesidad de desarrollar nuevas competencias virtuales y didácticas por parte del profesorado y de los estudiantes, lo cual a su vez requiere por parte de ellos nuevas formas de pensar, de sentir, de actuar y de relacionarse.

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 y en las clases magistrales, la pedagogía orientada hacia la adquisición offline y online 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, 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, 2005).

Para algunos investigadores y para algunos profesores universitarios la adopción del enfoque de competencias y de la formación virtual en la Universidad constituye una labor compleja. En este sentido señala Escudero (2008) que el enfoque de competencias offline y de competencias virtuales permite tener una visión integrada de la educación superior, pero su grado de generalidad y tecnicismo puede complicar la toma de decisiones en las asignaturas por parte de los profesores, que además de adaptar los contenidos, la metodología y la evaluación a las competencias que el alumno debe desarrollar, deberán estar actualizados respecto a la metodología virtual y a la combinación de ésta con la no virtual, y 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.

Además añade Escudero (2008) - es discutible que los contenidos educativos y el quehacer del profesor queden supeditados no sólo a las competencias, sino también a la tecnología, quedando así subordinado el ámbito académico universitario al mundo tecnológico, laboral y profesional. De ese modo se estaría ante una reestructuración general de la educación superior a tenor de los cambios y necesidades sociales y laborales, que incidirá en el diseño de cada titulación, en el de las asignaturas que configurarán 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 Institución.

Sin embargo, desde otro punto de vista, el aprendizaje basado en competencias y en formación virtual no debiera ser demasiado difícil de implementar y tendría que ser considerado más como una oportunidad para todos que un inconveniente. Al fin y al cabo, se trata de una cuestión prescrita por los documentos, acuerdos y normas vinculadas al EEES, concuerda con los cambios sociales y se centra en el desarrollo de las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y de las específicas (propias de cada profesión), con el propósito de formar a las personas sobre los conocimientos científicos y técnicos para desarrollar su capacidad de aplicarlos en contextos diversos.

Además de ser necesario adoptar una actitud positiva en la educación superior respecto a las competencias y a las competencias tecnológicas, no debemos ser reduccionistas. No se trata

sólo de mejorar la preparación profesional de 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, tanto en el ámbito profesional como en el desarrollo de su proyecto vital, a través del desarrollo de competencias que van más allá del mero conocimiento: competencias online y offline, no sólo «saberes» online y offline (Poblete y Villa, 2007). Y ese constituye, precisamente, el reto para la Institución, para los estudiantes y para el profesorado.

¿Qué pueden hacer los profesores universitarios en su quehacer cotidiano? Un buen comienzo implicará, necesariamente, adoptar e interiorizar actitudes favorables hacia las competencias, hacia las propuestas y normativas pedagógicas vinculadas al EEES y a hacia la formación virtual, 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, en el sentido de completar, complementar y ajustar las propuestas generales a la filosofía, las circunstancias y las particularidades de cada titulación, de cada centro, del alumnado y de los propios profesores (Yáñez y Villardón, 2006).

Aunque la selección del elenco de competencias genéricas y específicas - sean o no tecnológicas - que deben estar presentes en la Educación Superior estará necesariamente relacionada con las propuestas y principios del EEES, así como con la dinámica de la realidad socio-tecnológica y con la normativa vigente, como no podía ser de otra manera, también serán determinantes la visión que tengan los profesores de todos estos asuntos 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 y los avances en formación virtual que se van produciendo 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, incluyen los objetivos y las estrategias formativas para cada una de ellas, así como las correspondientes competencias transversales y específicas, que en definitiva 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).

Por otra parte, un sistema educativo como el 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. Los perfiles profesionales de los diferentes ámbitos, la realidad técnica y socio-económica y los valores predominantes, entre otras cuestiones, deben

constituir un referente que guíe el desarrollo de los programas formativos en cualquier nivel de la Educación Superior: institución, facultad, titulación y profesor. Naturalmente, todo ello alcanza 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), actualmente se debe poner el énfasis tanto en el proceso como 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. También en la forma en que puede conseguirse, 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 objetivos también del profesor -, que adquieren 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 offline y de competencias online. También la selección y organización de los contenidos, la propuesta metodológica (offline y online) y los tipos de evaluación, entre otras 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 todo tipo (De Miguel, 2006).

