

El profesor como mediador en el aprendizaje de competencias¹

Olga Arias-Gundín, Raquel Fidalgo, Jesús N. García, Patricia Robledo & Lourdes Álvarez

Universidad de León²

Resumen

El proceso de convergencia establece la necesidad de utilizar metodologías activas para el aprendizaje con la finalidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad del aprendizaje autónomo, cooperativo y continuo, al tiempo que les permita adquirir las capacidades, habilidades, valores y competencias demandadas en el mundo profesional. Entre las metodologías activas del aprendizaje se pueden destacar por su eficacia el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el estudio dirigido y el estudio compartido. Al mismo tiempo el profesorado ha desempeñado un papel fundamental y determinante en las reformas universitarias para su éxito. En el presente trabajo se estudia el papel del profesor como mediador en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias en la diplomatura de Magisterio. Para ello se estudia, a través del *Cuestionario de Evaluación de las Competencias Transversales*, la diferencia que existe en el desarrollo de estas competencias entre aquellas metodologías (estudio de casos y estudio compartido) en las que el profesor tiene un papel más activo en el comienzo de las mismas al explicar los contenidos, y aquellas otras (ABP y estudio dirigido) en las que el profesor tiene un papel más dinamizador atendiendo principalmente las demandas de los estudiantes. En este estudio participaron 158 estudiantes de tercer curso de la especialidad de Educación Especial de la Universidad de León.

Introducción

En estos momentos la universidad española se encuentra inmersa en un proceso de cambio que viene marcado por su integración en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Las directrices de Bolonia indican que las reformas deben realizarse fundamentalmente en dos direcciones: por un lado en los aspectos organizativos, como son el sistema de créditos europeos, la adaptación de las titulaciones, la incorporación del suplemento europeo al título, la definición de criterios comunes de certificación y acreditación de la calidad, etc.; y por otro lado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en la docencia universitaria.

En este contexto universitario, el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la adquisición y/o desarrollo de competencias, entendidas como un saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente (Lasnier, 2000). Del mismo modo las funciones del profesor implican asumir y desarrollar competencias científico-pedagógicas, es decir, no es suficiente con ser un buen investigador sino que además debe ser un experto en

¹ Proyecto subvencionado por el Plan de Apoyo a la Innovación Docente en los centros de la ULE 2008 y JCyL para la adaptación al EEES 2008.

² Correspondencia con los autores: Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Facultad de Educación, Universidad de León, Campus de Vegazana s/n, 24071, León. o.arias.gundin@unileon.es; rfidr@unileon.es; jn.garcia@unileon.es; probr@unileon.es; mlalvf@unileon.es.

el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de la práctica docente (Martínez, 2007). De esta forma, es necesario que el docente además de tener los conocimientos científicos de su materia debe tenerlos también sobre la dimensión didáctica de la misma, así podrá realizar tanto una integración efectiva de los conocimientos, de las técnicas y recursos como una adaptación adecuada a las tareas y estudiantes concretos (Tejedor, 2001). Por lo tanto, el profesor universitario no debe limitar su actividad docente a la impartición de las clases, sino que su ámbito de acción y análisis debe ser más amplio. Asimismo los estudiantes universitarios demandan de sus profesores unas competencias y capacidades docentes centradas en las características de formación, concretamente en la formación pedagógica. Los estudiantes valoran las siguientes cualidades docentes: motivador, didáctico, buen trasmisor, claro y ordenado (Marín & Teruel, 2004). Todo esto supone un cambio profundo e individual en la concepción del rol del profesor, en cuanto a las conductas y actitudes distintas requeridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje convencional. En este sentido se ha pasado de considerar al profesor como un trasmisor de conocimientos a ser tutores, es decir, un elemento esencial para facilitar que el estudiante *aprenda a aprender* (Bernabeu & Còsul, 2004; Michavila, 2005). Así, tal y como afirma De Ketele (2003), hoy más que nunca es un problema fundamental la formación pedagógica de los profesores universitarios, teniendo en consideración todas las demandas que se les están realizando. Esto nos permite asegurar que el profesor ya no es lo que era, sino lo que será (Donnay & Romainville, 1996).

