



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 8, No. 1, 2006

Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea

New Perceptions of Professional Identity of University Faculty in the Presence of the European Convergence

Rosario Mérida Serrano
ed1meser@uco.es
Departamento de Educación
Universidad de Córdoba
Calle San Alberto Magno s/n
Córdoba, 14071, España

(Recibido: 11 de marzo de 2005; aceptado para su publicación: 16 de noviembre de 2005)

Resumen

En este trabajo se expone una reflexión crítica sobre las repercusiones que emanan del proceso de convergencia europea y que afectan el modo en que el profesorado universitario percibe su docencia. La construcción de una identidad profesional supone, entre otras cosas, asumir un modo determinado de situarse ante la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Desde Europa se sugiere la asunción de modelos más centrados en los mecanismos de aprendizaje del alumnado y se invita al profesorado a utilizar formas participativas de gestionar el aula, al tiempo que se diseñan estrategias de actuación más flexibles. Aquí se presenta un análisis comparativo entre las funciones tradicionalmente asumidas por el profesorado universitario y las que nos indican la convergencia europea, apoyándonos en el análisis de los diversos elementos que componen el currículum.

Palabras clave: Convergencia europea, Espacio Europeo de Educación Superior, enseñanza universitaria.

Abstract

This work provides a critical reflection on the repercussions emanating from the process of European convergence and how these affect the ways in which university faculty perceives their teaching. The construction of a professional identity implies, among other things, the assumption of a determined mode of situating oneself in the presence of the construction of students' knowledge. From Europe come suggestions for the adoption of models focusing on student-based learning that invite teachers to use participatory methodologies for managing the classroom, while designing strategies for more flexible performance. Here we present a comparative analysis of the functions traditionally assumed by university faculty and those indicated by the European convergence, based on an analysis of the diverse elements that make up the curriculum.

Key words: European Union, European Higher Education Area, university instruction.

I. Globalización y formación universitaria

El contexto de globalización cultural en el que nos encontramos actualmente supone, según Gimeno Sacristán (2001), el establecimiento de interconexiones entre países o partes del mundo, con el fin de intercambiar las formas de vivir de su gente, lo que ésta piensa y hace, con lo cual se genera interdependencia en economía, defensa, política, cultura, ciencia, educación, tecnología, comunicaciones, hábitos de vida, formas de expresión, etcétera. Esta realidad cultural, según Brockbank y McGill (2002), se ha designado y entendido de distintas maneras, como: una ciudadanía universal, un mercado sin fronteras, una sociedad de la información conectada a nivel planetario, entre otras. Concretamente, en el ámbito de la educación universitaria podemos situar como rasgos que se derivan de la globalización e influyen en la creación de un espacio de convergencia europea, los que siguen:

- Predominio de una *ideología de corte neoliberal*, que favorece la iniciativa privada y descuida las inversiones en el sistema universitario público. La proliferación de universidades privadas y las restricciones económicas que padecen las universidades públicas ilustran esta situación.
- Cierta *homogeneización* en las políticas educativas de los diferentes países europeos, que se genera al tratar de ajustarse todas ellas a las demandas de la economía, la tecnología y la ciencia globalizadas. Un ejemplo es la narrativa común que emplean los distintos gobiernos en el ámbito de la educación universitaria y que hace referencia a la educación de calidad, la excelencia, la acreditación, el gerencialismo, la creación de organismos nacionales y autonómicos para la evaluación.
- Formación universitaria muy relacionada con la preparación de sus estudiantes para el mundo del trabajo. La nueva situación global genera un *mercado laboral deslocalizado, desestructurado y muy cambiante*, que dificulta la

planificación y el ajuste de los estudios a sus demandas. Por ello, el horizonte geográfico donde encontrar un puesto de trabajo se amplía extraordinariamente, modificando una mentalidad prioritariamente local por otra de carácter más universal. Como consecuencia, los currícula universitarios han de combinar un tronco común de formación, con otros ámbitos más cercanos a la persona, de forma que le permitan construir adecuadamente sus señas identitarias.

- En el nuevo mundo globalizado se *agudizan las desigualdades* y, por tanto, es necesario replantearnos los criterios de igualdad de oportunidades desde marcos más amplios y políticas educativas también globalizadas, que permitan avanzar hacia la conquista de cotas mayores de justicia social.
- La globalización cultural nos sitúa ante un *marco social más complejo e interconectado*. La denominada sociedad de redes (Castell, 1997) exige un marco interdisciplinario más amplio para comprender las realidades que dominan el mundo en el que vivimos y para entender sus significados. Los currícula universitarios han de flexibilizarse, superar la concepción reduccionista de las diferentes materias e intentar transgredir las limitaciones que la atomización excesiva de los saberes impone.

Estas influencias, derivadas del contexto cultural global en el que nos encontramos, se proyectan en las distintas medidas de política educativa que se adoptan en nuestro entorno comunitario. En el ámbito superior de educación, a nivel europeo, se han ido desarrollando algunas acciones que a continuación analizamos, para que nos ayuden a comprender mejor las demandas actuales que la convergencia europea plantea al profesorado universitario.

