

La labor docente en educación superior

Liliana Carolina Esmenjau Zermelo

Profesora en la Universidad Anáhuac México y en el Pontificio Instituto Teológico Juan Pablo II para las ciencias del matrimonio y la familia.

Introducción

La figura del docente ha sufrido cambios a lo largo de la historia y las apreciaciones sobre su labor, aún hoy en día, no son unánimes. Hay desde quien dice que su misión consiste en «despertar la humanidad en quien (les) oye»¹, subrayando de esta manera el aspecto formativo, hasta el que no le concede más que la simple función de transmitir conocimientos, limitando su tarea a la enseñanza o instrucción.

Estas diferentes maneras de entender la labor docente se deben, por una parte, a cuestiones filosóficas (concepciones distintas de la educación) y, por otra, a cuestiones propiamente pedagógicas, pues diversas perspectivas han ido asignando al docente roles distintos como son: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo². En este artículo se considera al docente como a un *formador*, que al mismo tiempo que *enseña, educa y acompaña* a sus alumnos.

1. La labor docente, una labor personal

La labor docente es un quehacer personal: ejercido por una persona (el docente) y dirigido hacia otra (el alumno), como dice González de Cardedal:

La vocación docente reclama algo más que horas y métodos, porque formar a un hombre solo es posible desde la libertad ofrendada y desde el amor que crea seguridad y abre el futuro. Educar solo es posible cuando la persona que habla se pone viviente y generosa ante los ojos del que escucha y cuando

¹ M.N. PEREIRA, *Educación en valores: metodología e innovación educativa*, Trillas, México 1997.

² Cf. F. DÍAZ-BARRIGA ARCEO — G. HERNÁNDEZ ROJAS, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. (Una interpretación constructivista)*, McGraw Hill, México 2002².

no se oculta sino que se revela: cuando no se esconde a sí misma detrás de los métodos, de los saberes y de los programas, sino que en un religioso respeto a éstos y a aquél se expone con recato y se entrega con benevolencia³.

Y es en esta tarea personal donde el docente se convierte no solo en un *técnico* de la educación, sino en un *modelo* a seguir por parte de sus alumnos, lo que le confiere una responsabilidad mayor.

Es necesario ser y vivir, vivirse y desvivirse como ser personal ante el prójimo, para poder ser profesor, es decir, para poder educar. Aquí recuperamos el sentido más puro y etimológico del término: quien no emite y confiesa algo desde sus entrañas verdaderas ante los que lo oyen (*pro-fiteri*, profesor), quien no dice su propia existencia al decir la realidad o quien no dice lo real objetivo al proferir la propia palabra, ése no es un educador y menos un profesor [...]. Esto presupone una madurez personal [...], porque cuando un profesor vive su diaria tarea no como un saber que le crea un poder, sino como una capacidad que le obliga a un servicio, entonces lo que trasmite ante todo a sus alumnos, sin intentarlo directamente, es una manera de ser hombre en el mundo⁴.

En esta misma línea, Onetto⁵ propone al docente como *modelo de identificación axiológica*: un modelo que no es perfecto, ni ejemplar, pero que recrea un valor de modo único y personal. Un modelo que no es un ídolo. El primero remite al valor mientras que el segundo a sí mismo. El ídolo pende del aplauso y la imitación, el modelo, en cambio, inspira y entusiasma, siembra posibilidades y abre caminos.

Pero además de ser *modelo*, un profesional de la docencia, bajo esta perspectiva, «debe ser capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas»⁶, es decir, debe ser un *acompañante* de sus discípulos.

En este contexto, cobra una gran importancia la relación interpersonal entre el docente y el discente, sabiendo que el primero transmite mensajes al segundo no solo de forma verbal, sino también con su manera de ser y de actuar. Por este motivo, el profesor ha de ser un experto *comunicador*, que sabe no solo entregar su información, sino también escuchar las necesidades cambiantes de los estudiantes. El diálogo entre el profesor y el alumno se

³ O. GONZÁLEZ DE CARDEDAL, *Carta a un profesor amigo*, Narcea, Madrid 1977, 27.

⁴ O. GONZÁLEZ DE CARDEDAL, *Carta a un profesor amigo*, 26, 28.

⁵ Cf. F. ONETTO, *Con los valores, ¿quién se anima?*, Bonum, Buenos Aires 2005.

⁶ F. DÍAZ-BARRIGA ARCEO — G. HERNÁNDEZ ROJAS, *Estrategias docentes para...*

vuelve así una condición básica para lograr un aprendizaje reflexivo⁷. En la medida en que se vea y trate al alumno como a una persona reflexiva, con necesidades propias, se le podrá motivar de forma conveniente y ofrecer experiencias educativas pertinentes.

2. La docencia

La docencia, desde el punto de vista didáctico, busca que los alumnos logren *aprendizajes significativos*, es decir, aprendizajes que realmente sean apprehendidos, que dejen huella, que sean profundos; en esencia, que sean interiorizados y adoptados a título personal, para hacerlos vida y traducirlos en actos⁸.

Para lograr este tipo de aprendizajes, la docencia se convierte en una mediación pedagógica importante pues, si como explican Tomasello, Kruger y Ratner⁹, las herramientas culturales¹⁰ pasan de un individuo a otro a través de por lo menos tres maneras: la imitación; la instrucción; y la colaboración, la docencia facilita las tres.

Para lograr una buena mediación docente, Villalobos propone los siguientes cuatro aspectos:

1. La *intencionalidad del docente*, que va más allá de los simples objetivos curriculares. Se refiere a lo que el profesor busca lograr con sus alumnos, a través de su intervención.
2. La *interacción*, que permite, por un lado, que se establezca una empatía entre los participantes y, por otro, la interacción con los contenidos educativos, de manera que el docente sea capaz de guiarlos y orientarlos, y el estudiante de asimilarlos.
3. *Circunstancialidad*, que implica tomar en cuenta y adaptarse a las circunstancias de lugar, estado y disposición en que se realiza la intervención educativa.

⁷ Cf. D.A. SCHÖN, *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Paidós, Barcelona 1992.

⁸ Cf. E. VILLALOBOS, *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*, Trillas, México 2010.

⁹ Cf. M. TOMASELLO – A.C. KRUGER – H.H. RATNER, «Cultural learning», *Behavioral and Brain Sciences*, 16 (1993), 495-552.

¹⁰ «Herramientas reales (computadoras, ábacos, etc.) y los sistemas de símbolos (números, lenguaje, gráficas) que permiten que los miembros de una sociedad se comuniquen, piensen, resuelvan problemas y creen conocimientos» (A. WOOLFOLK, *Psicología Educativa*, Pearson Prentice Hall, México 2006, 46).

4. *Instrumentación didáctica*, que se lleva a cabo a través de los cuatro momentos didácticos (diagnosticar, planear, realizar y evaluar), tomando en cuenta los siete elementos didácticos (educando y educador; objetivos educativos; contenidos educativos; recursos didácticos; metodología; tiempos didácticos; lugar de realización del proceso de enseñanza- aprendizaje).

3. Planteamientos didácticos

Existen dos planteamientos didácticos opuestos, uno centrado en la enseñanza, y el otro en el alumno. Siguiendo el esquema de Benito y Cruz se pueden visualizar sus diferencias en la tabla 1.