De este modo, la docencia universitaria de calidad es una docencia altamente exigente. Es una tarea ardua, difícil, compleja que requiere una alta cualificación por parte del profesor para su desempeño. De este modo, ser profesional de la docencia, en la actualidad, supone dominar un amplio abanico de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, virtudes y competencias; al tiempo que las cualidades personales del profesor se consideran cada vez más un requisito técnico indispensable (Marín & Teruel, 2004).

La calidad docente universitaria que mire a la convergencia europea es necesario trabajar en dos de sus ejes vertebrados: un nuevo paradigma docente y la redefinición del rol de los agentes del proceso educativo. Respecto al primero de ellos es interesante el planteamiento realizado por Zabalza (2003): aplicar al ámbito universitario el concepto de zona de desarrollo próximo. Así, este planteamiento resalta la necesidad de una correcta interacción entre el profesor y el estudiante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de este modo el estudiante puede construir su conocimiento. De esta forma se podrían superar los tradicionales modelos (Martínez, García, & Quintanal, 2006). En cuanto al segundo eje, la utilización de metodologías activas necesariamente modifica el rol que desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto el profesor como el estudiante. En la Tabla 1 se recogen las funciones que se esperan que desempeñen ambos, profesor y estudiante, en las cuatro metodologías objeto de estudio (de Miguel, 2005).

Tabla 1. *Rol del profesor y del estudiante en cada metodología analizada.*

Metodología	Rol del profesor	Rol del estudiante
Estudio de casos	<ul style="list-style-type: none"> ~ Elaborar el caso. ~ Determinar los objetivos y competencias a desarrollar. ~ Explicar los contenidos del tema objeto de estudio. ~ Presentar el caso. ~ Explicar y clarificar las tareas a 	<ul style="list-style-type: none"> ≈ Estudio previo. ≈ Preparación del caso: análisis de los detalles, interrelacionar conocimientos, buscar y formular las causas de los problemas, contextualizar el problema. ≈ Plantear alternativas de solución.

realizar.		
Estudio compartido	<i>Antes de impartir el tema:</i>	<i>Antes de impartir el tema:</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ~ Selección de objetivos (competencias) y contenidos. ~ Previsión de recursos materiales y espaciales. 	<ul style="list-style-type: none"> ≈ Repasar conocimientos.
	<i>Durante la ejecución:</i>	<i>Durante la ejecución:</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ~ Exposición clara de los contenidos. ~ Resolución de alguna actividad a modo de ejemplo. ~ Desarrollo de estrategias de motivación aportando pistas y sugerencias. ~ Corrección de errores 	<ul style="list-style-type: none"> ≈ Escuchar y tomar notas. ≈ Analizar y comprender las actividades. ≈ Resolver las actividades planteadas ≈ Comprobar e interpretar el resultado.
	<i>Después del tema o de cada clase:</i>	<i>Después del tema o de cada clase:</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ~ Corrección de las actividades resueltas por los estudiantes. ~ Evaluación de los temas. ~ Propuestas para mejorar. 	<ul style="list-style-type: none"> ≈ Repasar las actividades realizadas. ≈ Realizar otras actividades planteadas en textos relacionados.
ABP	~ Elaborar las situaciones problemas que permitan desarrollar las competencias previstas.	≈ Leer y analizar el problema.
	~ Identificar los momentos del curso apropiados para introducir las situaciones problemas, determinando el tiempo que necesitan los estudiantes para resolverlo.	≈ Reconocer lo que sabe y lo que no con relación al problema.
	~ Hacer el seguimiento del trabajo del grupo.	≈ Elaborar un esquema que le permita comprender el problema.
	~ Evaluar el progreso del grupo en diferentes momentos o intervalos regulares de tiempo.	≈ Realizar la primera aproximación a la solución del problema en forma de hipótesis de trabajo.
	~ Organizar la presentación de las soluciones al problema que deben exponer los diferentes grupos y moderar la discusión.	≈ Elaborar un esquema de trabajo para abordar el problema.
		≈ Recopilar información sobre el problema.
		≈ Analizar la información recogida.
		≈ Plantearse los resultados y examinar su capacidad para responder al problema planteado.
		≈ Desarrollar procesos de retroalimentación que le lleven a considerar nuevas hipótesis y pruebas de contraste.
		≈ Autocontrol sobre su propio trabajo y el progreso del grupo.
Estudio dirigido	~ Elección de las competencias a desarrollar.	≈ Estudiar los pasos que va a seguir para el desarrollo del tema.
	~ Selección de los contenidos objeto de estudio.	≈ Elaborar un cronograma de trabajo.
	~ Elaboración de la guía de estudio.	≈ Búsqueda y consulta de las fuentes documentales señaladas en la guía de estudio.
	~ Presentación de la guía de estudio a los estudiantes.	≈ Realizar el aprendizaje de los contenidos mediante el plan de actividades que aparecen en la guía de estudio.
	~ Resolver las dudas de los estudiantes.	≈ Consultar todas las dudas que surgen a lo largo del proceso, primero en la bibliografía y después con el profesor.

