

# **El contexto personal en la Educación Superior: alumnado, profesorado y relaciones de comunicación**

Dimitrinka G. Níkleva y Juan Ramón Guijarro Ojeda  
(Universidad de Granada)

## **Resumen:**

El estudio presenta una revisión bibliográfica sobre el tema del contexto personal en la Educación Superior en España, concretamente, en el Grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Para ello, se aborda el tema del contexto y las características tanto del alumnado como del profesorado. Se profundiza en las relaciones de comunicación e interacción y en las habilidades sociales tan necesarias en la docencia universitaria.

## **1. Introducción**

En este estudio se presenta el contexto personal en la Educación Superior en España. El contexto estudiado es el del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Para las necesidades de esta investigación, que consiste en una revisión bibliográfica, se incluyen el perfil y las características más importantes del alumnado (características sociodemográficas) y el profesorado, además de las relaciones de comunicación e interacción entre ellos, haciendo hincapié en las habilidades sociales necesarias en la docencia universitaria.

## **2. El alumnado: contexto y características**

Un agente fundamental en la docencia de cualquier etapa educativa son los alumnos a los que va dirigida y, por tanto, representa uno de los puntos básicos contemplados a la hora de elaborar cualquier programación didáctica. Hemos de atender a sus características, sus limitaciones y necesidades sin perder de vista la futura profesión que pretenden desempeñar. Hemos optado por presentar a continuación aspectos generales del alumnado de la especialidad de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Los datos sobre el perfil del alumnado de nuevo ingreso indican que el acceso a esta titulación no requiere de ninguna prueba complementaria a las establecidas legalmente de carácter nacional. Se prevé también no solo el clásico procedimiento de acceso para personas mayores de 25 años, sino otros novedosos procedimientos de acceso para personas que, con más de 40 años de edad, estén en condicione de acreditar una determinada experiencia profesional o laboral y para personas mayores de 45 años.

Podemos hacer una aproximación a la realidad de los alumnos que optan por los estudios de Magisterio. A continuación presentamos algunas de sus características sociodemográficas, según los resultados del estudio de López-Justicia *et al.* (2008) sobre el perfil de las características formativas y socio-afectivas que poseen los alumnos de nuevo ingreso de las diferentes especialidades de Educación de la Universidad de Granada.

Según este estudio (con 203 estudiantes), predomina el sexo femenino y, en general, la mayoría reside en Granada (López-Justicia *et al.*, 2008). El 20% de los padres tiene estudios superiores.

Los datos académicos indican que el 75% cursó los estudios primarios en un centro público, tendencia que parece repetirse en los estudios de secundaria y bachillerato (82%). En cuanto a los estudios previos, el 74% de la muestra accedió a la universidad después de realizar los de bachillerato y el 80% mediante la prueba de acceso (PAU). El 17,9% ingresó en la universidad mediante el cupo de plazas reservadas para los titulados en Ciclos Formativos de Grado Superior. Solo el 2,1% del alumnado encuestado había realizado la prueba de acceso para mayores de 25 años. En relación al ingreso en la universidad, el 55% de la muestra accedió con una nota media de aprobado, siendo un 41,5% los alumnos que se incorporaron con una nota media de notable y el 2,5% lo hizo con un sobresaliente.

En cuanto a las razones que les llevaron a matricularse en la titulación elegida, cerca del 81,7% del total de la muestra contestó que lo decidió porque le gustaba, el 98% dijo que el motivo no era haber fracasado en otra carrera y el 96% no lo decidió por consejo de sus familiares. Por otra parte, el 95% del total de la muestra no consideró la dificultad de la carrera en su toma de decisiones, un 89% no tuvo en cuenta su duración y el 60,9% de los estudiantes no la eligieron por considerarse menos capacitados para cursar otras carreras. Sí es importante resaltar que el 76,3% señaló haber elegido su carrera como primera opción, frente al 23,7% que lo hizo en función de la nota de selectividad.

Un 76% de los alumnos considera que el esfuerzo es importante para el éxito profesional, asimismo un 61% valora la motivación. Por el contrario, el 81% de la muestra no considera relevante para el éxito profesional la inteligencia, el 80% no valora la disciplina, el 88% no considera importante la honestidad y para el 77% del total de los encuestados las habilidades sociales no son relevantes.

A los estudiantes se les hicieron varias pruebas y obtuvieron estos resultados:

- Comprensión lectora: tan sólo el 5,2% de los participantes alcanzó un alto grado de comprensión del texto.
- Ortografía (de 100 palabras): 3% sin errores.
- Acentuación y puntuación: 0,5% sin errores (1 alumno de 203).

El 64% de los alumnos encuestados tenían un nivel de autoconcepto académico por encima de la media.

Este dato es muy importante, porque un porcentaje muy alto declaraba no haber tenido problemas en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la asignatura de Lengua, lo cual lleva a pensar que quizás el alumnado no sea consciente de la importancia de sus errores. Otro dato que mantiene esta falta de consciencia por parte de los estudiantes son los resultados obtenidos en la prueba de acceso a la Universidad (López-Justicia *et al.*, 2008).