II. Espacio Europeo de Educación Superior

La conformación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene sus antecedentes más inmediatos en la Declaración de la Sorbona (1998), la Declaración de Bolonia (1999), la Conferencia de Salamanca (2001), la reunión del Consejo Europeo en la Cumbre de Barcelona (2002) y la Cumbre de Ministros de Berlín (2003). Entre las finalidades más significativas que se han planteado en estos encuentros podemos mencionar la necesidad de aproximar y homologar los procesos formativos de los distintos universitarios y universitarias, con el fin de facilitar su libre circulación por el mercado laboral europeo.

Las acciones emprendidas para realizar ese ambicioso proyecto se han orientado hacia varias direcciones:

- La reestructuración del mapa de las titulaciones y planes de estudio existentes actualmente.
- La configuración de nuevos títulos universitarios (grado regulado por el R.D. 55/2005, de 21 de enero y postgrado recogido en el R.D. 56/2005 de 21 de enero).¹

- La introducción del suplemento al título (R.D. 1044/2003, de 1 de agosto), entendido como un documento en el que se detalla el currículum y perfil formativo cursado por el o la estudiante.
- El concepto de calidad universitaria y acreditación.
- La aparición del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés) que, según el R.D. 1125/2003 de 5 de septiembre, equivale a 25-30 horas de trabajo del alumnado, cursando un máximo de 60 créditos por curso.

Estas acciones suponen una modificación radical de la concepción sobre la institución universitaria que hemos venido barajando hasta el momento y nos sitúa ante uno de los retos más importantes en nuestra profesionalización como docentes. Cuestiones como: ¿qué rol hemos de desempeñar como profesores(as) universitarios(as)?, ¿qué debemos enseñar a nuestro alumnado o más bien qué deben saber ellos(as)?, ¿qué importancia tiene la materia que impartimos en su capacitación profesional?, ¿qué método utilizamos para explicar y hacer comprensibles los contenidos?, ¿qué sistema utilizamos para valorar sus aprendizajes?, ¿cómo planificamos nuestra asignatura, con base en objetivos conceptuales o en competencias profesionales?

La enumeración de interrogantes podría ampliarse cuanto quisiéramos, puesto que en estos momentos, con la llegada de la convergencia europea y del nuevo concepto de crédito ECTS, lo que realmente ha de modificarse es el modelo y estilo docente que cada profesional suscribe. No se trata de adecuar matemáticamente viejos modos de hacer en el aula a las necesidades e “imposiciones” que se derivan de la normativa comunitaria, sino de implicarnos en un proceso de reflexión y debate colectivo en el que, de forma colaborativa y con la autonomía y experiencia profesional que nos respalda, perfilamos los rasgos fundamentales de nuestro quehacer docente. A continuación iremos esbozando algunos de los puntos de reflexión que, a nuestro juicio, han de estar presentes en los debates.

III. La escasa valoración de la docencia universitaria

En el modelo de profesorado universitario tradicional que conocemos y en la mayoría de los casos, el centro de nuestra actividad profesional lo ocupa la preocupación por realizar una adecuada labor de enseñanza de los contenidos de nuestra asignatura. La atención se sitúa en el proceso de enseñanza, es decir en los modos de hacer que adopta el profesorado para intentar que los contenidos de la materia en cuestión resulten asequibles y comprensibles; por ello, la unidad de medida es el trabajo del profesorado (1 crédito = 10 horas) y la metodología pivota sobre las clases magistrales. Se concibe que el progreso y aprendizaje del alumnado se derivan directamente de la intervención, el dominio y la calidad del proceso formativo que el profesorado sea capaz de crear en el aula.

Partimos de un modelo educativo universitario en el que subyace la filosofía de que el alumnado necesita *estudiar mucho durante pocos años para trabajar toda la*

vida. Desde esta óptica olvidamos el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y otra serie de factores de vital importancia que intervienen en el proceso de capacitación integral de los estudiantes, como son sus mecanismos de aprendizaje, ideas previas, intereses, motivaciones, experiencias, autoestima, expectativas. Todas estas variables influyen en el modo y la manera que cada persona tiene de enfrentarse al nuevo objeto de estudio, y explican la necesidad de personalizar el proceso de enseñanza en función de la diversidad de situaciones de partida que presentan los estudiantes.

Además, desde esta lógica, en la que el profesorado se sitúa como conocedor de la materia y el alumnado como persona inexperta, la función prioritaria que asume el alumnado es la recepción de un saber que le es ajeno y que se le presenta como un producto acabado, organizado y listo para ser almacenado en su memoria y recuperado ante la prueba de evaluación correspondiente de la forma más fidedigna posible. Lógicamente la persona en este proceso no construye conocimiento, en el mejor de los casos, lo retiene y lo reproduce, pero realmente no tiene una comprensión profunda del mismo. Como dice el refrán popular “si recordara la mitad de lo que he estudiado y aprobado, sería sabio”. En efecto, este tipo de aprendizaje superficial y ajeno al propio individuo genera problemas de retención de los saberes, al tiempo que supone una amenaza perjudicial para la motivación y el interés por el conocimiento.