El estudio que aquí se presenta surge de la necesidad de conocer la influencia que tiene el papel del profesor en el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Para ello se estudian las diferencias que existen en el desarrollo de las competencias transversales entre aquellas metodologías en las que el profesor tiene un rol más activo en la transmisión de conocimientos (estudio de caso y estudio compartido), y aquellas otras en la que el profesor tiene un rol más dinamizador atendiendo las demandas de los estudiantes (ABP y estudio dirigido).

Método

Participantes

En el presente estudio participaron un total de 158 estudiantes de la Universidad de León. Todos ellos cursaban 3º de Magisterio en la especialidad de Educación Especial. Analizando la muestra en función del género, el 3,8% de la misma eran hombres y el 96,2% restante eran mujeres. Sus edades se encontraban comprendidas entre los 20 y 33 años, encontrándose el 92% de la muestra entre los 20 y 23 años. En la Tabla 2 se muestra la distribución de la muestra en función de la metodología docente.

Tabla 2. *Distribución de la muestra del estudio por metodología docente y género*

Rol profesor	Mediador		Dinamizador		Total género
	<i>Estudio de casos</i>	<i>Estudio compartido</i>	<i>A.B.P.</i>	<i>Estudio dirigido</i>	
<i>Hombres</i>	1	1	2	2	6
<i>Mujeres</i>	39	37	38	38	152
Subtotal	40	38	40	40	
Total		78		80	

Instrumento de evaluación

En este estudio se utilizó como instrumento de evaluación el Cuestionario de Evaluación de las Competencias Transversales (Fidalgo, Arias-Gundín, & García, 2007). Este instrumento mide la percepción que tiene el estudiante sobre la influencia que ha tenido cada metodología docente en el desarrollo de las competencias transversales. El cuestionario está constituido por sesenta y nueve ítems y para su respuesta se ha utilizado una escala tipo likert de cero a nueve, representando el cero el mínimo grado de influencia en el desarrollo de la competencia y el nueve el máximo grado. Con este cuestionario además de la puntuación total de las competencias transversales, también se obtienen puntuaciones tanto de las competencias instrumentales, como de las sistémicas y personales.

Procedimiento

Este estudio se ha llevado a cabo en el primer cuatrimestre del curso académico 2007/2008 en la asignatura de Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Motórica. Esta asignatura es de carácter troncal en el tercer curso de la especialidad de Educación Especial de la diplomatura de Magisterio de la Universidad de León.