Estos aspectos deben afrontarse con fuertes dosis de realismo, lo que nos aconseja como docentes hacer maniobras de adaptación del programa en función de la misma evolución del curso. Por supuesto, la prudencia y la mesura han de alumbrar cualquier proceso de este tipo, en otras palabras, no deberemos mermar los objetivos educativos planteados al inicio de la materia ni tampoco comprometer los objetivos mínimos exigibles. En otros términos, introducimos la flexibilidad en el desarrollo del programa en función de lo que ordinariamente llamamos *nivel general* del alumnado y de las limitadoras exigencias del tiempo disponible.

En el caso de nuestras asignaturas, *Didáctica de la Lengua española I* y *Didáctica de la Literatura Inglesa*, desde el primer año de implantación de esta asignatura elaboramos un cuestionario para determinar el perfil del alumnado, atendiendo a las siguientes variables:

- razones por las que se ha elegido la titulación
- nota de Bachillerato y Selectividad

Paralelamente, se ha elaborado un segundo cuestionario mediante el que pretendemos conocer:

- sus conocimientos lingüísticos y didácticos previos
- sus expectativas ante la asignatura

El cuestionario se ha pasado desde el primer año del Grado de Maestro en Educación Primaria, en 2010/2011. Se ha contestado durante cuatro años en dos grupos por año: 482 alumnos en total. Se ha analizado después de finalizar el curso 2013/2014.

El cuestionario nos proporciona los siguientes datos (en la asignatura de *Didáctica de la Lengua I*), aunque ya sabemos por experiencia que los alumnos no son siempre sinceros en sus respuestas. En primer lugar, no todos han elegido la carrera de Magisterio por vocación, o sea, por desear ser profesores, aunque sí lo ha hecho un número alto (63,4%). Un 17,2% reconoce que le gustan las vacaciones de los profesores, un 8,7% quiere ser funcionario y un 6,9% no pudo optar a otra carrera por su nota en selectividad, un 2,3 optó por la respuesta *otro*, y el 1,5% dejó la pregunta sin contestar.

Asisten a las clases normalmente un 89,7% como media. Los porcentajes son muy parecidos en las clases teóricas y en los seminarios prácticos.

Es importante también el hecho de que muchos alumnos trabajan a tiempo total o parcial, pero esto no les impide trabajar en clase y realizar trabajos prácticos. Se sienten más motivados con una metodología activa.

Respecto al volumen de trabajo que realiza el estudiante de la especialidad de Educación Primaria, el tiempo en horas semanales –en opinión de los alumnos– que se debe dedicar a estudiar y trabajar para obtener una evaluación positiva en las asignaturas, incluyendo las tres horas de clase (dos de teoría y un seminario), fluctúa entre cuatro y ocho horas por semana, con excepción del prácticum, que al requerir varias horas presenciales diarias en los centros educativos donde se realiza, eleva ostensiblemente ese tiempo de dedicación.

Con respecto a esta misma cuestión, gran parte del alumnado opina que el profesorado no tiene en cuenta el tiempo semanal de estudio necesario en las asignaturas, considerando la carga lectiva global. Sin embargo, consideran que los contenidos recogidos en los programas oficiales, su cumplimiento por parte de los docentes y lo que se les exige a los alumnos a lo largo del desarrollo de cada asignatura tienen una correspondencia real.

No existe una opinión unánime por parte de los alumnos sobre el número de actividades, tareas y ejercicios requeridos en el conjunto de todas las asignaturas. Las respuestas mayoritarias fluctúan entre el total desacuerdo con ese volumen de trabajo exigido (64,8 %), una consideración media (27,9 %) y la opinión de que es adecuado a la carga de créditos de esas materias (7,3 %).

A los profesores de la asignatura les corresponde valorar estos aspectos, con frecuencia bastante subjetivos, que técnicamente suelen denominarse *psicocéntricos* –relativos a las posibilidades y motivaciones del alumno– y *sociocéntricos* –referidos a las necesidades profesionales futuras del discente–, lo que nos llevará a actuaciones encaminadas siempre a resolver los problemas de este tipo que a menudo se nos presentan en la práctica docente.

Como entendemos que el aprendizaje debe ser significativo en cualquier período de la enseñanza, y como somos partidarios de un enfoque constructivista de la enseñanza, en el primer contacto que mantenemos en el aula creemos conveniente detectar la situación de la que partimos. Para ello, tratamos de indagar tanto sobre los conocimientos lingüísticos que poseen los alumnos, gramaticales fundamentalmente, como la competencia comunicativa oral y escrita, para lo cual, y tras manifestarles lo que pretendemos, realizamos una prueba escrita de tipo práctico que ellos mismos

corrigen, y mantenemos diálogos con el grupo para conocer cómo se expresan. Los resultados en relación con los conocimientos dejan mucho que desear y están en la línea de lo señalado por el profesor Rodríguez López-Vázquez (1991) para los estudiantes de La Coruña. Respecto a la competencia en el uso lingüístico encontramos asimismo grandes deficiencias relativas, por un lado, al desconocimiento de cualquier registro que no sea el coloquial y, por otro, aunque en relación con lo anterior, a la gran pobreza léxica y a la inadecuación e impropiedad en los términos que emplean en algunos contextos. A ellos habría que añadir los fallos en las construcciones sintácticas, en la relación de concordancia y el elevado grado de incoherencia que a veces presentan sus trabajos.