Marie-Dominique Philippe¹¹ comenta su diferencia cuando dice que hay profesores que aman su materia y por eso se limitan a transmitirla; mientras que otros aman al alumno y pretenden ayudarlo, a través de sus clases, a ser un poco más inteligente.

Tabla 1. Planteamientos didácticos¹²

Educación centrada en la enseñanza:	Educación centrada en el alumno:
Enseña contenidos	Enseña a aprender
La materia es el centro	El alumno es el centro
Formación técnica	Formación integral

a. Métodos de instrucción directa

La educación centrada en la enseñanza normalmente se identifica con la instrucción directa. La *conferencia* o discurso es uno de estos métodos que se suele usar para comunicar una gran cantidad de material a muchos estudiantes en un periodo breve de tiempo. Esto se hace, porque el profesor puede integrar información de muchas fuentes en menos tiempo del que necesitarían los alumnos para hacerlo por ellos mismos.

La exposición oral, además, es un buen método para presentar un tema nuevo, dar información de antecedente y motivar a los estudiantes a aprender más por sí mismos. También los ayuda a aprender a escuchar precisa y

¹¹ Cf. M.D. PHILIPPE, *Les trios sagesses*, Sarment éditions du Jubilé, Montrouge 1994.

¹² A. BENITO – A. CRUZ (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria (en el Espacio Europeo de Educación Superior)*, Narcea, Madrid 2007, 15.

críticamente y ofrece al profesor una oportunidad de realizar cambios inmediatos para ayudarlos a comprender cuando están confundidos¹³.

Según Woolfolk¹⁴ estas exposiciones orales pueden ser más apropiadas para los objetivos cognoscitivos y afectivos en los niveles de conocimiento, comprensión, aplicación, recepción, respuesta y valoración.

Pero no todo tipo de exposición oral tiene los mismos resultados. Investigando sobre esto, Rosenshine y sus colegas identificaron los siguientes seis elementos que hacen que la enseñanza sea efectiva, los cuales no se han de seguir en un orden particular¹⁵:

1. Revisar y verificar el trabajo del día anterior.
2. Presentar material nuevo, dejando en claro el propósito; enseñando mediante pasos pequeños y proporcionando muchos ejemplos.
3. Proporcionar práctica dirigida: preguntando a los estudiantes; ofreciendo problemas de práctica y escuchando los malentendidos; volviendo a enseñar si es necesario. La práctica dirigida se continúa hasta que los alumnos responden alrededor del 80 por ciento de las preguntas en forma correcta.
4. Dar retroalimentación y correcciones, con base en las respuestas de los estudiantes. Volviendo a enseñar si es necesario.
5. Proporcionar práctica independiente, permitiendo que los estudiantes apliquen el nuevo aprendizaje por sí mismos, ya sea en trabajo individual en el aula, trabajo por equipos o trabajo en casa. El índice de éxito durante la práctica independiente debe ser de 95 por ciento aproximadamente. El punto está en que los estudiantes practiquen hasta que las aptitudes lleguen a aprenderse muy bien y sean automáticas o hasta que los estudiantes adquieran confianza.
6. Hacer revisiones semanales y mensuales, a fin de consolidar el aprendizaje, incluyendo algunos conceptos de repaso como tarea; aplicando pruebas con frecuencia y volviendo a enseñar el material que no se responda bien en éstas.

¹³ Cf. R.L. GILSTRAP - W.R. MARTIN, *Current strategies for teachers: A resource for personalizing education*, Goodyear, Pacific Palisades, CA 1975; R. KINDSVATTER, - W. WILEN - M. ISHLER, *Dynamics of effective teaching*, Longman, New York 1988.

¹⁴ Cf. A. WOOLFOLK, *Psicología Educativa*.

¹⁵ Cf. B. ROSENSHINE, «Explicit teaching», in D. BERLINER - B. ROSENSHINE (Eds.), *Talks to teachers*, Random House, New York 1988, 75-92; B. ROSENSHINE, - R. STEVENS, «Teaching functions», in M. WITTRICK (Ed.), *Handbook of research on teaching*, Macmillan, New York 1986³, 376-391.

Linda Anderson sugiere que las lecciones de este tipo ayudan a los estudiantes a percibir vínculos entre las ideas principales que les permitirán crear comprensiones¹⁶. Las presentaciones con buena organización, las explicaciones claras, el uso de vínculos de explicación y las revisiones pueden ayudar a los alumnos a percibir conexiones entre las ideas. Por tanto, si se efectúa bien, una lección de instrucción directa podría ser una fuente que los estudiantes utilizan para construir comprensión. Por ejemplo, las revisiones activan el conocimiento previo de modo que el estudiante esté listo para comprender. Las presentaciones claras y breves y la práctica guiada evitan sobrecargar los sistemas de procesamiento de la información de los estudiantes y poner cargas inútiles en sus memorias. Numerosos ejemplos y explicaciones dan muchos caminos y asociaciones para crear redes conceptuales. La práctica guiada también puede proporcionar al profesor una fotografía instantánea del pensamiento de los estudiantes y de sus concepciones erróneas, de manera que éstas se puedan manejar directamente como concepciones erróneas más que solo como “respuestas incorrectas”.

Lo que la instrucción directa no puede garantizar es que los estudiantes comprendan. Si se efectúa mal, puede alentar a los estudiantes a aprender de memoria y utilizar mímica, pero nunca a adquirir el conocimiento. A fin de ayudar a los estudiantes a alcanzar esta meta los profesores deben poner mucha atención para entender la comprensión de los alumnos¹⁷. Este proceso es la base para los modelos cognoscitivos / constructivistas de la enseñanza¹⁸.

Por su parte, Good concluye que la enseñanza debe ser menos directa conforme los estudiantes maduran y cuando las metas implican desarrollo afectivo y solución de problemas o pensamiento crítico, lo que no significa que este tipo de instrucción no deba ser utilizada en educación superior¹⁹. Todas las materias a nivel universitario pueden requerir alguna instrucción directa. De lo que se trata es de adaptar los métodos instruccionales a las metas del aprendizaje²⁰.

¹⁶ Cf. L.M. ANDERSON, «Classroom instruction», in M. REYNOLDS (Ed.), *Knowledge base for beginning teachers*, Pergamon, New York 1989, 101-116.

¹⁷ Cf. A. MEEK, «On thinking about teaching: A conversation with Eleanor Duckworth», *Educational Leadership*, 48-6 (1991), 30,34.

¹⁸ Cf. A. WOOLFOLK, *Psicología Educativa*.

¹⁹ Cf. T.L. GOOD, «Classroom research: A decade of progress», *Educational Psychologist*, 18 (1983), 127-144.

²⁰ Cf. A. WOOLFOLK, *Psicología Educativa*.

Un elemento esencial para que las exposiciones sean eficaces, es el mantener a los estudiantes activos a nivel cognoscitivo. Una manera de hacerlo es a través de preguntas, dando la debida retroalimentación a las respuestas de los estudiantes.

b. Enseñanza centrada en el estudiante

Al criticarse la enseñanza directa, se dio paso al estudio de la enseñanza centrada en el estudiante, de la que se hablará en este apartado.