Las metodologías docentes utilizadas principalmente en el desarrollo de esta asignatura fueron el estudio de casos, el estudio compartido, el estudio dirigido y el aprendizaje basado en problemas (ABP). Para esta última metodología era necesario que

los estudiantes trabajaran de forma grupal; los grupos fueron formados según sus intereses o afinidades y oscilaban entre 4 y 5 miembros.

En dos de las metodologías utilizadas el profesor tiene un rol principalmente dinamizador, estas metodologías son el ABP y el estudio dirigido.

Para llevar a cabo el ABP se utilizaron los temas 3 y 4, es decir, la parálisis cerebral y los sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación (SS. AA. C.). Se pidió a los estudiantes que analizaran el supuesto práctico que se le entregaba y decidieran qué tipo de SS. AA. C. era el más adecuado y cómo sería el proceso de enseñanza. Cada grupo debía entregar un informe final que constaba de dos partes: una primera en la que se justificaba de forma amplia, adecuada, concreta y precisa la elección realizada, y una segunda en la que se describía todo el proceso que se debe seguir para la enseñanza del SS. AA. C. elegido a todas las personas implicadas, debiendo incluir lugares, recursos materiales, recursos personales, número de sesiones, duración de cada una de las sesiones, actividades, etc.

Para la aplicación del estudio dirigido se utilizaron los temas 6 y 7, la poliomielitis y las distrofias musculares respectivamente. En este caso a los estudiantes se les entregaba una guía de estudio; esta guía está compuesta por: a) una introducción, donde se indica al estudiante la importancia de los temas objeto de estudio; b) los objetivos que se persiguen en estos temas; c) los principales contenidos del tema; d) bibliografía o fuentes de información para la preparación y estudio de los temas; e) el plan de actividades que deben desarrollar a lo largo de estos temas.

En las otras dos metodologías de la asignatura, el estudio de casos y el estudio compartido, el profesor tiene un rol más activo y mediador entre los contenidos y los estudiantes, mientras que en el ABP y el estudio dirigido este papel de mediación lo desempeñan los propios estudiantes, siendo función del profesor velar por su buen desarrollo y funcionamiento, así como resolver todas aquellas dudas y/o problemas que se presenten.

El estudio de casos se desarrolló sobre el tema de las alteraciones motoras en el desarrollo infantil: la espina bífida (tema 5). A los estudiantes se les entregaron dos casos y se les pidió que eligieran uno de ellos, el cual resolvieron de forma individual, mientras que el otro lo resolvieron en pequeños grupos. Antes de ser corregidos ambos casos con el grupo clase, a cada alumno se le entregó una copia de los informes que había elaborado, y resolvieron de nuevo, pero esta vez en pequeños grupos, el primer casos que habían resuelto de forma individual.

El tema de las alteraciones motoras en el desarrollo infantil: el niño disarmónico motor (tema 2), se desarrolló mediante la metodología del estudio compartido. En este caso a los estudiantes se les entregaba una guía de estudio con la misma estructura que la utilizada en el estudio dirigido, aunque en este caso también se les entregaba una copia del material trabajado en clase.

Cronológicamente la primera metodología utilizada fue el estudio compartido, seguida del ABP y del estudio dirigido para concluir con el estudio de casos. El procedimiento seguido en cada una de las metodologías es el que se recoge en la Tabla 3.

Tabla 3: *Procedimiento seguido en cada metodología activa*

<i>Papel dinamizador del profesor</i>	ABP	<i>El profesor presenta a los estudiantes una situación problema. Los estudiantes identifican sus necesidades de aprendizaje, es decir, aquello que no saben para responder o dar solución al problema, tras haberlo</i>
---------------------------------------	------------	--