En cuanto a las expectativas de la asignatura, los alumnos afirman que esperan “aprender a dar clase”, pero lamentablemente, no incluyen en esta competencia los conocimientos lingüísticos, sino solo los didácticos.

Nos gustaría cerrar este apartado con una reflexión de Dámaso Alonso (1941: 23):

[...] la Universidad española, tiene que atender, sí, a la siembra o distribución homogénea de la cultura superior, para la formación de las capas intelectuales profesionales, pero no puede menos de poner todo su cariño y su fervor en despertar las puras e intensas vocaciones científicas. Sentimos el mayor respeto por el alumno medio, en el que adivinamos un honrado ocupante de un número en futuros escalafones, mas, con qué emoción descubrimos, desde los primeros días de clase, a aquel muchacho, sobre cuya pensativa frente pesa ya el tremendo hado del libérrimo artista o del puro científico. Ellos son «la niña de nuestros ojos», raras plantas que hay que cuidar y fomentar con desvelo: su generoso esfuerzo, distribuido luego por canales, canalillos y tubos capilares, contribuirá a levantar y mejorar el nivel de cultura de nuestro país.

Es una reflexión que nos anima para seguir en esta profesión con ilusión y apasionada dedicación.

### 3. El profesorado: contexto y características

Respecto al perfil del profesor y sus funciones, optamos por citar al profesor Villar Angulo (1999), quien ha intentado definir un perfil docente para los nuevos tiempos y para ello ha formulado veinticuatro metáforas docentes, agrupadas en torno a dos ejes bipolares, propios de las diferentes culturas organizativas en las que se desenvuelve.

Cada profesor será la personificación de un lugar particular en el plano, en función de sus particulares, cambiantes, dinámicas y contextuales condiciones personales y culturales, que van adquiriendo matices, tintes, aproximaciones o contrastes con las metáforas más afines a la composición cultural de cada centro. Cada una de estas metáforas profesionales dibuja un perfil y un docente particular, aunque cada una aporta elementos interesantes para el análisis y la comprensión de la profesión docente (tabla 1).

Tabla 1. Metáforas y perfiles docentes (adaptado de Villar, 1999).

<i>Constructivista situado</i>	Que acepta el reto del aprendizaje situado, significativo y el constructivismo, lo que supone una enseñanza crítica en busca de errores e inadecuaciones curriculares
--------------------------------	---

<i>Reflexividad</i>	Profesional comprometido con una organización que aprende
<i>Poderío</i>	Dispuesto a correr riesgos en la toma de decisiones “con sentido”
<i>Experticidad</i>	Se deleita en las sutilezas del currículum, intuitivo, capacidad aguda para actuar...
<i>Facilitador–mentor</i>	Como rol emergente en nuestro contexto o solicitado para el mañana capaz de debatir, criticar con, acompañar, complementar...
<i>Socioemocional</i>	Inteligencia emocional: Autoconsciente, maneja impulsos–emociones, motivado–esperanza, empatía y habilidades sociales para provocar en el alumnado interacción social, implicación y responsabilidad, acompaña hacia el conocimiento
<i>Motivador</i>	Participa de la comunicación con el alumnado y sigue con ellos un discurso intelectual
<i>Ético</i>	Responsabilizado con la construcción en clase de un clima moral, justo y que promueve conductas de autorregulación, autocontrol, debate, participación responsable
<i>Autoaprendiz</i>	Desarrollo profesional del docente basado en la escuela y el centro como Centro de Desarrollo Profesional
<i>Planificador–adornador</i>	Orquesta currículum, espacios, tiempos, recursos, organización, procedimientos, resultados... de manera que promuevan desarrollo, aprendizajes y afectos
<i>Telemático–navegador</i>	Repensar una cultura escolar en red, con atributos de interactividad a distancia, acceso con propiedad a conocimiento/comunicación, autoaprendizaje críticamente mediado
<i>Analista de carpetas</i>	Dentro de una perspectiva de evaluación formativa, el profesor maneja carpetas de aprendizaje y otros instrumentos para este tipo de evaluación
<i>Investigador</i>	Profesor profesional reflexivo que investiga para solucionar problemas
<i>Actor social</i>	Lucha contra la cosificación del sujeto y de la propia educación, con compromiso
<i>Cooperador</i>	Miembro de una comunidad de aprendizaje en comunicación “con” la familia
<i>Sin fronteras</i>	Rompe las fronteras del funcionario y los moldes estrechos del currículum y de la clase para abrirse a otros, a lo multicultural, a las emociones, al universo mediático...
<i>Innovador–líder</i>	Es líder instruccional en un proceso innovador de reestructuración escolar.
<i>Participante–colegialidad</i>	En colaboración mediante el diálogo con colegas, padres y otros agentes sociales, consciente de su responsabilidad e influencia micropolítica, cultural, social no burocrático.
<i>Tutor–terapeuta</i>	A modo de orientador, en equipo, que muchas veces trasciende la función tutorial
<i>Integrador</i>	Conocer y explorar las zonas de integración, los contextos comunes...