Pero no sólo los mecanismos de aprendizaje del alumnado son factores que inciden y modulan los procesos de enseñanza y aprendizaje, también hemos de dar cabida a los *elementos contextuales* que condicionan nuestra labor educativa. Las influencias del contexto institucional en el que nos situamos, es decir la idiosincrasia de cada organización educativa, la cultura profesional que se vive, la propia estructura departamental, el estilo comunicativo y relacional que existe, las normas de cada institución, los valores, los ritos, las tradiciones. Todo ello constituye un marco poco explícito, pero muy influyente, en nuestra actitud y labor profesional.

Desde un punto de vista más global, los *contextos social y político* también condicionan nuestra tarea educativa. De este modo, el status social que se le adjudica al profesorado universitario aumenta en prestigio prioritariamente si sus labores de investigación son destacadas. Tanto el reconocimiento profesional como los incentivos económicos y de promoción, atribuidos a las tareas investigadoras de excelencia, contrastan con la poca valoración de las prácticas docentes de calidad que se desarrollan en la enseñanza universitaria. Del mismo modo, mientras que para formar parte de la comunidad investigadora es necesario realizar un estudio que requiere un esfuerzo profundo y mantenido –tesis doctoral, la cualificación profesional para ejercer la docencia se obtiene directamente al conseguir el título de licenciatura en cualquiera de las ramas del saber.

Resulta paradójico que la cualificación educativa que necesita el profesorado sea proporcionalmente inversa a la etapa del sistema educativo donde ejerce su docencia. Es decir, en las primeras etapas del sistema educativo se requiere

mayor cualificación, mientras que en los niveles superiores de enseñanza no se necesita una preparación concreta. Por ello, cuando la etapa educativa acoge a niños y niñas de menor edad se necesita una cualificación pedagógica específica mayor (éste es el caso de la etapa de la educación infantil y la primaria). Sin embargo, a medida que avanzamos en el sistema educativo los niveles de exigencia pedagógica del profesorado van decreciendo, tal como podemos comprobarlo en el caso del profesorado de educación secundaria –sólo se les exige haber tomado un curso– y para el profesorado universitario no existe ningún requerimiento específico.

Esta situación permite que las universidades contraten profesorado que no posee cualificación didáctica alguna y que su inmersión en la práctica de la docencia se produce de forma atropellada y poco adecuada. Las primeras experiencias suponen una fuente de socialización profesional muy potente en las que el profesorado novato, ante la falta de tutela, orientación y disponibilidad de otros referentes y alternativas, acude frecuentemente a los modelos de profesorado que vivió durante sus años de estudiante; por lo que asume y reproduce modelos de enseñanza tradicionales.

Del mismo modo, la política educativa y el *contexto normativo universitario* inciden en el reconocimiento y estatus social que se le adjudica a las labores docentes del profesorado. En este sentido, la promulgación en España de la Ley Orgánica de Universidades establece que el profesorado universitario deberá ser evaluado por sus labores docentes, investigadoras y de gestión. Esto, en principio supone un reconocimiento a las buenas prácticas. Sin embargo, se debe poner atención en cuáles son los criterios de valoración, es decir, cuándo se considerará que una labor docente es de calidad y cuándo no. Al tiempo que se valore qué incentivos se suministran a estas buenas prácticas y qué equidad poseen respecto a los adjudicados a las tareas de investigación.

En definitiva, se observa cómo el profesorado universitario se encuentra en una situación en la que la docencia que desarrolla no es considerada como el eje central de su promoción profesional. Como consecuencia, este carácter de subsidiariedad de la enseñanza universitaria provoca el desvío de los esfuerzos y la atención del profesorado hacia otros ámbitos “más rentables”.

No obstante, y teniendo en cuenta la labor de dignificación docente que nos queda por hacer en el ámbito universitario, es cierto que el nuevo modelo planteado desde el ámbito europeo supone un gran momento para avanzar y modificar el rol docente actual. Pasar de centrarnos sólo en la enseñanza de nuestra asignatura a preocuparnos por potenciar el aprendizaje de nuestro alumnado es un desafío y un reto que no hemos de rehuir, y que supone, en primera instancia, conocer someramente cómo aprenden los estudiantes, para posteriormente repensar cómo podemos facilitar ese camino de construcción de sus conocimientos.

IV. Mecanismos básicos de aprendizaje del alumnado universitario

Aunque en este momento no es la intención realizar un listado exhaustivo de los mecanismos de aprendizaje que utiliza el alumnado universitario, sí consideramos necesario señalar los procesos más significativos que emplean nuestros estudiantes cuando se enfrentan a una nueva tarea de aprendizaje (Imbernón *et al.*, 2002). Ello nos dará pistas para poder guiar, orientar y potenciar sus futuras conquistas académicas. Dichos procesos son:

- El alumnado construye sus aprendizajes de forma activa. Según Piaget (1983) la inteligencia es un proceso de adaptación del individuo al medio físico y social que le rodea. Existen tres momentos fundamentales para el aprendizaje: (1) la *asimilación* o percepción de una realidad nueva, (2) la *acomodación* o modificación de los esquemas de conocimiento a esa nueva realidad para poder entenderla y (3) la *adaptación* o consolidación de los nuevos esquemas mentales incorporando el avance experimentado. Por tanto, nuestro alumnado para aprender necesita interrogarse, cuestionarse, buscar información, cometer errores, avanzar y retroceder en un camino personal hacia el saber; implicarse y “engancharse” con la nueva propuesta. Como consecuencia, para aprender emplea muchas más vías que la visual y auditiva, y necesita desplegar más capacidades que la escucha y la memorización.
- El alumnado posee capacidades cognitivas, físicas, sociales y afectivas. Existen unos periodos en el desarrollo madurativo de las personas que se caracterizan por poseer unas capacidades y funciones, cualitativamente diferentes entre sí, que gozan de cierta estabilidad y que capacitan a los sujetos para afrontar tareas de complejidad creciente a lo largo de su vida. Sin embargo, estas predisposiciones para que se actualicen y conviertan en habilidades, actitudes y destrezas necesitan un entrenamiento educativo. Nuestra propuesta didáctica ha de ofrecer la posibilidad al alumnado de ejercitar operaciones mentales de carácter hipotético y simbólico, de practicar razonamientos lógicos de carácter deductivo e inductivo, de desarrollar su abstracción mental y de favorecer su capacidad crítica. Pero los estudiantes no sólo poseen capacidades de tipo cognitivo o intelectual, también es necesario trabajar las capacidades propias del ámbito físico, social y afectivo, puesto que el desarrollo integral de la persona así lo requiere. Corrientes de investigación recientes, centradas en la inteligencia emocional (Goleman, 1997) y en el concepto de inteligencias múltiples (Gardner, 1995; Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000) muestran cómo en el aprendizaje intervienen de forma decisiva factores sociales y afectivos, los cuales tradicionalmente han quedado fuera de las aulas universitarias por considerarse poco objetivos y científicos.
- Los aprendizajes se construyen sobre las ideas y experiencias que el alumnado ya posee. Como bien establecieron Ausubel, Novak y Hanesian (1983), lo más importante para el aprendizaje es averiguar lo que el alumnado sabe y en función de esas ideas –acertadas, incompletas y erróneas– conectar los nuevos contenidos. No existe un verdadero aprendizaje significativo si no se produce una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que el alumnado ya

sabe y lo que se pretende que aprenda. Esta situación demanda una atención bastante individualizada para el aprendizaje puesto que los niveles de partida y las experiencias difieren considerablemente entre todos los aprendices (Perinat, 2004).

- El nuevo material ha de poseer algunos requisitos para que se produzca el aprendizaje. Los contenidos propuestos han de adaptarse en complejidad a las capacidades de los estudiantes –significatividad psicológica–; poseer una estructura interna coherente, es decir, han de estar organizados siguiendo un criterio lógico (general-particular, particular-general, cercano-lejano, simple-complejo, concreto-abstracto). Del mismo modo, es importante que los conocimientos sean funcionales, o sea, que les sirvan a los aprendices para utilizarlos en otros contextos no académicos, especialmente en demandas que plantea la vida cotidiana.
- Se producen aprendizajes profundos cuando existe interés y motivación hacia la tarea propuesta. Los enfoques de aprendizaje que nos propone Entwistle (1988) –superficial, profundo y estratégico– difieren cualitativamente entre sí, pero se diferencian básicamente en el móvil que posee la persona para aprender. En el primer caso se trata de un aprendizaje efímero, no deseado por el individuo, que depende de refuerzos externos. El aprendizaje profundo, por el contrario, nace de la motivación intrínseca, es decir del deseo de conocer y del placer que produce el saber nuevo. Responde a los intereses de las personas y no depende de refuerzos externos, sino que es buscado por iniciativa propia del aprendiz. Es un tipo de aprendizaje duradero, sólido y comprensivo, que suele mantenerse y ampliarse en el transcurso del tiempo. Por último, el aprendizaje estratégico es aquel que trata de conseguir el máximo rendimiento al menor coste posible, o sea, trata de optimizar el tiempo empleado respecto a los resultados conseguidos. Suele ser un poco más consistente que el superficial, pero mucho menos sólido y duradero que el profundo. Generalmente es el que suele utilizar la mayoría del alumnado ante las distintas pruebas de evaluación de las diferentes asignaturas.
- El alumnado universitario posee capacidades para conseguir aprendizajes autónomos. En la denominada sociedad del conocimiento el individuo se encuentra desbordado ante la tremenda cantidad de información que se genera. Este hecho contrasta con la capacidad limitada de almacenamiento de la misma. Por ello, nuestro cometido como docentes universitarios ha de centrarse, no en la capacidad de recepción de una información que pronto quedará obsoleta, sino en el dominio de estrategias de búsqueda, selección y comprensión de ésta. Es decir, hemos de facilitar que los estudiantes sean capaces de transformar la información en conocimiento, y éste a su vez, en pensamiento propio al incorporarlo a su actitud vital. Para ello, hemos de potenciar el estudio de estrategias de autorregulación cognitiva, para que el alumnado sea capaz de aprender a *aprender de forma autónoma*, sin necesidad de la tutela permanente del profesorado. Siguiendo las aportaciones de Monereo (1995, p. 27) entendemos las estrategias de aprendizaje como:

Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumnado elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita

para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Las estrategias metacognitivas y la memoria comprensiva resultarán de gran importancia en el conocimiento y desarrollo cognitivo de los individuos, al hacerlos conscientes de su propio proceso de aprendizaje y ofrecerles la oportunidad de intervenir en él para mejorarlo.