Factores para un aprendizaje sólido y duradero

Según algunos expertos²¹, los tres grupos de factores que se deben dar simultáneamente para lograr un aprendizaje sólido y duradero son que:

1. El estudiante tenga *recursos* para aprender (entre los que se pueden considerar los conocimientos previos, el apoyo del hogar, materiales y equipo y experiencias relevantes).
2. El alumno tenga muchas *oportunidades* para aprender (tiempo, proyectos, oportunidades para aclarar conceptos, retos, etc.).
3. El estudiante *aproveche estos recursos y oportunidades* (que preste atención, que hable con los profesores, etc.).

La enseñanza centrada en el alumno asegura que este sea activo en la solución de problemas, practique estrategias de aprendizaje, tome decisiones y descubra ideas importantes. Los métodos como la investigación bien planeada, debates, proyectos y análisis y el planteamiento constructivista son consistentes con estas metas.

Con este enfoque, el profesor pasa menos tiempo planificando presentaciones y asignaturas específicas y más tiempo reuniendo una variedad de recursos que faciliten el aprendizaje a los estudiantes. El enfoque no es tanto en los productos de los estudiantes como en los procesos de aprendizaje y el pensamiento subyacente en los productos²².

Aunque no existe una teoría única para este enfoque, muchos de sus planteamientos para la enseñanza recomiendan ambientes de aprendizaje desafiantes y complejos; negociación social y responsabilidad compartida como una parte del aprendizaje; múltiples representaciones del contenido (dar muchos ejemplos y aplicaciones); comprensión de cómo se construye el

²¹ Cf. G. NUTHALL – A. ALTON-LEE, «Research on teaching and learning: Thirty years of change», *Elementary School Journal*, 90 (1990), 546-570.

²² Cf. A. WOOLFOLK, *Psicología Educativa*.

conocimiento (esto hace a los alumnos más autocríticos y más respetuosos con las opiniones de los demás); e instrucción centrada en el estudiante²³.

Desde esta perspectiva, el docente es entendido como un «organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento»²⁴.

Objetivos de las metodologías activas

Los objetivos de las metodologías activas, de acuerdo con Benito y Cruz²⁵ son, principalmente, lograr que el alumno:

1. Se convierta en responsable de su propio aprendizaje, que desarrolle habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, asumiendo un papel más activo en la construcción del conocimiento.
2. Participe en actividades que le permitan intercambiar experiencias y opiniones con sus compañeros.
3. Se comprometa en procesos de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, proponiendo acciones concretas para su mejora.
4. Interactúe con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él, a través de actividades como trabajar en proyectos, estudiar casos y proponer solución a problemas.
5. Desarrolle la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación.

Aspectos clave para las metodologías activas

Los aspectos clave de estas metodologías activas, siguiendo con el mismo autor (Benito y Cruz), son los siguientes:

1. *Establecimiento de objetivos*: tanto de competencias generales (transversales) como de las específicas (conocimientos de la disciplina, de sus métodos, etc.).
2. *Papel del alumno*: su rol es *activo*, participando en la construcción de su conocimiento y adquiriendo mayor responsabilidad en todos los elementos del proceso.

²³ Cf. M.P. DRISCOLL, *Psychology of learning for instruction*, Allyn and Bacon, Boston 1994; H.H. MARSHALL (Ed.), *Redefining student learning: Roots of educational change*, Ablex, Norwood, NJ 1992.

²⁴ F. DÍAZ-BARRIGA ARCEO — G. HERNÁNDEZ ROJAS, *Estrategias docentes para...*

²⁵ Cf. A. BENITO — A. CRUZ (Coords.), *Nuevas claves para...*

3. *Papel del docente*: previo al desarrollo del curso, el profesor debe planificar y diseñar las experiencias y actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos; durante y con posterioridad al mismo, habrá de tutorizar, facilitar, guiar, motivar, ayudar, dar información de retorno al alumno.
4. *Evaluación*: se pretende alcanzar los siguientes tres objetivos:
 - a. Claridad y concreción respecto a los criterios e indicadores de evaluación y consenso o comunicación previa con los alumnos;
 - b. Incorporación y mayor responsabilidad del alumno en la evaluación;
 - c. Evaluación formativa, con posibilidad de corregir los errores.

Tipos de metodologías activas

Existen diversos tipos de metodologías activas. Algunas de ellas son el *aprendizaje cooperativo*; el *aprendizaje basado en problemas* (ABP); y el *método de caso*, entre otros.

Todas estas técnicas suponen que el alumno trabaja dentro y fuera del aula. Su implicación en tareas y proyectos, y el propósito consciente de aprender mediante ellos, permitirá la construcción del aprendizaje deseado. No obstante, para que esto ocurra de manera efectiva, es necesario el apoyo del profesor, su orientación y ánimo. Es en este punto donde la función del profesor adquiere una dimensión completamente distinta de la tradicional, convirtiéndose en algo parecido al *entrenador del equipo*. Esta faceta dedicada al acompañamiento de los alumnos cobra especial importancia, y es necesario realizarla adecuadamente²⁶.

Con todo lo anterior se ve que independientemente de cómo se entienda, la enseñanza es una realidad compleja que trasciende lo que sucede en una clase o un laboratorio²⁷. Por lo mismo, no es indiferente la labor del profesor, quien ha de desarrollar una serie de habilidades docentes.

4. Los docentes efectivos

Al describir a los profesores que marcaron una diferencia en su vida, el catedrático de Harvard, Robert Coles, señaló:

²⁶ A. BENITO – A. CRUZ (Coords.), *Nuevas claves para...*, 17.

²⁷ Cf. M.A. ZABALZA, *Competencias docentes del profesorado universitario (Calidad y desarrollo profesional)*, Narcea, Madrid 2003.

Menciono a estos profesores en mi vida porque, de hecho, aún siguen jugando un papel importante. Estoy seguro de que sus voces están en mi cabeza y forman parte de mi voz. Sus pensamientos y valores informan lo que considero y llamo pensamientos y valores propios. Su ejemplo (lo que hacían, el estilo de su enseñanza, las estrategias que utilizaban) continúa informando la manera en que trabajo...

Así, en cierto modo, todos los buenos profesores nos rescatan de la muerte del aburrimiento, apatía, preocupación por uno mismo y autosatisfacción: el profesor como un salvavidas que por fortuna apareció en nuestro camino y, por supuesto, el profesor que es rescatado al rescatar a otros²⁸.

Independientemente de la perspectiva que se elija (instrucción directa o métodos activos), se pueden encontrar profesores que marcan una diferencia en la vida al lograr enseñar, educar y formar a sus alumnos, y otros que no. El simple método no garantiza el resultado. En este apartado se tornará la mirada a los estudios sobre aquellos docentes que han sido considerados como más efectivos.

Hattie recurrió a un extenso análisis de la investigación para identificar las siguientes cinco dimensiones que distinguen a los docentes altamente competentes²⁹:

1. Pueden identificar representaciones esenciales de su materia, con base en la manera en que organizan y utilizan su conocimiento del contenido.
2. Guían el aprendizaje mediante interacciones en el aula al crear ambientes óptimos en ella.
3. Supervisan el aprendizaje de los estudiantes y brindan retroalimentación.
4. Promueven resultados eficaces mediante la manera en que tratan a sus alumnos y su pasión por la enseñanza y el aprendizaje.
5. Influyen en los resultados de los educandos al involucrarlos, proporcionando desafíos y objetivos y aumentando el aprendizaje o comprensión “profundos”.