		<p>analizado y discutido utilizando los conocimientos previos.</p> <p><i>Los estudiantes recogen información</i>, completan sus conocimientos y habilidades previas, reelaboran sus propias ideas, etc.</p> <p><i>Los estudiantes resuelven el problema y aportan una solución</i>, que presentan al profesor en un informe final que han elaborado siguiendo las indicaciones dadas al comienzo.</p>
	Estudio dirigido	<p><i>Presentación por parte del profesor de la guía de estudio</i>. El estudiante conoce todos los pasos que va a seguir en la preparación y estudio del tema; se forma una visión de conjunto de todas las actividades a realizar. En este momento se acuerda la fecha de entrega de todas las actividades.</p> <p><i>Estudio</i>. Esta es la fase en la que el estudiante realiza el aprendizaje del contenido a través de todas las actividades recogidas en la guía de estudio, consultando la bibliografía que se le indica en la guía.</p> <p><i>Consulta</i>. El estudiante a lo largo de toda la fase de estudio y preparación del tema consulta todas las dudas que le surgen, primero en las fuentes documentales recogidas en la guía y después con el profesor.</p>
Papel mediador del profesor	Estudio de casos	<p><i>Presentación del caso</i>, el profesor realiza una descripción del caso, oral y por escrito.</p> <p><i>Análisis detenido del caso</i>: identificación y formulación de problemas, detección de los puntos fuertes y débiles, intentar dar respuesta (parcial o total) a cada uno de los elementos que lo componen, tareas que se pueden y/o deben realizar, etc.</p> <p><i>Preparación de conclusiones y recomendaciones</i>, encaminadas a la toma de decisiones, evaluando diferentes alternativas para la solución y procurando una reflexión individual, que se recogerán en un pequeño informe que se entregará al profesor.</p>
	Estudio compartido	<p><i>Explicación del profesor</i> de parte de los contenidos del tema.</p> <p><i>Planteamiento de un ejercicio y/o problema</i> objeto de trabajo que se recoge en la guía de estudio, para que los estudiantes, de forma individual o en pequeño grupo, apliquen lo aprendido para su resolución. Esta situación permite al profesor supervisar y monitorizar el trabajo del estudiante y su aplicación de conocimientos teóricos en las situaciones prácticas.</p> <p><i>La situación problemas es corregida</i>. Unas veces la corrige el profesor y devuelve a cada estudiante su informe corregido, otras veces cada estudiante corrige el ejercicio de un compañero, y en otras ocasiones la corrección se realiza con todo el grupo clase.</p>

Para cada metodología, se utilizó un portafolio donde los estudiantes guardaban todos los materiales y producciones realizadas. Este portafolio individual era entregado al finalizar el tema objeto de estudio, que junto con la prueba de evaluación que se realizaba al concluir cada tema constituían los elementos que tenía el profesor para valorar y evaluar el aprendizaje obtenido. La valoración del desarrollo de cada una de las competencias transversales se realizó al día siguiente de dar por acabado el tema mediante el Cuestionario de Evaluación de las Competencias Transversales. Posteriormente se codificaron todos los datos para su análisis estadístico.

Resultados

Para determinar el tipo de análisis estadísticos que se debían efectuar, en primer lugar se analizó la distribución de los datos en base a los parámetros de simetría y curtosis, llegando a la conclusión de que no cumplían la normalidad de su distribución en la muestra. Por este motivo se realizaron análisis no paramétricos mediante la prueba U de Mann-Whitney. En la Tabla 4 se recogen los resultados obtenidos para cada una de las competencias, habiéndose marcado en cursiva aquellos que presentan diferencias estadísticamente significativas y en negrita tanto los totales de las competencias instrumentales, sistémicas, personales como el total de las competencias transversales.