- El aprendizaje es una actividad interpersonal alumno(a)-alumno(a) y alumno(a)-profesor(a). La docencia universitaria es un proceso de reconstrucción que se desarrolla en un escenario interpersonal. El aprendizaje cooperativo es una modalidad que, según la investigación psicopedagógica (Rogoff, 1993; Vygotsky, 1973; Onrubia, 2002; Edwards y Mercer, 1988; Rodrigo y Arnay, 1997 y Johnson, 1982), presenta ventajas sociocognitivas para los aprendices. Cuando un grupo de personas cooperan en la resolución de una tarea conjuntamente desarrollan capacidades de carácter social, cognitivo, afectivo y emocional. Al encontrarse respaldados por el apoyo del grupo se asumen retos de mayor complejidad y la motivación intrínseca se incrementa al participar en una propuesta colectiva en la que se desarrolla el debate, la argumentación, la capacidad de escucha activa, la empatía y la capacidad de adoptar acuerdos asumidos democráticamente. En las aulas universitarias, a veces, olvidamos la necesidad y el valor educativo que posee el uso de una estructura cooperativa de aprendizaje. Nos centramos en una concepción del aprendizaje y del saber demasiado individualista que genera actitudes de excesiva competitividad. De este modo, olvidamos el fomento de capacidades fundamentales que se requieren en el mundo laboral, como la capacidad para trabajar con otros, así como para conseguir una ciudadanía respetuosa, participativa y solidaria, en la vida cotidiana.
- El papel de la persona experimentada en el aprendizaje es muy importante para facilitar la adquisición de nuevas competencias por parte del que se inicia. Vygotsky habla de la *zona de desarrollo próximo* (1973), como el área donde ha de situarse el experto –profesorado o par más entrenado– para ayudar al novato a alcanzar sus capacidades que tiene en potencia. Es decir, se refiere a la ayuda pedagógica necesaria para que el aprendiz avance desde sus capacidades reales a otras más elaboradas que hasta ese momento no tenía actualizadas. Por tanto, la ayuda pedagógica más ajustada será aquella que, partiendo de lo que el alumnado sabe, facilita la adquisición de otras capacidades aún no desarrolladas.

Una vez señalados algunos mecanismos y características del aprendizaje del alumnado universitario, consideramos necesario reflexionar sobre las incidencias o modificaciones que ello genera en la labor del profesorado.

V. Modificaciones del currículum universitario propuestos en el proceso de convergencia europea

Como señalamos al inicio del texto, desde el modelo que nos propone la Unión Europea el foco de atención central de la docencia universitaria pivota en el alumnado. De un modelo de enseñanza excesivamente unidireccional y expositivo en el que el protagonista central es el profesorado pasamos a un intercambio educativo de carácter multidireccional en el que alumnado, profesorado y contexto se relacionan y se hacen corresponsables de los avances que se producen en los escenarios educativos. Como nos indica Zabalza (2003), pasamos de ser especialistas en ciencia a ser profesionales del aprendizaje de nuestras materias; es decir, a nuestra competencia científica hemos de añadir una competencia pedagógica que estimule el aprendizaje del alumnado.

¿En qué medida afecta esta nueva concepción del rol del profesorado universitario el desarrollo de nuestro quehacer educativo? O, dicho de otro modo, ¿qué vamos a tener que cambiar de nuestra actividad profesional? Vamos a tratar de dar respuesta a estas interrogantes realizando un recorrido por los distintos elementos del currículum que desarrollamos en nuestras aulas. De este modo, pretendemos incitar reflexiones, discrepancias y, ¿por qué no?, promover el cuestionamiento permanente de nuestra labor, desde el convencimiento de que la actividad educativa es siempre una tarea inacabada y susceptible de mejora (Perrenoud, 2004a).

5.1. Capacidades, objetivos y competencias

En la mayoría de los casos, comenzamos la planificación de nuestras intervenciones educativas planteándonos qué tipo de objetivos hemos de alcanzar en nuestras asignaturas. Estos objetivos se han entendido como *metas en el proceso de enseñanza*, directamente relacionados con el contenido de nuestra materia. Se han encontrado más centrados en el conocimiento de la asignatura que en el desarrollo de las capacidades del alumnado, entendidas como *potencialidades* que poseen las personas y, que tras un entrenamiento educativo *se transforman en habilidades y destrezas*, que se manifiestan a nivel conductual.

La crítica más generalizada que ha recibido esta manera de planificar la enseñanza universitaria reside en que la finalidad básica del proceso educativo es alcanzar los objetivos propuestos desde cada materia, lo cual garantiza solamente que el estudiante domina una serie de objetivos inconexos, procedentes de distintos campos científicos. No asegura en absoluto, que el estudiante universitario posee competencias profesionales para intervenir con cierta solvencia en un determinado ámbito profesional.

Estas quejas, emitidas fundamentalmente por el sector empresarial, ponen de manifiesto que existe una escisión y lejanía poco deseable entre el mundo universitario, considerado excesivamente teorizante y academicista, y el mundo

laboral que reclama un tipo de conocimientos y destrezas más pragmáticas y adaptadas a las necesidades del contexto real.

La flexibilidad, desregulación y transformación permanente del mercado laboral actual demanda y necesita profesionales que dominen un repertorio de competencias genéricas (análisis, toma de decisiones, trabajo en grupo, juicio crítico, búsqueda y selección de información), las cuales han de completarse con otras competencias de carácter más específico, dependiendo del ámbito profesional concreto en el que nos situemos.