A continuación, se tratan aspectos más específicos sobre los profesores efectivos.

²⁸ Citado por K. BAIN, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Universitat de València, Valencia 2007.

²⁹ Cf. J. HATTIE, «Teachers make a difference: what is the research evidence?», discurso de apertura de la conferencia *Building Teacher Quality: What does the research tell us?*, octubre de 2003, Australian Council for Educational Research, Melbourne, 19-21.

a. La importancia de la experiencia para la docencia efectiva

Los docentes efectivos no nacen, sino que se hacen gracias a su capacidad de aprender de su propia experiencia. A continuación, se resume lo que la literatura plantea sobre los profesores expertos.

Lo primero que hay que decir es que la experiencia no lo es todo, pero sí es de gran ayuda para el docente al contar con una noción de lo que es típico en los salones de clase o lo que debe esperar durante ciertas actividades o momentos del día, o las maneras de resolver los problemas más comunes de la docencia, por lo que gran parte de las rutinas de enseñanza se vuelven automáticas, lo que permite tener más energía mental y física para concentrarse en el progreso de sus alumnos³⁰.

Lo anterior se traduce en una serie de ventajas con las que cuentan los profesores experimentados frente a los neófitos, pues se ha comprobado que los primeros tienden a trabajar a partir de grupos integrados de conceptos en vez de manejar cada evento nuevo como un problema; buscan patrones que revelen similitudes en situaciones que a primera vista parecen muy diferentes, pudiendo diagnosticar con mayor precisión y tomar mejores decisiones. Esto les da una mayor libertad de acción para no limitarse a sus propios planes, sino que pueden estar abiertos y seguir las necesidades de los alumnos.

Con todo, la experiencia o el número de años en la docencia no es el factor fundamental que hace que un profesor sea efectivo en su enseñanza.

b. Algunas características importantes para que los profesores sean efectivos

Algunas de las primeras investigaciones acerca de la enseñanza efectiva se enfocaron en las cualidades personales de los profesores. Los investigadores pensaban que la clave del éxito debía yacer en las características de los docentes. Aunque se probó que esta suposición era incompleta, dio algunas lecciones acerca de tres características del profesor: *conocimiento, claridad y calidez*³¹.

Conocimiento

Es difícil llegar a un consenso acerca de cuáles son los conocimientos y habilidades que un “buen profesor” debe poseer, pues ello depende de la

³⁰ Cf. Cf. A. WOOLFOLK, *Psicología Educativa*.

³¹ Cf. A. WOOLFOLK, *Psicología Educativa*,

opción teórica y pedagógica que se tome, de la visión filosófica y de los valores y fines de la educación con los que se asuma un compromiso³².

No obstante lo anterior, Shulman estudió qué era lo que sabían los profesores expertos, llegando a los siguientes siete puntos³³:

- Los temas académicos que enseñan.
- Las estrategias generales de enseñanza.
- Los programas y materiales del currículum, adecuados para su materia y grado.
- Los conocimientos específicos para la enseñanza de su materia y de sus estudiantes.
- Las características y los orígenes culturales de los alumnos.
- Los escenarios o ambientes donde aprenden los estudiantes.
- Las metas y los propósitos de la enseñanza.

Anita Woolfolk, por su parte, comenta que, para convertirse en un buen profesor, se ha de tener conocimiento sobre: los estudiantes; el aprendizaje; la motivación; la enseñanza; y la evaluación.

Conocimiento de la materia

Darling-Hammond llegó a la conclusión de que la certificación completa del profesor y su especialidad académica en su área de enseñanza están relacionadas con el desempeño de los estudiantes³⁴. Por su parte, Wilson *et al.*³⁵ encontraron, igualmente, una conexión positiva entre la preparación de los docentes en su materia y los resultados de los alumnos, pero también observaron que un mayor estudio de la materia no siempre da mejores resultados, concluyendo que hay un nivel de umbral de conocimiento de la materia requerido para la docencia eficaz, pero más allá de ese punto, los niveles más altos de conocimiento de la misma – por lo menos según la medición de calificaciones académicas- no están necesariamente relacionados con los

³² F. DÍAZ-BARRIGA ARCEO – G. HERNÁNDEZ ROJAS, *Estrategias docentes...*, 3.

³³ Cf. L.S. SHULMAN, «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Education Review*, 19-2 (1987), 4-14.

³⁴ Cf. L. DARLING-HAMMOND, «Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence», *Educational Policy Analysis Archives*, 8 (2000), 1-48. Recuperado el 27 de marzo de 2012, de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392>.

³⁵ Cf. S. WILSON - R. FLODEN - J. FERRINI-MUNDY, *Teacher preparation research: current knowledge, gaps and recommendations*, University of Washington, Seattle 2001.

logros estudiantiles. Esta conclusión apoyó la de Monk³⁶, quien encontró que el conocimiento de los contenidos por parte del docente, estimado a partir de sus trabajos de preparación de cursos, estaba relacionado positivamente con el logro estudiantil en ciencia, pero que esa relación era curvilínea, o sea que los progresos de los estudiantes eran menos importantes a partir de un cierto nivel de conocimiento de la materia por parte del docente. En un análisis preparado para la *Education Commission of the States* se concluyó que el estudio respalda con moderación la importancia de un conocimiento sólido de las materias, pero que por lo general no hay datos suficientes para poner en claro qué nivel de conocimiento de una materia es necesario para enseñar cursos y niveles de grado específico³⁷.

Entonces, los profesores que conocen más hechos asociados con su materia no tienen necesariamente alumnos que aprenden más; pero pueden hacer presentaciones más claras y reconocer las dificultades de los estudiantes con mayor facilidad; tienen una preparación para cualquier pregunta de los estudiantes y no tienen que ser evasivos o ambiguos en sus respuestas³⁸. Así, este tipo de conocimiento es necesario, pero no suficiente para la enseñanza efectiva.

Es necesario que los profesores hagan que los hechos, procedimientos y conceptos sean comprensibles para sus alumnos, para lo cual, han de saber más acerca de su materia que simples hechos, procedimientos y conceptos. Charles Anderson sugiere que también deben conocer la estructura, función y desarrollo del material que imparten³⁹.

Pero ¿qué más saben los profesores efectivos que pueda explicar su éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender en profundidad? Bain⁴⁰ encontró que estos profesores tienen un sentido inusualmente agudo de la historia de sus disciplinas, incluyendo las controversias que se han agitado en ellas, y esa comprensión parece que les ayuda a reflexionar de manera especialmente profunda sobre la naturaleza del pensamiento en sus campos. Pueden utilizar esa capacidad para pensar sobre su propio razonamiento —

³⁶ Cf. D. MONK, «Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement», *Economics of Education Review* 13 (1994), 125-145.

³⁷ Cf. EDUCATION COMMISSION OF THE STATES, *Eight questions on teacher preparation: What does the research say?*, Denver 2003.

³⁸ Cf. A. WOOLFOLK, *Psicología Educativa*.