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, de actuar y de diseñar y aplicar con espíritu crítico, dinámico y flexible, en coordinación con el resto de profesores y del área de orientación, el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para De Miguel (2005) el reto para los profesores universitarios consiste en diseñar unas actividades que combinen teoría y práctica, además de tecnología, 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 offline y online 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 metodologías, así como los criterios y procedimientos de evaluación que se van a utilizar.

Es evidente que la adopción de la propuesta pedagógica de la Educación Superior que surge del EEES exige repensar y replantear el nuevo rol del profesor universitario (que ahora se convierte también en orientador, coach y tutor) y del alumno conjuntamente, dadas las características del sistema, por más que algunos profesionales no quieran, no puedan o no sepan hacerlo.

Respecto a la orientación, muchos profesores universitarios consideran que la tutoría - bien sea offline u online - constituye un proceso propio de etapas educativas previas a la universitaria. Para ellos la enseñanza universitaria está a otro nivel y ellos consideran que con las tutorías y con el apoyo se está sobreprotegiendo a los estudiantes y retrasando su incorporación responsable a la vida adulta, entre otras consecuencias negativas. Subyace en su forma de actuar la idea de que los estudiantes universitarios son adultos capaces de gestionar sus procesos de formación, y que deben demostrar que pueden superar el proceso selectivo que en esta etapa de su vida se les plantea, debiendo la institución universitaria limitarse sólo a presentar una oferta atractiva y de calidad. En cualquier caso, la orientación y la tutoría no se refiere sólo a los aspectos técnicos asociados al e-learning.

Precisamente uno de los retos para la Universidad y para los estudiantes y los profesores está en desarrollar procesos de guía y apoyo offline y online vinculados a su vez a los procesos de enseñanza y aprendizaje, también offline y online, que permitan que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias de todo tipo, para la profesión y para la vida, de manera autónoma, con su iniciativa y sin desarrollar apegos, tal y como se propone en el sistema y normas vinculados al EEES.

Estamos con Escudero (2008) cuando afirma que Bolonia necesita una cultura pedagógica que esté sensiblemente alejada de la asumida por muchos profesores universitarios españoles, que, lejos de considerarla una función colegiada e innovadora, entienden la función docente como una tarea básicamente individualista, conservadora y ligada específicamente a una disciplina concreta. Esta disfunción de la cultura pedagógica es probablemente el asunto que más está entorpeciendo el proceso de convergencia europea y uno de los principales escollos para conseguir que muchos profesionales cambien primero de actitud y de valores y después

sus prácticas. El cambio sólo podrá conseguirse a partir de un adecuado apoyo institucional y de un considerable esfuerzo de concienciación por parte de los docentes, de los alumnos y de otros agentes significativos.

Se trata éste del factor humano de la convergencia europea que implica aceptar que la preparación y la labor del profesorado en el marco del EEES deben guiarse, sobre todo, por principios genéricos apropiados a las nuevas realidades técnicas y sociales, y a las nuevas circunstancias y situaciones pedagógicas en el marco de la Educación Superior. Nos estamos refiriendo a poner el énfasis no sólo en la aptitud, sino también en la actitud; en la selección fundamentada y la organización de los contenidos de la formación a partir de las competencias offline y online que deben aprenderse; en el diseño y evaluación de dichas competencias; en la participación activa de los estudiantes; en el trabajo colaborativo entre profesores y entre éstos y los alumnos y los profesionales de la orientación; en la tutorización personalizada; en la evaluación constructiva y procesual de los estudiantes, etc.

Los profesores deben aceptar e interiorizar (además de transferirlo a la práctica docente) que con las nuevas exigencias sociales y universitarias vinculadas al EEES el alumno universitario pasa de tener un papel pasivo a ejercer un papel predominante y protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje offline y online, desarrollando competencias y auto-aprendiendo. Y también que el profesor, que se integra con el alumno para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, pasa de tener una función docente centrada en el conocimiento y la enseñanza magistral a otra más activa y multimediada, como guía, facilitador, coach, orientador y tutor, además de investigador crítico y gestor.

Uno de los cambios que el profesor-orientador universitario debe asumir en la nueva Educación Superior multimediada tiene que ver con el despliegue de su rol en los niveles propuestos por Barberá y Badía (2005):

- a) El nivel informativo: el profesor aporta información útil y suficiente al alumno, realizando todo el proceso.

- b) El nivel suplementario, en el que se incluye parte de la información en formato electrónico y el alumno debe realizar un trabajo autónomo en cierta medida online (aunque autorizado).

c) El nivel esencial, en el que el alumnado recibe toda la información vía Web y realiza un trabajo esencialmente online.

d) El nivel compartido, en el que se comparte la docencia presencial y la virtual, lo que exige una coordinación entre ellas.

e) El nivel inclusivo, en el que toda la información y la comunicación es de tipo virtual.