Tabla 4: Resultados estadísticamente al comparar el rol del profesor

Variables	Rango promedio		U	p
	Rol mediador (n=74)	Rol dinamizador (n=75)		
Comunicación oral y escrita en lengua materna	70.18	79.75	2418.50	.175
Capacidad de organización y planificación	70.04	79.89	2408.00	.162
Capacidad de análisis y síntesis	68.69	80.96	2328.00	.089
<i>Resolución de problemas</i>	<i>67.83</i>	<i>82.07</i>	<i>2244.50</i>	<i>.044</i>
<i>Toma de decisiones</i>	<i>67.81</i>	<i>82.09</i>	<i>2243.00</i>	<i>.043</i>
Conocimiento de una lengua extranjera.	77.83	70.32	2424.00	.190
<i>Capacidad de gestión de la información</i>	<i>63.45</i>	<i>86.39</i>	<i>1920.00</i>	<i>.001</i>
<i>Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio</i>	<i>64.93</i>	<i>84.93</i>	<i>2030.00</i>	<i>.005</i>
Total C. Instrumentales	65.82	84.05	2096.00	.010
<i>Creatividad</i>	<i>62.76</i>	<i>85.09</i>	<i>1880.50</i>	<i>.001</i>
Adaptación a nuevas situaciones	69.98	77.97	2407.50	.254
<i>Aprendizaje autónomo</i>	<i>64.73</i>	<i>83.14</i>	<i>2024.50</i>	<i>.009</i>
Iniciativa y espíritu emprendedor	67.75	80.17	2244.50	.076
Motivación por la calidad	67.58	79.26	2237.50	.094
Sensibilidad hacia los temas medioambientales	67.92	74.98	2269.50	.282
Conocimiento de otras culturas y costumbres	71.79	74.19	2541.00	.729
<i>Liderazgo</i>	<i>65.72</i>	<i>82.17</i>	<i>2096.50</i>	<i>.019</i>
Total C. Sistémicas	65.32	82.56	2067.50	.014
<i>Reconocimiento a la diversidad y</i>	<i>65.12</i>	<i>82.76</i>	<i>2052.50</i>	<i>.012</i>

<i>multiculturalidad</i>				
Habilidades en relaciones interpersonales	67.27	80.64	2209.50	.056
<i>Trabajo en equipo</i>	65.75	82.14	2099.00	.020
<i>Compromiso ético</i>	66.33	82.67	2133.50	.020
Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar	70.77	77.18	2465.50	.361
Razonamiento crítico	71.56	76.41	2523.00	.489
Trabajo en un contexto internacional	68.81	79.12	2322.00	.123
Total C. Personales	65.78	83.22	2092.50	.013
Total C. Transversales	64.94	84.06	2030.50	.007

De manera global se observa que en todos los totales se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$); siendo éstas siempre a favor de aquellas metodologías en que el profesor desempeña un rol más dinamizador que mediador entre el contenido y los estudiantes: en las competencias instrumentales [Mediador (Rango = 65.82) y Dinamizador (Rango = 84.05)], en las competencias sistémicas [Mediador (Rango = 65.32) y Dinamizador (Rango = 82.56)], en las competencias personales [Mediador (Rango = 65.78) y Dinamizador (Rango = 83.22)], y en el total de las competencias transversales [Mediador (Rango = 64.94) y Dinamizador (Rango = 84.06)].

Más específicamente cada tipo de las competencias estudiadas ofrecieron los siguientes resultados. De las competencias instrumentales mostraron diferencias estadísticamente significativas cuatro de las ocho competencias valoradas: resolución de problemas, toma de decisiones, capacidad de gestión de la información, y conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio. En estas diferencias siempre se observaron mayores puntuaciones cuando el profesor desempeñaba un rol dinamizador.

En las competencias sistémicas se mantuvo la misma tendencia, es decir, en aquellas competencias que se observaron diferencias significativas, éstas siempre fueron a favor de las metodologías que precisaban una función dinamizadora del profesor. De las ocho competencias evaluadas en tres de ellas se observaron estas diferencias: creatividad, aprendizaje autónomo y liderazgo.

Por último, de las siete competencias que forman parte de las competencias personales, en tres de ellas se observaron diferencias estadísticamente significativas: reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad, trabajo en equipo, y compromiso ético. Las puntuaciones obtenidas siempre fueron más elevadas cuando el profesor dinamizaba el desarrollo de las metodologías.