Observamos pues, que una de las primeras labores que ha de asumir el profesorado universitario al planificar su docencia ya no es como antes: pensar qué objetivos son más importantes desde la *lógica de su asignatura*. Por el contrario, ha de pensar junto con sus colegas de áreas afines y departamentos implicados, cuáles serán los perfiles profesionales de los futuros trabajadores(as) que está contribuyendo a formar.

A partir de estos perfiles se detallarán las competencias específicas más importantes, necesarias para desempeñar adecuadamente sus demandas laborales. Cada una de las asignaturas que conforman los planes de estudio tratarán de contribuir a conseguir las competencias seleccionadas. Lo importante ahora no es que el alumnado sepa muy bien tal o cual materia, sino que sea competente para intervenir en éste o aquel contexto (Perrenoud, 2004b).

Para definir adecuadamente los *perfiles profesionales* de las diferentes titulaciones es necesario, o al menos recomendable, contar con las aportaciones y la visión de colectivos de profesionales y alumnado egresado, porque nos pueden aportar una opinión real y actualizada de los ámbitos profesionales para los que tratamos de formar. Como consecuencia, la selección de competencias nos “obliga” a abrirnos al mundo laboral, mantener contactos con el mercado de trabajo, escuchar algunas de las carencias y aciertos formativos que han tenido que suplir o aprovechar nuestros estudiantes egresados. En definitiva, trabajar con competencias puede suponer un acercamiento al mundo real, una invitación a la apertura de la institución universitaria para ser más permeable ante los cambios y retos sociales, y un resorte para que el profesorado se sensibilice, se acerque y conozca las peculiaridades de los distintos escenarios prácticos.

5.2. Contenidos

La exposición, el almacenamiento, la comprensión y la evaluación de los núcleos temáticos que conforman nuestras materias han sido unos de los cometidos fundamentales que nos hemos marcado en la docencia de nuestras respectivas asignaturas. Normalmente, nuestras planificaciones responden más a la lógica interna y a la estructura científica de la disciplina que impartimos, que a las capacidades de aprendizaje del alumnado. Este es uno de los retos que el profesorado universitario hemos de afrontar, es decir, realizar adecuadamente la

mediación didáctica necesaria para que el conocimiento científico resulte asequible para la comprensión y el uso de los aprendices.

Facilitar la conexión de los nuevos contenidos con las ideas de las que parte el alumnado, será una tarea docente ineludible que debe apoyarse en una óptima evaluación inicial. A partir de estos conocimientos preliminares, por escasos que sean, hemos de empezar a construir el edificio del saber.

Del mismo modo, nuestros programas aparecen sobrecargados de contenidos, siempre nos quejamos de la premura del tiempo y de la imposibilidad práctica de desarrollar aquellos temas que para nosotros resultan imprescindibles. Nuestra meta es acabar el programa previsto, pero reflexionamos menos sobre la calidad del aprendizaje que ha conseguido nuestro alumnado. La *reducción de los temarios* a los núcleos fundamentales es una recomendación que emana del modelo propuesto por la convergencia europea. La disminución de créditos al año y la racionalización de las horas de estudio y trabajo que se exigen al alumnado desde las diferentes asignaturas, son algunos de los cometidos que se buscan en el nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje universitario.

Además de la reducción de los temarios, se propone un formato de presentación distinto. Mientras que el alumnado actualmente se dedica prioritariamente a copiar apuntes o a estudiar diferentes documentos, interviniendo poco en la búsqueda, selección y comprensión de la información, en el nuevo modelo la propuesta ha de integrar una *dimensión más práctica*, más cercana al alumnado y con un carácter más funcional.

Para que los contenidos puedan cumplir su auténtico cometido de comprensión y manejo de la práctica, para promover la elaboración, por parte de los estudiantes, de conclusiones personales y originales, es necesario ponerlos en interacción con otros tres elementos: la realidad, las creencias y las actitudes que ya poseen, como producto de su aprendizaje informal y de su propia historia personal. Conocer la finalidad y el sentido que tiene el dominio de un determinado conocimiento ayuda a incrementar la motivación e implicación en la tarea propuesta.

De igual manera, los contenidos no se pueden concebir como un conjunto de ideas inamovibles y excluyentes. Todo conocimiento, concebido como construcción social, integra compromisos de valor y es plural. Tal pluralidad ha de verse reflejada en el programa.

Aceptar lo *dilemático* y lo *conflictivo*, no como inconvenientes, sino como naturales, como oportunidades para crecer, lleva implícito el reconocimiento y servicio a lo plural y heterogéneo. La atención a lo diverso no es posible desde una visión estándar y uniforme del conocimiento. El reconocimiento de diversas ópticas y corrientes teóricas se hace imprescindible en la planificación de cualquier materia.

Entender que los procesos de aprendizaje son construcciones sociales compartidas y negociadas (Yus, 2001), y que la responsabilidad de lo que ocurre en el aula –en sentido positivo o negativo– no es tarea exclusiva del profesor o la profesora, será uno de los principios que guíen la organización y el desarrollo de los contenidos. Para desarrollar esta corresponsabilidad ante el aprendizaje se necesita crear un clima de diálogo, de negociación y búsqueda de entendimiento permanente entre el profesorado y el alumnado. Por ello, y al disponer de menos tiempo de docencia directa, es necesario intensificar las relaciones de comunicación de forma *más personalizada*, tutelando la progresión de los aprendices con un nivel de individualización superior.