<i>Racio vitalista (Ortega y Gasset)</i>	Equilibrio entre difusor de cultura y transformador de la misma, sentimientos y valores, desde una perspectiva ético–profesional que sobrepasa la propuesta curricular
<i>Empresarial</i>	Que busca y promociona la calidad (no mercantilista) de la escuela y del currículum
<i>Auditor</i>	Como evaluador y evaluado del sistema y desde la autorrevisión de su práctica
<i>Ocupacional</i>	Preocupado por interrelacionar teoría y práctica, currículum y empleo futuro...

Por otra parte, Perrenoud (2004 [1999]) establece un listado de competencias del buen docente útiles para repensar qué docente se necesita en la actualidad (tabla 2).

Tabla 2. Ámbitos de competencias en la formación del profesorado.

<b>Competencia</b>	<b>Competencias específicas</b>
Organizar y animar las situaciones de aprendizaje	Conocer los contenidos a enseñar en su disciplina y su traducción a objetivos de aprendizaje. Trabajar a partir de las representaciones y errores de su alumnado. Construir y planificar secuencias didácticas. Comprometer al alumnado en actividades de búsqueda, investigación...
Hacer progresar los aprendizajes	Planificar situaciones–problema ajustadas al nivel y posibilidades del alumnado. Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. Observar y evaluar las situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. Establecer balances periódicos de capacidades y tomar decisiones para su progreso.
Concebir y hacer evolucionar la diferenciación	Gestionar la heterogeneidad en el seno del grupo–clase. Trabajar con alumnos con NEE. Desarrollar el aprendizaje cooperativo entre alumnos. Situar la labor docente en el aula en un espacio más amplio.
Implicar al alumnado en su aprendizaje y trabajo	Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el saber y el sentido del trabajo escolar. Establecer la asamblea de clase y negociar reglas y compromisos. Ofrecer actividades de formación opcionales. Favorecer la definición de un proyecto personal del alumnado.
Trabajar en equipo	Elaborar un proyecto de equipo, animar los grupos de trabajo y conducir las reuniones. Formar un equipo pedagógico activo. Afrontar y analizar conjuntamente las situaciones educativas y prácticas docentes. Gestionar las crisis o conflictos entre personas.
Participar en la gestión del centro educativo	Elaborar, negociar un proyecto de centro. Emplear y gestionar los recursos del centro. Coordinar y animar la relación del centro con la comunidad. Organizar y animar la participación de los alumnos.
Informar e implicar a familias	Animar las reuniones de información y debate. Conducir entrevistas. Implicar a los padres en la educación de sus hijos.

	OJO: En este indicador habría que cambiar todo hacia el alumnado.
Emplear las TIC	Explotar las potencialidades didácticas en relación con los objetivos de enseñanza. Utilizar en su enseñanza los medios tecnológicos.
Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	Prevenir la violencia y favorecer la convivencia. Desarrollar la justicia, solidaridad y responsabilidad. Eliminar prejuicios y discriminaciones. Analizar la relación pedagógica, la autoridad y comunicación en clase.
Preocuparse por su propia formación continua	Saber explicitar sus prácticas, establecer competencias y programa propio de formación. Negociar un proyecto de formación común con sus colegas. Apoyar y participar en la formación de los colegas

En ellas se enfatiza que este docente debe ser competente para organizar y animar situaciones y actividades de aprendizaje que permitan construir el pensamiento, saber moverse ante y en la diversidad y con implicación en el proyecto educativo del centro, como miembro de un equipo profesional de colegas.

El profesorado universitario, de partida, debe reunir –en cuanto docente– un perfil similar al expresado hasta ahora para el profesor no universitario. Así debe ser un “profesional flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales, capaz de trabajar en equipo, de investigar sobre su propia enseñanza” (Marcelo, 1993); si bien se le exige una preparación teórico–investigadora suficiente (capacidad investigadora que vendría dada por el Grado de Doctor), así como capacidad gestora y comunicadora.

Este docente, como caso particular, necesita una serie de capacidades docentes básicas, correlacionadas con el rendimiento del estudiante, como claridad, flexibilidad, orientación a la tarea, evitar la crítica fuerte, usar las ideas de los estudiantes, iniciar y concluir lecciones o utilizar distintos niveles de interrogación. En este sentido, Tejedor (2001) destaca que existen determinados comportamientos profesionales del profesor universitario que se asocian claramente a la consecución de objetivos deseables, como motivación y satisfacción de los alumnos, aprendizajes cognitivamente integrados, profesional y socialmente útiles...

Las funciones de este profesorado implican asumir y desarrollar competencias científico–metodológicas y didáctico–pedagógicas, pues ya no basta con ser un buen investigador o director, sino que también ha de ser experto en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica docente. Para ello necesita formación sobre su materia y también sobre la dimensión didáctica de la misma, para hacer una integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica y resolver con ello problemas, aplicando principios generales y conocimientos derivados de la investigación, pero adaptándolos a las tareas y alumnos concretos (Tejedor, 2001).