³⁹ Cf. C. ANDERSON, «The role of education in the academic disciplines in teacher education», in A. WOOLFOLK (Ed.), *Research bases for the graduate preparation of teachers*, Allyn and Bacon, Boston 1989, 88-107.

⁴⁰ Cf. K. BAIN, *Lo que hacen los mejores...*

lo que se llama “metacognición”- y sobre su comprensión de la disciplina como tal para entender cómo podrían aprender otras personas. Saben qué es lo que debe ir primero, y pueden distinguir entre conceptos fundamentales y desarrollos o ilustraciones de esas ideas. Se dan cuenta de dónde es fácil que las personas encuentren dificultades a la hora de avanzar en su propia comprensión, y pueden utilizar ese conocimiento para simplificar y aclarar asuntos que para otros resultan complejos, para contar el relato adecuado, o para plantear una pregunta muy estimulante.

Conocimientos pedagógicos

El conocimiento de la materia o disciplina que se imparte no basta para ser un profesor efectivo. Además de conocer los hechos, conceptos y procedimientos importantes en su disciplina académica, los profesores han de saber cómo transformar ese conocimiento en el programa de estudios – en lecciones, explicaciones, asignaturas, juegos, pruebas, preguntas, ejemplos, demostraciones y todas las otras actividades de la enseñanza.

Hay muchos estudios (como los de Wenglingsky, Gustafsson, Wayne y Youngs) en los que se ha demostrado que saber enseñar tiene efectos positivos en el logro de los alumnos. Sin embargo, la OCDE (2009) reporta que es difícil evaluar el impacto de la preparación pedagógica, por el hecho de que hay una gama muy amplia de cursos diferentes con esta etiqueta, que se ofrecen en diferentes secuencias y con contenido e intensidad diferentes. Rice concluye que el contenido pedagógico de los cursos contribuye a la eficacia de los docentes al combinarlo con el conocimiento de contenidos⁴¹.

Referente a los estudios avanzados en educación, la evidencia no es muy clara con respecto a sus beneficios. Por ejemplo, en Estados Unidos, varios estados requieren que los docentes obtengan una maestría dentro de un período específico de tiempo después de su contratación inicial. La mayoría de estos títulos son en educación más que en el contenido de la materia, pero Rivkin *et al.* no pudieron demostrar que la obtención de la maestría mejorara las habilidades docentes⁴².

Con lo anterior se ve que estos conocimientos pedagógicos necesarios abarcan aspectos tan diversos que van desde aspectos metodológicos, hasta cuestiones curriculares. En lo referente a la metodología, es importante que

⁴¹ Cf. J. RICE, *Teacher quality: understanding the effectiveness of teacher attributes*, Economic Policy Institute, Washington, D.C. 2003.

⁴² Cf. S. RIVKIN - E. HANUSHEK - J. KAIN, «Teachers, schools, and academic achievement», *Working paper 6691* (revised), National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. 2001.

los docentes conozcan, por una parte, las estrategias de enseñanza general que se aplican en todas las materias, como pueden ser los principios de manejo de grupo en el aula, enseñanza efectiva y evaluación; y por otra, que tengan un conocimiento más específico de cómo enseñar a ciertos estudiantes y cómo impartir conceptos particulares. Para esto, es necesario contar con un conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca de la forma cómo se logra el aprendizaje; de las estrategias que lo facilitan y lo hacen motivante; y al mismo tiempo, tener un conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

En lo referente al currículo, es importante que los profesores conozcan los materiales y programas para su asignatura y grado, teniendo una visión de conjunto sobre el proyecto formativo, como lo especifica Zabalza:

Con una visión reducida solamente a lo que uno mismo hace resulta imposible llevar a cabo un *proyecto de formación*, esto es, el currículo de una carrera. Todo proyecto implica unas directrices comunes, un juego de interacciones entre disciplinas, metodologías y sistemas de trabajo que tengan continuidad y se complementen entre sí. Esa visión de conjunto es absolutamente exigible al Decano de una Facultad y a su Jefe de Estudios, pero resulta igualmente necesaria para cada uno de los profesores y profesoras encargados de llevar a cabo el proyecto institucional⁴³.

Conocimiento del alumno

Enseñar no es solo proporcionar información, sino ayudar a aprender. Para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos, es decir, debe saber cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etcétera. Pero no solo eso, sino también es relevante conocer las características y los antecedentes culturales de los alumnos, así como las agrupaciones en que aprenden: parejas, grupos pequeños, equipos, clases, escuelas y la comunidad. Se trata de conocer mejor a los alumnos para «responderles mejor, facilitando ayudas adecuadas a lo que ya son y pueden llegar a ser»⁴⁴.

Organización y claridad

¿Qué significa ser “claro”? Ser preciso y específico, no ambiguo, evitando palabras y frases que son aproximadas o que no se determinan (bastante,

⁴³ M.A. ZABALZA, *Competencias docentes del profesorado...*, 32.

⁴⁴ M.N. PEREIRA, *Educación en valores...*, 151.

casi, tal vez, con frecuencia, en general). De acuerdo con Land⁴⁵, los profesores con más conocimientos de la materia tienden a ser menos confusos en sus explicaciones favoreciendo que los estudiantes aprendan más. Si bien, es cierto que el conocimiento de la disciplina, por parte del profesor, puede ser un requisito para ganar en claridad, muchas veces se constata en la realidad que los profesores que saben más pueden ser más elevados, menos aterrizados, y por lo mismo, menos claros. Por este motivo, como se especificó anteriormente, los conocimientos de la materia solos no son suficientes, pero con las habilidades pedagógicas correspondientes, pueden ayudar a ganar en claridad.

Gustafsson y Rice encontraron una serie de características que tienen los docentes eficientes que pueden ayudarles a ganar en claridad. De acuerdo con ellos, estos profesores poseen una gran capacidad intelectual, son estructurados, cultos y pueden pensar, comunicarse y planificar de manera sistemática. También encontraron que los estudiantes tienen más éxito con los docentes que se desempeñan bien en pruebas de habilidades de lectura y verbales.

Los profesores más efectivos, además, ganan claridad al ayudar a sus alumnos a mantener presente las preguntas más generales o la estructura del curso a lo largo del mismo.

Las actitudes

[...] la mejor docencia no puede encontrarse en reglas o prácticas concretas, sino en las *actitudes* de los profesores, en su *fe* en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su *predisposición* a tomar en serio a sus estudiantes y dejarlos que asuman el control sobre su propia educación, y en su *compromiso* en conseguir que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores⁴⁶.

La calidez, amabilidad y comprensión parecen ser las cualidades del profesor que más se relacionan con las actitudes del estudiante. Rosenshine y Furst encontraron que, en algunos estudios, las calificaciones del entusiasmo de los profesores se correlacionan con los incrementos del logro de los estudiantes; sin embargo, Gillet y Gall concluyeron que los profesores

⁴⁵ Cf. M.L. LAND, «Vagueness and clarity», in M. DUNKIN (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 392-397). New York: Pergamon, New York 1987, 392-397.

⁴⁶ K. BAIN, *Lo que hacen los mejores...*, 92.

que demuestran su entusiasmo tienen alumnos más atentos y con mayor interés, pero no necesariamente con más éxito en las pruebas de contenido.