Posiblemente sean las tutorías un espacio muy fértil para poder ajustar las ayudas pedagógicas a la situación idiosincrásica de cada estudiante. Para ello, también habrá de reducirse considerablemente el número de alumnos y alumnas por clase, puesto que la masificación de la enseñanza universitaria dificulta la posibilidad de acompañar al alumnado en su proceso formativo.

Ahora no sólo debemos fomentar el dominio de unos contenidos teóricos, sino que tendremos la posibilidad de valorar la competencia global de los estudiantes integrando, además de sus capacidades cognitivas, su actitud hacia el estudio, el nivel de esfuerzo empleado, los procedimientos utilizados para adquirir los saberes teóricos, etcétera.

5.3. Estrategias metodológicas y recursos

Otra de las dimensiones que se ve afectada por el nuevo rol docente del profesorado universitario es el método o modo de organizar y hacer en el aula. De una metodología expositiva, basada en su mayor parte en la transmisión de conocimientos mediante lección magistral, pasamos a una *metodología activa* donde el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje recae en el alumnado, que asume un papel protagonista en su formación, al situarse como procesador activo de información, y no como mero receptor pasivo del saber que el profesorado le transmite oralmente.

Fundamentalmente se trata de organizar el aula desde un enfoque de investigación en el que el alumnado trata de responder a unas hipótesis e interrogantes. Para ello, deberá emplear estrategias de búsqueda, selección, organización, comprensión y utilización de la información, de forma que le permita construir su propio conocimiento.

Otra de las modificaciones metodológicas que se derivan del nuevo modelo es la necesidad de atender la *diversidad* y *pluralidad* de nuestro alumnado. De un enfoque homogéneo común para todas las personas del aula, pasamos a propuestas de trabajo autónomas dirigidas a un número más reducido de alumnado, de forma que podamos tutelar sus dificultades y avances. Formatos metodológicos como el pequeño grupo, grupos de discusión, talleres, seminarios,

mesas redondas, etcétera, deberán alternarse con la clásica, y a veces necesaria, lección magistral.

Esta diversificación metodológica propiciará la atención a un mayor número de estilos de aprendizaje entre nuestro alumnado. La idea es que se puede alcanzar una determinada competencia siguiendo itinerarios metodológicos o caminos formativos diferentes. Por tanto, la metodología que empleemos será flexible, permeable al contexto y muy variada.

Una de las cuestiones que nos parecen más interesantes es la posibilidad de crear un *espacio de trabajo compartido* entre distintas áreas de conocimiento afines. La necesidad de organizar nuestro trabajo de forma coordinada para alcanzar la capacitación de nuestro alumnado, si sabemos aprovecharlo, nos puede dar la oportunidad de salir de las estrechas acotaciones de nuestra asignatura e intercambiar experiencias, reflexiones e inquietudes con distintos colegas. Pero este trabajo grupal no sólo debe practicarlo el profesorado, sino que la estructura cooperativa de aprendizaje, como apuntamos anteriormente, es uno de los mecanismos mediante los cuales se incrementan los saberes del alumnado.

Organizar propuestas de trabajo cooperativo que requieran la interacción del alumnado, la negociación de normas, la responsabilidad compartida, saborear el disfrute y la dificultad que conlleva desarrollar un esfuerzo compartido equitativo, son algunas experiencias formativas que favorecen una educación integral.

Con la convergencia europea aparecen nuevas modalidades formativas que suplen las limitaciones espaciotemporales de la enseñanza presencial, y que permiten la posibilidad de pragmatizar el derecho de educación a lo largo de la vida (*e-learning*) a un sector más amplio de la población. Por tanto, el uso de nuevos recursos mediáticos, enseñanza semipresencial, tutorización virtual, enseñanza a distancia, formación en red, son nuevos entornos de aprendizaje con los que hemos de ir familiarizándonos.

El denominado *tercer entorno* (Echeverría, 2000), donde se incluyen los contextos de interacción generados por las tecnologías de información y comunicación (TIC), posee un lenguaje y unos modos de interacción peculiares en los que tenemos que alfabetizarnos. Nuestro aprendizaje no ha de reducirse a la dimensión técnica e instrumental de los mismos, sino a los posibles usos para que faciliten el modelo docente que venimos suscribiendo. No hemos de olvidar que podemos modernizar el formato de presentación de nuestra docencia, pasando del papel a la pantalla, y seguir manteniendo el mismo planteamiento didáctico. Como nos indica Zabalza (2003, p. 104) “colgar un texto en la red no es difícil, convertirlo en una propuesta de autoaprendizaje, sí lo es”. El carácter interactivo de la propuesta, su posibilidad de ajustarse a distintos niveles de complejidad y competencia, la flexibilidad que posea para plantear distintos itinerarios formativos y la capacidad de implicar al alumnado e incrementar su motivación, serán algunos de los criterios que nos servirán para valorar la bondad didáctica del abundante material informático que existe en la actualidad; pero que, como muy

bien sabemos, no tiene un interés explícito de carácter educativo, sino más bien de naturaleza comercial.