Así, el Informe Universidad 2000 propone que el docente universitario debe acreditar el conocimiento de adecuados métodos pedagógicos y de las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje, además de su preparación y experiencia docente; es decir conocimiento científico–teórico de su campo de estudio, conocimiento didáctico de su materia, capacidad de comunicación y gestión de información y experiencia docente.

Villar Angulo (1999) agrupa estas competencias en torno a metacategorías, describiendo que este profesional debe poseer destrezas docentes sobre los medios y recursos de enseñanza–aprendizaje, metodologías o maneras de trabajar, el contenido

curricular que debe promover o enseñar, estrategias, recursos, modos y sentido de la evaluación e iniciativa profesional (individual o grupal) para proyectar su trabajo, unidas a otras estrategias didácticas, referidas a procesos de innovación o cooperación y de control, conocimiento y adaptación a los contextos en los que trabaja (factores de clase, centro y universidad), de los estudiantes (realidad, percepciones, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, etc.) para promover ambientes estimulantes de clase (en cuanto a clima de trabajo, dinámica de aula, grado de implicación y compromiso, trabajo en equipo...), para que los procesos de enseñanza–aprendizaje desarrollados en el aula sean motivantes, estén organizados y planificados, promuevan buenos aprendizajes, sigan un proceso continuo de desarrollo y sirvan para incrementar conocimientos y competencias del alumnado, al tiempo que los objetivos didácticos respondan a contenidos aplicables, transferibles, útiles y de valor, así como aporten sugerencias de mejora.

Este sistema de competencias sobre el docente universitario en clase aparece muy bien descrito en torno a las diferentes fases de la programación (tabla 3).

Tabla 3. Fases de la programación y competencias docentes (Villar Angulo, 1999: 281).

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6	Fase 7
Define los roles de profesores estudiantes	Analiza el contexto del centro universitario	Selecciona contenidos de la materia	Organiza la asignatura	Desarrolla la enseñanza	Establece comunicación en clase	Valora a los estudiantes y a sí mismo
<b>Competencias recomendadas</b>						
Reflexiona en y sobre su práctica	Identifica, toma parte en cultura profesional	Explicita principios educativos y valores	Diseña acción instructiva	Escalona complejidad de una explicación	Interroga y discute	Valora a los estudiantes
Respeto la autonomía de los estudiantes	Comprueba las fuentes influencia social en la enseñanza	Determina, selecciona y organiza contenidos	Articula conocimiento o elaborado	Explora el conocimiento o mediante recursos	Colabora y negocia	Se autovalora
Identifica estilos de aprendizaje estudiantes		Concreta los objetivos específicos disciplina	Genera conexiones en mapas conceptuales	Motiva a los estudiantes		
			Relaciona contenidos nuevos			

Zabalza (2002a), por su parte, apunta como competencias básicas del docente universitario la competencia científica y la pedagógica, unidas por el compromiso con la mejor formación posible y el aprendizaje de sus estudiantes desde el conocimiento disponible. Y señala un cambio de perspectiva, que a la postre será definitivo: pasar de una docencia orientada a la enseñanza hacia otra orientada al aprendizaje.

En otras palabras, el alumnado ya no necesita que le transmitan unos conocimientos inaccesibles, sino recursos para gestionar, seleccionar y analizar críticamente los enormes volúmenes de información.



Todo ello supone tomar en cuenta cinco principios básicos de acción (Zabalza, 2002b): (1) enfatizar el empleo de métodos de diseminación y comunicación; (2) ir hacia una organización que reduzca el tamaño de los grupos; (3) repensar qué currículum debe ser necesariamente enseñado; (4) mirar la productividad del trabajo docente para incidir en lo relevante y (5) tomar en consideración a las personas implicadas en el proceso.

El profesor universitario no debe limitar su actividad a la docencia en su clase, sino incluir otros ámbitos de acción y análisis, como serían el decidir reflexiva y responsablemente cómo, cuándo, por quién y con qué objeto o finalidad van a ser impartidas las enseñanzas. Docencia e investigación deben ir de la mano, complementarse y romper con el *tradicional divorcio existente entre investigación y docencia* (Sancho, 2001; Serow, 2000). Se tendría que potenciar la integración de la producción teórica o de conocimiento y su comunicación a los alumnos o sociedad en general. En este sentido, tendríamos que hacer una visión retrospectiva de los ciclos profesionales del profesorado universitario y lo que ellos van valorando a lo largo de su carrera docente, con una excesiva especialización y despreocupación por otros ámbitos, el "retraining" en su labor docente o el desprestigio del profesor que se centra en este aspecto y no investiga.

Se tiene que ir avanzando en un perfil de síntesis, capaz de integrar estas funciones y el gran reto de la formación inicial, de inducción y permanente del profesorado universitario. Consideramos como funciones propias del profesor universitario no solo la docencia, investigación y, en determinados casos, gestión, sino que cada vez tiene una mayor importancia en el profesorado universitario las actividades externas (de trabajo en empresa, investigación o formación y docencia no reglada) y de gestión (evaluación, elaboración de informes, construcción de proyectos y equipo...).