Badía (2006) entiende que la acción docente «formal» debe constituir también una acción orientadora consistente en la provisión articulada de un conjunto de ayudas educativas «en términos constructivistas de un andamiaje y desandamiaje temporal y ajustable - que los profesores ofrecen a los estudiantes durante un período instruccional determinado y de manera ajustada a los procesos de construcción de conocimiento que están llevándose a cabo.

En ese sentido y para investigadores como Benito (2009); Cabero y Gisbert (2005); Pagano (2007) y Salinas (2004) los cambios offline y online que se producen en la Educación Superior en el marco del EEES conducen irremediabilmente a plantear un cambio de rol del profesor, que se convierte también en orientador y tutor, como ya hemos mencionado, no sólo por la complejidad y característica de los sistemas de enseñanza y aprendizaje offline y su combinación con métodos online, sino porque los documentos y normas asociados al EEES así lo establecen. Los cambios principales son los siguientes:

a) Cambios en las concepciones y en la cognición: el profesor orientador debe desarrollar nuevos sentidos y significados, nuevas creencias, nuevas actitudes y nuevas percepciones acerca de los cambios tecnológicos y otros propuestos por el EEES, y su vinculación con las cogniciones de los estudiantes y con las prácticas docentes. Ahora el profesor enseña y orienta para «aprender a aprender», para el desarrollo de competencias, para el desarrollo integral del alumno. También para su propio desarrollo como profesional de la formación y de la orientación.

b) Cambios en los recursos básicos: el profesor, partiendo de las perspectivas y principios del EEES, de sus preferencias y de las realidades tecnológicas, debe desarrollar diferentes recursos y medios, que constituyen esencialmente un recurso y una guía, no necesariamente un fin en si mismos. La información la selecciona y gestiona también el alumno «no sólo el

profesor □, y los ámbitos online y offline o la combinación de ambos deben permitir el uso creativo de medios suficientes y adecuados.

c) Cambios en las prácticas pedagógicas de los profesores: el alumno aprende haciendo, tanto de manera individual como grupal, mediante una metodología activa y multimediada, desarrollando competencias. El profesor debe realizar una programación innovadora que tenga en cuenta tanto al proceso como los resultados, guiando las discusiones sobre conceptos críticos, principios y habilidades. Guía a los estudiantes en la comprensión y resolución de problemas vinculados a contenidos, objetivos, métodos, etc.

d) Cambios en la supervisión: los profesores-tutores deben diagnosticar las necesidades académicas y de alfabetización digital de los alumnos, tanto para su formación como para la superación de los diferentes niveles educativos. El docente-tutor debe ser capaz de detectar, diagnosticar y manejar adecuadamente los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos, asesorándolos en la organización personalizada de su recorrido curricular. Debe facilitar situaciones de aprendizaje, ayudar para solventar dificultades, combinar recursos, estrategias, actividades y materiales. También debe diseñar y aplicar con acierto sistemas de evaluación y autoevaluación offline y online, y atender las individualidades a la vez que se atiende a la generalidad.

e) Cambios organizativos y de gestión: el profesor establece la agenda (objetivos, horarios, reglas de procedimiento, normas) y actúa como líder impulsor de la participación del grupo al pedir contribuciones regularmente, proponer actividades, iniciar la interacción, variar el tipo de participación, etc.

f) Cambios socio-afectivos: el profesor orientador debe integrar a los alumnos en los sistemas, crear un ambiente agradable de aprendizaje, interactuar constantemente con los estudiantes, realizar un seguimiento positivo de todas las actividades que realicen, pedir que expresen sus sentimientos y sensaciones cuando lo necesiten. También debe conseguir que los participantes se encuentren con un sistema □ amable□ y confortable, superando el aislamiento. Fomentar la resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, tanto en espacios formales como informales.

g) Cambios técnicos: muchos adultos no están familiarizados con el uso de herramientas informáticas, imprescindibles en todo proceso de educación a distancia. Por lo tanto, el docente-tutor debe ser capaz de orientar y asesorar a sus alumnos en el uso de las

herramientas informáticas que serán empleadas en el proceso de educación. También él, como profesional, deberá estar actualizado constantemente.

h) Cambios orientadores: evitando que el alumno se sienta solo, ayudando a aclarar las metas y objetivos, proponiendo vías de interacción y de comunicación-participación bidireccional, motivando, apoyando en técnicas de estudio y de trabajo virtual, orientando en el ámbito de las nuevas tecnologías.