Discusión y conclusiones

El cambio de cultura docente en educación superior ha supuesto la puesta en marcha de numerosas propuestas de innovación docente, pero lo más importante no radica tanto en su desarrollo sino en la posibilidad de contribuir a mejorar la docencia, y por lo tanto, el proceso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Mauri, Coll, & Onrubia, 2007).

Con este estudio se analizaba la influencia del rol del profesor (mediador, dinamizador) en el desarrollo de competencias transversales mediante cuatro metodologías activas: estudio de caso, estudio compartido, ABP y estudio dirigido.

Se han revelado como las metodologías más efectivas aquellas en las que el profesor tiene un rol más dinamizador que mediador, es decir, el aprendizaje basado en problemas y el estudio dirigido. Son muchos los estudios que han mostrado la mayor eficacia del ABP (ver revisión de Fernández, García, de Caso, Fidalgo, & Arias-Gundín, 2006). Ante estos datos podemos plantear una cuestión ¿estos resultados son fruto del rol del profesor o de las metodologías utilizadas? Por el momento es un interrogante al que no podemos responder, para ello sería necesario llevar a cabo nuevos estudios. No obstante podemos afirmar que los mejores resultados se obtienen de forma general en aquellas metodologías en las que ha cambiado el rol principal del profesor, es decir, en aquellas metodologías en las que el profesor no es un mero transmisor de conocimientos, sino un dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje donde el estudiante tiene un rol más activo, tal y como se puede observar en la Tabla 1.

De este modo, el rol del profesor se modifica de transmisor de conocimientos al de un profesor que facilita y guía el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. En este nuevo rol el profesor debe tanto motivar al estudiante para que su aprendizaje sea significativo, como reforzar y orientar su proceso de aprendizaje potenciando la actitud crítica que le permita evaluar y transformar su conocimiento. Para llevar a cabo esta nueva función, al profesor se le exige desarrollar habilidades para re-estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo con claridad las competencias que los estudiantes deben desarrollar. Para ello ha de detectar y potenciar las habilidades de los estudiantes, así como escuchar y responder sus dudas o necesidades, proporcionar feedback a lo largo de las actividades que se realizan, y administrar el tiempo de las clases o sesiones y del proceso. Por lo tanto, a este nuevo profesor se le exige que, sin formación pedagógica, asuma y obtenga una serie de cualidades.

Así, el reto personal del profesor universitario, como docente, será movilizar e interesar a sus estudiantes para que participe activamente en su proceso de aprendizaje; mientras que el reto de las administraciones será proporcionar al profesorado la formación psicopedagógica que necesitan para desempeñar de forma eficaz el nuevo rol docente que se les ha asignado.

Referencias bibliográficas

- Bernabeu, M^a. D., & Còsul, M. (2004). Similitudes entre el proceso de convergencia en el ámbito de la educación superior europea y la adopción del aprendizaje basado en problemas en la E. U. I. Vall d'Hebron de Barcelona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 97-107.
- De Ketele, J. M. (2003). La formación didáctica y pedagógica del profesorado universitario: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Donnay, J., & Romainville, M. (Eds.) (1996). *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend?* Bruselas: De Boeck.
- Fernández, M., García, J. N., de Caso, A. M^a., Fidalgo, R., & Arias-Gundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & García, J. N. (2007). Una aproximación empírica a la

evaluación de las competencias transversales en el grado de magisterio. *I Jornada Internacional UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea*. Madrid.

- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Marín, M., & Teruel, M^a. P. (2004). La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 137-151.
- Martínez, M^a. C. (2007). Desafío del espacio europeo de educación superior: análisis de las consecuencias del nuevo marco universitario. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 17, 171-189.
- Martínez, M^a. M., García, B., & Quintanal, J. (2006). El papel del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, 9, 183-198,
- Mauri, T., Coll, C., & Onrubia, J. (2007, Febrero). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1. Consultado (04/07/08) en http://www.redu.um.es/Red_U/1/
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Tejedor, F. J. (2001). La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción. En L. M. Villar (Dir.), *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: ICE-Universidad de Sevilla.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.