Pero también ha de prestar atención a la difusión cultural, como profesor de una institución que tiene esta finalidad. El docente universitario trasciende de su clase y departamento, sus escritos son leídos por profesionales externos, se encuentra en especiales condiciones para investigar y difundir los resultados de esta investigación en su clase, pero también en otros foros sociales y profesionales (encuentros, cursos, jornadas, opinión pública, aportaciones sociales...); lo que requiere un esfuerzo en la racionalización, valoración y reconocimiento –no siempre bien entendidos– para el reparto justo y equilibrado de las tareas de los docentes sin producir desequilibrios o mermas en unos ámbitos con respecto a los otros o el pseudo–abandono de los campos fundamentales del PDI.

Tejedor (2003) señala que estos docentes valoran mejor sus funciones de investigación y dirección de trabajos y después lo relativo a impartir clases ordinarias o de doctorado, y, entre las menos gratas, se encuentran las de gestión y las de evaluación. Identifica siete nuevos roles que desempeñan estos docentes: especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje, especialista en recursos de aprendizaje, facilitador del aprendizaje de la comunidad, especialista en la convergencia interdisciplinar de saberes, clasificador de valores, promotor de relaciones humanas y consejero profesional y del ocio; lo que se traduce en un necesario cambio de actitud dentro de un contexto de mejora de la educación: formación del profesorado, investigación en el aula y análisis de la propia práctica, vinculadas todas ellas a procesos de evaluación (institucional y personal) para la mejora.

Así pues, como docentes universitarios en permanente formación, asumimos las propuestas de las III Jornadas sobre "Didáctica Universitaria" sobre la necesidad de optar por una modalidad de desarrollo profesional que tome como propia la búsqueda activa de las siguientes características y orientaciones:

- 1) *Capacidades y habilidades profesionales*; capacitación para la docencia, la investigación y la gestión, desde la perspectiva de la finalidad del

- desarrollo universitario: formación académica e investigadora, experiencia práctica docente, dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, etc.;
- 2) *Actitudes personales*; cambio de actitudes para mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje: madurez personal y profesional, implicación, compromiso y actitud para asumir retos y responsabilidades desde unos niveles de desarrollo cognitivo y moral postconvencionales;
  - 3) *Planteamiento estratégico de colaboración*; intercambio de experiencias, información y participación en proyectos comunes de investigación;
  - 4) *Perspectiva innovadora y comprometida por la mejora*; como motivación hacia la innovación y mejora de los planes de estudio (hacia un buen aprendizaje para los profesionales en formación y para la sociedad en su conjunto);
  - 5) *Contextualización de su acción e identidad*; conocimiento del terreno, la cultura, la orientación, etc. de los marcos en los que desarrolla su actividad, para identificarse con ellos y promover la reconstrucción profesional de dicha identidad y realidad.

Como en el apartado anterior, nos parece apropiado cerrar este apartado con otra reflexión de Dámaso Alonso (1941: 23):

En ningún país se ha llegado a un deslinde completo entre investigadores y profesores universitarios, aunque tal vez sería útil, pues, con frecuencia, los grandes investigadores son pésimos pedagogos, y viceversa.

Compartimos la opinión de no exigir a los profesores funciones tan dispares y que haya más profesionalización solo en una de las dos facetas: docencia o investigación. En cuanto a la gestión, en mi opinión, sería mejor que se realizara por expertos en gestión, administración de empresas, etc.

#### **4. Relaciones de comunicación e interacción**

La relación entre profesor y alumno es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, le dedicamos este apartado, en el que seguimos básicamente a Rodríguez Martín (2007) y su estudio sobre habilidades sociales y docencia universitaria.

Merece la pena recordar las palabras de Santos Guerra (1995: 103) donde caracteriza cada aula como:

- Un mundo cambiante a medida que avanza el proceso y se van produciendo nuevos acontecimientos.
- Un mundo irrepetible, por más que se den condiciones y circunstancias similares para todos los grupos.
- Un mundo imprevisible en el que actúan factores difícilmente controlables: motivaciones, expectativas, interés, conflictos.
- Un mundo complejo en el que interactúan factores emocionales, intelectuales, organizativos y económicos.
- Un mundo dinámico, que nunca se repite y está en constante cambio, previsible unas veces y otras no.
- Un mundo heterogéneo donde se cruzan personas diferentes, distintas capacidades y pretensiones.

- Un mundo problemático donde hay conflictos, competitividad, tensiones, etc.

La opinión de los estudiantes sobre las relaciones sociales entre ellos se refleja en el estudio de López-Justicia *et al.* (2008). El 73,1% de la muestra considera que eran generalmente buenas. En caso de necesitar ayuda, el 45,2% del alumnado busca la ayuda de sus compañeros para estudiar, realizar trabajos, etc. En cuanto a la importancia que le conceden a estas relaciones, el 18,5% afirmó que los amigos podían influir mucho en su rendimiento, el 34% algo y el 18% opinó que sus amistades no podían incidir nada en sus resultados académicos.