Algunas actitudes que el mundo y la educación de hoy piden a los profesores, de acuerdo con Pereira, son:

1. *Actitud de búsqueda y de conocimiento*. Primeramente, de saber a dónde va; saber a quién está ayudando; y saber que se está al servicio de las personas y de la sociedad.
2. *Actitud de confianza*, es decir, de creer en las propias posibilidades y, por lo mismo, estar abierto a todo lo que haga crecer. Necesita confiar en sí mismo, en los demás profesores que comparten un mutuo compromiso, en los directivos, en las posibilidades de los alumnos, en las familias, etc. «La confianza engendra confianza; el temor, la amenaza y “los controles” engendran a su vez temores, posturas defensivas y de menor verdad»⁴⁷.
3. *Actitud de respeto y de acogida*, que implica conocer a los alumnos individualmente, aceptarlos y ayudarlos a superarse.
4. *Actitud de promoción permanente*.
5. *Actitud de apertura*, sin prejuicios, que le lleve a conocer las cosas como son, con objetividad y profundidad; a estar atento ante lo nuevo, y completar lo que ya sabe; y a una verdadera comunicación en la que habrá que reconocer con humildad lo que debe rectificar.
6. *Actitud de compromiso social*, que lo lleve a ser solidario y estar al servicio del bien común.

c. Metas de los profesores efectivos

William Perry y un grupo de psicólogos del *Wellesley College* llevaron a cabo un estudio para entender el desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios. Tanto Perry como Clinchy y sus colegas han sugerido cuatro categorías generales por las que pueden ir transitando los estudiantes, cada una con su propio concepto de lo que significa aprender. En el nivel más simple, los estudiantes piensan que aprender no es más que un asunto de cotejo con los expertos, de conseguir las “respuestas correctas” y memorizarlas. Clinchy denomina a estas personas *sabedores de lo aceptado*, y dice que son aquellos estudiantes que se sientan allí, bolígrafo en mano, prestos a tomar apuntes de cada una de las palabras que dice el profesor.

⁴⁷ M.N. PEREIRA, *Educación personalizada: un proyecto pedagógico en Pierre Faure*, Trillas, México 1996, 206.

Al final, muchos descubren que los expertos no siempre están de acuerdo. Como resultado, empiezan a creer – en el segundo estado de desarrollo – que todo el conocimiento es un asunto de opinión. Estos *sabedores subjetivos* utilizan los sentimientos para razonar: para ellos, «una idea es correcta si se tiene la sensación de que es correcta»⁴⁸. Para ellos, todo es materia opinable.

Unos pocos consiguen hacerse *sabedores del procedimiento*: aprenden a “jugar el juego” de la disciplina. Reconocen que existen criterios para razonar, y aprenden a utilizar esas normas cuando escriben sus textos. Normalmente se les reconoce como a los estudiantes más inteligentes. No obstante, tal forma de “saber” no influye en cómo piensan fuera de clase. Ellos le dan sencillamente al profesor lo que quiere, sin que haya influido demasiado ni sustancial ni sostenidamente en cómo piensan, actúan o sienten.

Solo en el más alto de los niveles, el que Perry llama *compromiso*, los alumnos se hacen pensadores independientes, críticos y creativos, valoran las ideas y maneras de razonar que se les exponen, e intentan utilizarlas consciente y consistentemente. Son conscientes de su propio razonamiento y aprenden a corregirlo sobre la marcha. Clinchy y sus colegas encuentran dos clases de conocedores en los niveles más altos: los *sabedores separados*, que gustan de distanciarse ellos mismos de una idea, permaneciendo objetivos, incluso escépticos, y siempre dispuestos a discutirla; en cambio, los *sabedores conectados*, en lugar de intentar rebatir los méritos de las doctrinas de otras personas, son considerados con ellas; no son “observadores desapasionados, sin sesgo”, concluía el estudio de Wellesley, sino que «se sesgan deliberadamente a favor del asunto que están examinando».

Los profesores efectivos, de acuerdo con Bain, esperan de sus alumnos:

[...] los más altos niveles de desarrollo. Rechazan la visión de la enseñanza como nada más que proporcionar respuestas correctas a los alumnos y del aprendizaje como no más que recordar esas entregas. Esperan que sus estudiantes superen el nivel de sabedores de lo aceptado, lo que se refleja en su manera de enseñar y calificar a sus estudiantes. Incluso distinguen claramente entre aquellos estudiantes que “se hacen con la disciplina” por el mero hecho de estar en la clase (los sabedores del procedimiento), y los estudiantes cuyas formas de pensar y de sacar conclusiones están en permanente transformación⁴⁹.

⁴⁸ B. CLINCHY, «Issues of Gender in Teaching and Learning», *Journal of Excellence in College Teaching* 1 (1990), 52-67.

⁴⁹ K. BAIN, *Lo que hacen los mejores...*, 57.

De esta manera, los profesores efectivos, de acuerdo con Bain, ayudan a los educandos a cambiar su meta principal de aprobar por la de pensar en objetivos personales de desarrollo, poniendo énfasis en la búsqueda de respuestas a preguntas importantes, y a menudo los animan a utilizar las metodologías, los supuestos y los conceptos de varios campos para resolver problemas complejos y hablan del valor de una educación integral en comparación con otra fragmentada en asignaturas sueltas.

Los docentes efectivos suelen poner énfasis en que «la mera habilidad de conseguir respuestas “correctas” significa poco si no es reflejo de una comprensión funcional»⁵⁰.

5. Las competencias docentes

Hablar actualmente de educación, es hacerlo de las competencias⁵¹. Un profesor exitoso o efectivo, es uno que es competente en su labor, es decir, que tiene las competencias necesarias para llevar a cabo su misión.

No hay un consenso general sobre cuáles son las competencias con las que un docente, en cualquier nivel, ha de contar. Diferentes autores proponen distintas competencias. Scriven habla de las siguientes ocho⁵²:

1. *Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza*, que comprende el conocimiento de campo concreto de la competencia; el conocimiento de otras materias presentes en el currículo; el conocimiento del centro y su contexto; y el conocimiento de las responsabilidades docentes.
2. *Planificación y organización de la enseñanza*, que incluye la estructuración del trabajo e los profesores sustitutos; el desarrollo del curso; la selección y creación de materiales; la utilización de recursos disponibles; el apoyo al alumnado con necesidades especiales; el suministro al alumnado de tareas de casa sentido.
3. *Comunicación*, que abarca las habilidades de comunicación generales; la implicación de los padres de familia; la eficacia de la comunicación del contenido del curso a todo el alumnado; el dominio de

⁵⁰ K. BAIN, *Lo que hacen los mejores...*, 108.

⁵¹ Las competencias se definen como el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares (cf. *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. Barcelona, AQU, Barcelona 2002, 46).

⁵² Cf. M. SCRIVEN, «Duties-based teacher evaluation», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8-2 (1998).

la tecnología educativa; la gestión del aula; el desarrollo del curso; la evaluación del curso.