Se trata de una visión de la enseñanza en la que el alumno es el centro o foco de atención y en la que el profesor juega, paradójicamente, un papel decisivo. Adoptar un enfoque de enseñanza centrado en el alumno significa atender cuidadosamente a aquellas actitudes, políticas y prácticas que pueden ampliar o disminuir la «distancia» de los alumnos distantes. El profesor actúa primero como persona y después como experto en contenido. Promueve en el alumno el crecimiento personal y enfatiza la facilitación del aprendizaje antes que la transmisión de información.

La institución educativa y el profesor dejan de ser fuentes de todo conocimiento, y el profesor pasa a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, actuando como gestor y orientador.

Como manifiestan Bolívar (2008), Cela, Fandos, Gisbert y González (2005), Galvis (2007), Paricio (2007) y Torrego (2004) el profesor-tutor universitario debe desarrollar también una serie de competencias generales y específicas, intrapersonales e interpersonales. 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, multimedios□

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 experiencial, 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 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 se deberá ser más dirigente e iniciador y en otros, más permisivo, dadas unas circunstancias, unas actividades, unas situaciones y unos perfiles de

estudiantes determinados, entre otras cosas, al margen de los gustos y preferencias del profesor y de su forma de ser, mecánica y de manera condicionada expresadas, y siempre porque sea lo que corresponda hacer.

Es importante destacar que los profesores, en tanto que docentes, orientadores y tutores, no deben hacer que los estudiantes se vuelvan dependientes o se apeguen a ellos, tampoco a la tecnología, pues en realidad se trata de conseguir precisamente todo lo contrario. La oferta de una formación y de una orientación y tutoría universitaria online y offline innovadoras puede ser una buena y eficaz herramienta para la construcción guiada del aprendizaje de los estudiantes y de su desarrollo autónomo, mediante la adquisición, integración y puesta en práctica de un conjunto amplio de competencias (unas generales y otras específicas) que, inexcusablemente, han de poseer y saber aplicar todos los estudiantes universitarios.

Mejorar la orientación y la tutoría online y offline son acciones que se enmarcan en los programas que las universidades pueden desarrollar para adaptarse al EEES, en gran medida a través de la labor de los profesores y siempre desde un punto de vista educativo. Y también para mejorar su calidad y su prestigio institucional. La tutoría y la orientación se convierten también en un nexo entre los estudiantes y la universidad, y entre aquellos, la Institución y la sociedad. Y en un valor añadido para las titulaciones, facilitando además la transición entre la Secundaria y la Universidad, y entre ésta y la vida laboral.

Bibliografía

Badía, A. (2006). Ayudar a aprender con tecnología en la educación superior. En: Antoni BADIA (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 10/04/10]. <<http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia.pdf>>

Barberá, E. y Badía, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* (vol. 2, nº 2). UOC. [Fecha de consulta: 07/04/10]. <<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>>

Bautista, M. J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles... *Acción*

Pedagógica, 16
, 6-12.

Benito, D. (2009). Aprendizaje en el entorno del e-learning: estrategias y figura del e-moderador [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* . Vol. 6, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 11/04/10].

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

Bosco, M. A. y Rodríguez, D. (2008). Docencia virtual y aprendizaje autónomo: algunas contribuciones al espacio europeo de educación superior. *RIED*, 11 (1), pp. 157-182.

Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales formativos. Sevilla: MAD.

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

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*, número monográfico 11 □ *Formación centrada en competencias (II)* □ .

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

Gosling, D.; D'Andrea, V. (2001). Quality development: a new concept for higher education. *Quality in Higher Education* . 7 (1), pp. 7-17.

Pagano (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 15/04/10]. <<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>>

Palmer, A., Montañó, J. J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema* , 21(3), pp. 433-438

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.

Salinas, J. (2004). "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* . [artículo en línea]. UOC. Vol. 1, nº 1. [Fecha de consulta: 18/04/10]. <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>>

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
259-268

(3),

Unigarro, M. A. y Rondón, M (2005). Tareas del docente en la enseñanza flexible (el caso de UNAB Virtual). En: Duart, Josep M.; Lupiáñez, Francisco (coords.). Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional. [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 2, núm. 1. UOC. [Fecha de consulta: 05/04/10].
<<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/unigarro0405.pdf>>

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