En cuanto a la relación entre profesor y alumno, el 77,6% la califican de buena. Llama la atención que un 28,5% de los alumnos recurren a la ayuda de profesores cuando se les presenta alguna dificultad, frente a un 35,2% que lo hacen a veces. La mayor parte de los estudiantes, concretamente el 91,2%, afirman sentirse integrados en la Facultad, señalando como motivos el haberse adaptado al ambiente y sentirse cómodos.

Desde la Convergencia Europea y el Espacio Europeo de Educación Superior se nos exige una innovación en múltiples aspectos, incluida la formación del profesorado universitario. Diversos informes institucionales han puesto de manifiesto la escasa atención que se presta a la formación del profesorado (Rodríguez Martín, 2007).

La formación del profesorado implica una preparación para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos a la vez que logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo para desarrollar un proyecto educativo común; lo que sin duda implica una visión, interpretación, capacitación y compromiso de innovación por parte de los profesores (Rodríguez Martín, 2007).

El profesor novel o principiante se encuentra en una etapa de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de su formación académica y la puesta en práctica de lo aprendido en su intervención pedagógica. Lo importante es que este profesorado principiante necesita, en esta etapa laboral, el dominio de recursos para el desarrollo curricular de la materia y no la materia en sí misma (Zabalza, 2002). Para enseñar no es suficiente el conocimiento sobre una determinada materia.

El profesor debe poseer una habilidad social y el saber estar para poder comunicarse con sus alumnos, enseñarles y transmitirles la pasión por aprender. Para ello se necesita una inteligencia emocional alta paralela a la racional.

Las habilidades sociales son el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa su propios sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. Representan también un conjunto de conductas realizadas por un individuo e impulsadas por las emociones que conducen a expresar una respuesta u otra en función al contexto interpersonal en el que actuamos. Por ello es fundamental analizar, examinar, conocer dicho contexto, saber con quién nos relacionamos y cuándo se emiten nuestras respuestas tanto las positivas como las negativas, y especialmente éstas últimas, sabiendo controlarlas y transformarlas en positivas (Rodríguez Martín, 2007).

Las habilidades sociales nos ayudan a adecuar nuestra conducta a la situación y, a la vez, respetar la conducta de los demás. Nos permiten resolver y minimizar los problemas inmediatos y reducir la posibilidad de que aparezcan en un futuro.

Las habilidades sociales se desarrollan a partir de la autoconfianza, motivación, autocontrol, responsabilidad, adaptabilidad, saber escuchar y comunicar, saber cooperar y negociar. El estudiante capaz es responsable y respetuoso. Desarrolla estas cualidades, basada en aspectos emocionales, a través de tres percepciones sobre la afirmación del yo y cuatro habilidades sociales básicas (Rodríguez Martín, 2007):

- Percepción de su capacidad personal (“Yo soy capaz”: autoconfianza y motivación; intrapersonal).
- Percepción de su importancia personal (“Yo soy importante”: autoconfianza y motivación; intrapersonal).
- Percepción de su influencia personal (“Yo decido”: autoconfianza y autocontrol; intrapersonal).
- Habilidades intrapersonales (autoasentamiento, autocontrol y autodisciplina).
- Habilidades interpersonales (escuchar, comunicar, cooperar, negociar, etc.).
- Habilidades de método (responsabilidad, adaptabilidad y flexibilidad).
- Habilidades de juicio (planificar, identificar elecciones y toma de decisiones maduras).

Podríamos resumir los elementos que nos permiten llevar a la práctica nuestra inteligencia emocional de la siguiente manera:

<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	
<b>INTELIGENCIA INTRAPERSONAL</b> = COMPETENCIA PERSONAL = el modo de relacionarnos con nosotros mismos	<b>INTELIGENCIA INTERPERSONAL</b> = COMPETENCIA SOCIAL = el modo en que nos relacionamos con los demás
autoconciencia	empatía
motivación	habilidades sociales
autocontrol	

El equilibrio entre la inteligencia intrapersonal y la interpersonal da como resultado un profesorado capaz de transmitir de forma eficaz no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades y actitudes.

Las habilidades sociales tienen tres componentes fundamentales (Rodríguez Martín, 2007: 42):

- 1) Componente conductivo: actúo.
- 2) Componente cognitivo: percibo / pienso.
- 3) Componente fisiológico: siento.

La conjunción de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas sociales tendrá como resultado un mejor docente y una mejor persona con autoconciencia de las emociones propias y ajenas y su regulación, motivación propia y ajena, empatía, etc. Todos estos componentes forman parte de la competencia social.

Según Goleman (2000: 50-51, citado por Rodríguez Martín 2007: 46-47), el marco de la competencia emocional y social podría ser:

### El marco de la competencia emocional

<b>Conciencia de uno mismo</b>
Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones.
Conciencia emocional: reconocer las propias emociones y sus efectos.
Valoración adecuada de uno mismo: conocer las propias fortalezas y debilidades.
Confianza en uno mismo: seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.
<b>Autorregulación</b>
Control de nuestros impulsos internos.
Autocontrol: capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos en conflictos.
Confiabilidad: fiabilidad al criterio de sinceridad e integridad.
Integridad: asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal.
Adaptabilidad: flexibilidad para afrontar los cambios.
Innovación: sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información.
<b>Motivación</b>
Tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.
Motivación de logro: esforzarse por mejorar o satisfacer u determinado criterio de excelencia.
Compromiso: secuenciar los objetivos de un grupo u organización.
Iniciativa: prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.
Optimismo: persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.