4. *Organización de la clase*, que implica la relación con los alumnos; la disciplina del grupo; la atención personal; la gestión para evitar emergencias y para cuando sea necesario enfrentarlas.
5. *Eficacia en la instrucción*, que incluye la motivación para aprender de los alumnos; la supervisión del aprendizaje del alumno; la energía física y emocional para soportar las tensiones de la enseñanza.
6. *Evaluación*, considerando el diagnóstico y respuesta a las necesidades de los alumnos; la evaluación y mejora del curso y de las actividades de aula; evaluación del progreso de los alumnos; la obtención y utilización de la retroalimentación del alumno; la comunicación del progreso académico a los alumnos, directores, padres de familia, y personas autorizadas.
7. *Profesionalidad*, que abarca la conducta ética; la promoción y modelado de tratamiento equitativo a los alumnos, compañeros...; actitud y actuación profesional; conocimientos (lectura de literatura profesional); actividades de formación profesional; cooperación con personal del centro; servicio a la profesión (investigación, etc.).
8. *Otros servicios individualizados al centro y a su comunidad*, que incluye la organización de la disciplina; la conformidad con las normas y reglamentos escolares; el refuerzo de las normas escolares.

Por su parte, Angulo propone las siguientes cinco competencias docentes⁵³:

1. *Destrezas de comunicación*, donde se incluye la comunicación oral y escrita; la habilidad para comprender e interpretar mensajes escuchados; y la habilidad para leer, comprender e interpretar materiales profesionales.
2. *Conocimientos básicos*, tanto de la disciplina en sí, como del desarrollo físico, psicológico y social de los estudiantes.
3. *Destrezas técnicas*, para diagnosticar la situación del grupo cuando lo recibe; para identificar objetivos a largo plazo para la materia dada; para construir y ordenar secuencialmente objetivos relacionados entre sí a corto plazo; para seleccionar, adaptar y elaborar materiales de enseñanza y secuencias de actividades de aprendizaje;

⁵³ Cf. F. ANGULO, «Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada», en A. PÉREZ – J. BARQUÍN – F. ANGULO (eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica*, Akal, Madrid 1999, 467-505.

para motivar a los alumnos; para construir un test para evaluar el rendimiento del alumnado.

4. *Destrezas administrativas*, para establecer los procedimientos y mecanismos de la clase; para formular un modo de comportamiento del alumnado en clase; para identificar las causas del mal comportamiento del alumnado en la clase; para identificar y/o desarrollar un sistema para guardar documentos de clase y del progreso individual de los alumnos.
5. *Destrezas interpersonales*, para aconsejar a los estudiantes, tanto individual como colectivamente, respecto de sus obligaciones académicas; para identificar y/o demostrar conductas que reflejen el respeto por la dignidad y el valor de otros grupos étnicos, culturales lingüísticos y económicos; para demostrar destrezas de enseñanza y sociales que ayuden a los estudiantes a desarrollar un autoconcepto positivo, y a interactuar constructivamente con sus compañeros.

Perrenoud (2004) sugiere las siguientes diez competencias⁵⁴:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación.
4. Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres de familia.
8. Utilizar nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Gestionar la propia formación continua.

Finalmente, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación posee un documento (ANECA, 2004) cuyo objetivo es facilitar la adecuación de las titulaciones de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior, en el que fija las siguientes tres competencias para las titulaciones de maestro:

1. *Competencias instrumentales*, que abarca la capacidad de análisis y síntesis; de organización y planificación; la comunicación oral y escrita en la lengua materna; el conocimiento de una lengua extranjera; los conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio; la capacidad de gestión de la información; la resolución de problemas; la toma de decisiones.

⁵⁴ Cf. P. PERRENOUD, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, Barcelona 2004.

2. *Competencias personales*, que incluye el trabajo en equipo en general; el trabajo en un equipo de carácter disciplinar; el trabajo en un contexto internacional; las habilidades en las relaciones interpersonales; el reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad; el razonamiento crítico; el compromiso ético.
3. *Competencias sistémicas*, que consideran el aprendizaje autónomo; la adaptación a nuevas situaciones; la creatividad; el liderazgo; el conocimiento de otras culturas y costumbres; la iniciativa y espíritu emprendedor; la motivación por la calidad; la sensibilidad hacia temas medioambientales.

Como se ve, estas propuestas tienen ciertos puntos en común como son la capacidad para planificar y organizar el propio trabajo; la capacidad para comunicarse adecuadamente; la capacidad para trabajar en equipo; la capacidad para relacionarse con los demás, etc. Sin embargo, tal diversidad complica su manejo y su estudio. Para simplificarlo, la autora propone agrupar las anteriores en otra clasificación más amplia que abarca tres categorías: la competencia *didáctica*; la *profesional*; y la *formativa*. La *competencia didáctica* es la que hace que una persona enseñe bien, es decir, que sea capaz de planear, llevar a cabo y evaluar adecuadamente una intervención educativa determinada. La *profesional* es la que ayuda al docente a cumplir adecuadamente con sus responsabilidades hacia el educando, hacia la institución en la que trabaja y hacia la sociedad en la que vive. Esta competencia es la que lo hace fiable y capaz de rendir cuentas del trabajo encomendado. Finalmente, la *formativa* es la que lo hace capaz para educar, entendiendo por esto sacar y perfeccionar lo que la persona trae consigo; y *formar*, es decir, ayudar al educando a encarnar cada vez más su ideal, a través del *acompañamiento* personal a lo largo de este proceso. Resumiendo, se puede decir que la competencia didáctica hace del docente un enseñante; la profesional, un profesional de la educación; y la formativa, un formador.

Rodríguez presenta la siguiente clasificación de competencias que todo profesional, no solo el docente, debería tener. Estas podrían ser el contenido de la competencia formativa que aquí se propone. Rodríguez habla de tres tipos de (sub) competencias: las *interpersonales* (la comunicación, el trabajo en equipo, y el liderazgo); las *cognitivas* (resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano, creatividad); y las *instrumentales* (idiomas, informática, documentación)⁵⁵.

⁵⁵ Cf. S. RODRÍGUEZ Y OTROS. *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona 2003, 35.

6. El docente a nivel de Educación Superior

La misión de la Universidad va mucho más allá de lo meramente académico. Así lo explica Zabalza:

Cualquier programa universitario ha de servir para *mejorar* a las personas en todo el amplio espectro de dimensiones en que los estudiantes universitarios pueden mejorar: como personas, como estudiantes, como personas cultas e intelectuales, como futuros profesionales, etc. No se trata, pues, de aprender cosas sino de formarse. Esa es la gran misión de la Universidad⁵⁶.

Siendo esta la misión de una universidad cualquiera, Juan Pablo II dice lo siguiente sobre la misión de la católica:

Nacida del corazón de la Iglesia, la Universidad Católica se inserta en el curso de la tradición que remonta al origen mismo de la Universidad como institución, y se ha revelado siempre como un centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad. Por su vocación la *Universitas magistrorum et scholarium* se consagra a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes, libremente reunidos con sus maestros animados todos por el mismo amor del saber. Ella comparte con todas las demás Universidades aquel *gaudium de veritate*, tan caro a San Agustín, esto es, el gozo de buscar la verdad, de descubrirla y de comunicarla en todos los campos del conocimiento⁵⁷.

Y esta misión es compartida por los centros de formación para personas consagradas, por lo que la labor docente en ambos tipos de centros (universitarios y de formación) tendrá muchos puntos en común.