### El marco de la competencia social

<b>Empatía</b>
Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
Comprensión de los demás: tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos por las cosas que les preocupan.
Orientación hacia el servicio: anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes.
Aprovechamiento de la diversidad: aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.
Conciencia política: capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.
<b>Habilidades sociales</b>

Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.
Influencia: utilizar tácticas de persuasión eficaces.
Comunicación: emitir mensajes claros y convincentes.
Liderazgo: inspirar y dirigir a grupos y personas.
Canalización del cambio: iniciar o dirigir los cambios.
Resolución de conflictos: capacidad de negociar y resolver conflictos.
Colaboración y cooperación: ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.
Habilidades de equipo: ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.
Habilidades de equipo: ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.

Ligada íntimamente a la empatía y al mundo docente es la escucha activa: permite evitar problemas y facilita enormemente la comunicación.

La escucha activa es la forma más efectiva de hacer frente a las barreras de comunicación que pueden presentarse ante el alumnado. Nos proporciona un mayor conocimiento del alumno, mejora su predisposición y disminuyendo su ansiedad.

Todas estas características no son intrínsecas al ser humano, sino que pueden aprenderse. Gran parte de los problemas que se producen hoy en día en los equipos de trabajo, en la relación entre profesores y alumnos, y en todas aquellas situaciones en las que se establece una interacción con otras personas, tienen su origen en la ausencia de dominio sobre las habilidades sociales y en problemas de comunicación, que pueden causar un profundo malestar personal y originar fuertes conflictos internos y sociales que desembocan en un sentimiento de ineficacia.

En definitiva, volvemos a destacar que las habilidades sociales se pueden mejorar a través del aprendizaje.

## 5. Conclusiones

En este capítulo nos hemos centrado en el contexto personal del alumnado y del profesorado, además de las relaciones de comunicación e interacción entre ellos, haciendo hincapié en las habilidades sociales básicas y en la inteligencia emocional en la docencia universitaria.

El profesor ha de tener una buena formación académica y una correcta formación de habilidades sociales, que le permitan ejercer su docencia por medio de una buena comunicación con sus alumnos.

Se contempla la etapa del profesor novel o principiante que se encuentra en una etapa de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de su formación académica y la puesta en práctica de lo aprendido en su intervención pedagógica. Este profesorado principiante necesita el dominio de recursos para el desarrollo curricular de la materia y no solo la materia en sí misma. En otros términos, para enseñar no es suficiente el conocimiento sobre una determinada materia. El profesor debe poseer una inteligencia emocional alta paralela a la racional, además de una habilidad social y un saber estar para poder comunicarse con sus alumnos, enseñarles y transmitirles la pasión por aprender.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, D. (1941). Sobre la enseñanza de la filología española. *Revista de Educación*, 2, 21-39. Disponible en: <http://bit.ly/2xnyHFS>.
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- López-Justicia, M.<sup>a</sup> D.; Hernández, C. M.<sup>a</sup>; Fernández Jiménez, C.; Polo Sánchez, T. & Chacón López, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 6, núm. 14: 95-115.
- Marcelo García, C. (1993). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Serie Filosofía y Letras. Universidad de Sevilla.
- Perrenoud, Philippe (2004 [1999]). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez López-Vázquez, A. (1991). Aspectos metodológicos y conceptuales en el diseño de pruebas gramaticales en L1. *Lenguaje y textos*, 1, 53-57.
- Rodríguez Martín, L. (2007). Habilidades sociales y docencia universitaria. En Fonseca Mora y Aguaded Gómez (eds.), *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas de docencia universitaria* (pp. 37-50). La Coruña: Netbiblo.
- Sancho Gil, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28, 41-60.
- Santos Guerra, M. Á. (1995). Proyecto docente y de investigación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- Serow, R. (2000). Research and teaching at a research university. *Higher Education*, 40, 449-463.
- Tejedor Tejedor, F. J. (2001). La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción. En L. M. Villar, *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular* (pp. 3-39). Sevilla: ICE-Universidad de Sevilla.
- Tejedor Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 157-182.
- Villar Angulo, L. M. (1999). *Construcción y análisis de los procesos de enseñanza: Teoría e investigación*. Barcelona: Oikos-tau.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2002a). "Elaboración del Proyecto Docente para las oposiciones" en *Materiales del curso de Elaboración de Proyectos Docentes y Mejora de la Enseñanza*. Granada: Universidad de Granada. Disponible en [www.ugr.es/%7evic\\_plan/formacion/proyecto/index.htm](http://www.ugr.es/%7evic_plan/formacion/proyecto/index.htm)
- Zabalza Beraza, M. Á. (2002b). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.