Por otra parte, el proyecto *Tunning*⁵⁸ ha establecido un conjunto de treinta competencias, que se enlistan a continuación, denominadas transversales o genéricas que todo titulado universitario debe de haber adquirido, en mayor o en menor medida, dependiendo de sus estudios.

1. Capacidad de análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Planificación y gestión del tiempo.

⁵⁶ M.A. ZABALZA, *Competencias docentes del profesorado...*, 23-24.

⁵⁷ JUAN PABLO II, Constitución apostólica *Ex corde Ecclesiae*, n. 1 (texto en www.vatican.va).

⁵⁸ Este proyecto ha definido, con la información proveniente de graduados, empleadores y académicos, los resultados del aprendizaje y las competencias de las titulaciones consideradas en ese estudio. Fue financiado por la Unión Europea en el marco del programa Sócrates. Contó con la participación de todos los países europeos (cf. J. GONZÁLEZ – R. WAGENAAR (eds.), *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Phase One*, Universidad de Deusto, Bilbao 2003 (<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>)).

4. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio.
5. Conocimientos básicos de la profesión.
6. Comunicación oral y escrita en la lengua materna.
7. Conocimiento de una segunda lengua.
8. Habilidades básicas de manejo del ordenador.
9. Habilidades de investigación.
10. Capacidad de aprender.
11. Habilidades de gestión de la información.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
14. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
15. Resolución de problemas.
16. Toma de decisiones.
17. Trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Liderazgo.
20. Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar.
21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.
22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
24. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
25. Habilidad para trabajar de forma autónoma.
26. Diseño y gestión de proyectos.
27. Iniciativa y espíritu emprendedor.
28. Compromiso ético.
29. Preocupación por la calidad.
30. Motivación por el logro.

Todas estas competencias son igualmente válidas para la formación de las personas consagradas y en mayor o en menor medida tienen que ser tomadas en cuenta por los docentes.

Como puede constatarse, con este enfoque, la idea de formación trasciende el mero contenido de las disciplinas y se proyecta sobre un espectro

más amplio y multidimensional del crecimiento (personal y profesional) de los estudiantes universitarios⁵⁹.

Este planteamiento supone que los estudiantes necesitan adquirir un aprendizaje que comprenda no solo el conocimiento específico de su carrera sino, además, numerosas capacidades y destrezas que no podrían desarrollarse si el profesorado utiliza exclusivamente una metodología tradicional. Lo que está significando un cambio de paradigma a nivel universitario⁶⁰.

La tabla 2 muestra este cambio paradigmático que está sufriendo la educación superior hoy en día. Lo que implica un cambio en la concepción y en la práctica docente de este nivel. Sin embargo, no hay un consenso general sobre cuáles son las funciones y las competencias específicas que deben de caracterizar al profesorado universitario.

Tabla 2. Cambio paradigmático de la educación superior

Dimensión	Antes	Ahora	¿Mañana?
Aprendizaje	“Me enseñan” Trabajo individual	“Yo aprendo” Trabajo en grupo	Co-aprendizaje
Materiales	Manual, pizarra, transparencias	Casos, supuestos, problemas relacionados	Resolución de casos nuevos en situaciones interdisciplinares
Evaluación	Evaluación final (Examen)	Evaluación continua	Auto y co-evaluación. Evaluación 360º
Motivación	Aprobar	Aprender	Adquirir autonomía para el aprendizaje y confianza en resolución problemas futuros no experimenta- dos con anterioridad
Profesor	Maestro magistral	Guía en el aprendizaje	“Preparador personal”

Zabalza presenta el siguiente elenco de competencias⁶¹ profesionales del docente universitario:

⁵⁹ Cf. M.A. ZABALZA, *Competencias docentes del profesorado...*

⁶⁰ Cf. A. BENITO – A. CRUZ (Coords.), *Nuevas claves para...*

⁶¹ «Competencia hace referencia a una capacidad que se proyecta en la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, conocimientos, actitudes y experiencias) para resolver adecuadamente una tarea en un contexto definido, por ejemplo, competencia para resolver problemas informáticos. La competencia pone de manifiesto el nivel de desarrollo alcanzado en diferentes capacidades y contribuye a mejorarlo» (M.L. SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, *Competencias cognitivas en Educación Superior*, Narcea, Madrid 2010).

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje (concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto)
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, tanto desde el punto de vista científico (seleccionar los contenidos) como didáctico (prepararlos para ser enseñados-aprendidos).
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)
4. Manejo de las nuevas tecnologías
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos
7. Tutorizar
8. Evaluar
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Se puede ver que las primeras ocho de estas competencias propuestas por Zabalza se relacionan con cuestiones didácticas y las últimas dos tienen que ver con temas más profesionales⁶².

Rodríguez Espinar, por su parte, considera que un buen profesor universitario habrá de reunir tres competencias del orden didáctico (la segunda, la tercera y la cuarta), y cuatro del orden profesional (la primera, quinta, sexta y séptima)⁶³:

1. Dominar tanto el conocimiento de su disciplina como la gestión del mismo.
2. Innovar sobre su propia práctica docente, lo que implica reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico como vía para la mejora continua.
3. Dominar las herramientas relacionadas con el currículo (diseño, planificación y gestión del mismo).
4. Saber favorecer entre los alumnos un clima de motivación hacia un aprendizaje de calidad.

⁶² Profesionales en cuanto que tienen que ver con la profesión, en este caso docente. Todo profesional tiene que reflexionar e investigar sobre su campo, y además ha de identificarse con la Institución para la que trabaja.

⁶³ Cf. S. RODRÍGUEZ ESPINAR, «Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario», *Revista de Educación* 331 (2003).

5. Saber trabajar en colaboración con colegas y potenciar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos.
6. Poseer las habilidades comunicativas y de relación que la función docente requiere.
7. Estar comprometido con la dimensión ética de la profesión docente.

Aun cuando la mayoría de los autores hagan hincapié en distintas competencias de orden didáctico y profesional que necesitan los docentes universitarios, si estos quieren cumplir con su misión de ayudar al alumno a crecer como persona y a asumir su propia formación para que no solo se quede en el saber, y el saber hacer, sino que alcance el saber convivir y el saber ser⁶⁴, será necesario que adquieran una serie de competencias en otro orden, no siempre considerado, que se pueden agrupar bajo el nombre de formativas.

Conclusión

La docencia es una de las profesiones que se ha visto afectada directamente por la pandemia del Covid-19. El docente ha tenido que pasar, en muy poco tiempo, de una educación presencial a otra virtual. La enseñanza directa de la que se habla al inicio de este artículo cada vez está más lejos. La tecnología ha sido la gran aliada del docente en estos momentos, al grado de que algunos se preguntan si llegará a suplirlo. La tecnología ciertamente ayuda a “enseñar” y posiblemente a “educar” pero nunca podrá remplazar la tarea formativa del docente, que aun de manera virtual se las arregla para enseñar, educar, formar y acompañar a sus alumnos. Antes, durante y después de la pandemia los profesores han necesitado, necesitan y necesitarán desarrollar las competencias didáctica, profesional y formativa para brindar un mejor servicio a sus alumnos y a la sociedad.

⁶⁴ Cf. J. DELORS, *La educación encierra un tesoro*, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid 1996.