5.4. Evaluación

Otra de las funciones del profesorado universitario que se ve afectada por el cambio de rol propuesto desde Europa es la evaluación.

En la universidad el tipo de evaluación que se practica prioritariamente es la *sumativa*, es decir, se valora sólo el resultado y nos centramos únicamente en las capacidades cognitivas de los aprendices. Como instrumento casi exclusivo se emplea el examen, al cual atribuimos un porcentaje muy elevado de la nota final que le adjudicamos a cada alumna o alumno.

De esta forma, estamos empleando la evaluación de forma punitiva y no formativa. Al valorar exclusivamente el producto del aprendizaje nos olvidamos de una parte muy importante que es el proceso, o sea, el camino, el esfuerzo, la constancia, la sistematicidad y el avance de cada estudiante en su formación. A veces, este sistema genera situaciones de injusticia al favorecer a aquel alumnado más dotado a nivel de memoria, en perjuicio de otros estudiantes con otro tipo de capacidades que, aún siendo muy importantes en la vida social, son ignoradas en las pruebas de evaluación universitarias.

El nuevo modelo nos propone una *evaluación continua* en la que se vaya valorando el proceso, es decir, los avances y las dificultades de los estudiantes, de forma que en el menor tiempo posible podamos detectar alguna disfunción hipotética y corregirla. Por tanto, la función fundamental de la evaluación será ayudar a mejorar el aprendizaje.

Del mismo modo, la evaluación actualmente sólo va dirigida a uno de los agentes del hecho educativo: el alumnado. Ignorar de esta situación la influencia de la calidad de la labor del profesorado, la planificación, el contexto y los recursos significa llevar a cabo una tarea sesgada que sólo atribuye responsabilidad en el proceso de aprendizaje al alumnado, considerado como ente individual y descontextualizado.

Es necesario realizar una evaluación más *global*, que atienda a los diferentes agentes del proceso formativo. Además, hemos de poner en práctica un tipo de evaluación *integral*, que abarque no sólo las capacidades cognitivas, sino que sea sensible a otro tipo de habilidades, destrezas y actitudes.

Así también, es necesario *personalizar* y ajustar la evaluación, en la medida de lo posible, a las características del alumnado. Hemos de tener en cuenta el esfuerzo, la implicación y el interés mostrado en un marco de tiempo razonable. Para ello, necesitaremos emplear diversos instrumentos y criterios de evaluación que permitan recabar información abundante y diversificada de nuestro alumnado. Estos criterios e instrumentos han de ser conocidos y negociados con ellos(as),

para que puedan anticipar la preparación de los requisitos para superar la asignatura.

También hemos de tener en cuenta la posibilidad de practicar un tipo de evaluación *transversal*, es decir, contrastar información y compartir las valoraciones sobre el alumnado con el profesorado responsable de otras materias que impartan docencia al mismo grupo de alumnos(as); establecer notas que puedan ser compensables, realizar prácticas útiles para la evaluación en varias materias. Esto supone una tarea muy enriquecedora y que incrementa la calidad y el ajuste de las calificaciones, al contrastarse la visión de varios profesionales sobre una misma persona. Con ello, se produce una especie de triangulación que ayuda a emitir valoraciones menos arbitrarias y más fundamentadas.

Conclusión

Para concluir, es necesario clarificar que el nuevo modelo de profesorado universitario, derivado de la propuesta de creación de un espacio europeo de enseñanza superior, no es una cuestión a conseguir en breve. La normativa propone, regula y ordena, pero no se infiltra en las prácticas de aula; por tanto, corremos el peligro de que ocurra igual que en otras etapas del sistema educativo, en donde las reformas se han realizado más a nivel de ley que de realidad.

La mentalidad del profesorado, su filosofía educativa, su posicionamiento profesional y personal frente a su docencia, la cultura que exista en cada centro, y el grado de ilusión y trabajo que se pongan en juego, serán factores que explicarán el cambio, o no, de esta nueva labor que se nos propone.

También hemos de insistir en las condiciones de financiación, dedicación y apoyo institucionales que se ofrecerán al profesorado. Los marcos legales están plagados de buenas declaraciones e intenciones, pero son escasos en recursos para su puesta en práctica y devienen en actitudes de desencanto, esfuerzos frustrados y desidia.

Creemos que nos encontramos en el momento de una trascendencia fundamental para nuestro futuro ejercicio profesional. Nuestro deseo es que se produzca un verdadero cambio en la línea que venimos apuntando, de lo contrario, nos “barnizaremos” con la nueva jerga europeísta, pero seguiremos manteniendo la inercia de viejas prácticas.

Referencias

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Castell, M. (1997). *La era de la información: Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.

Echeverría, J. E. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: Plaza y Janés.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H., Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (2000). *El proyecto Spectrum. Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Narcea.

Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Imbernón, F. (Coord.), Majó, J., Mayer, M., Mayor Zaragoza, F. y Menchu, R. (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.

Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Johnson, H. (1982). *Currículum y educación*. Barcelona: Paidós.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Onrubia, J. (2002). El currículum. *Guix*, 283, 71-75.

Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1983). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.

Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. S. (1973). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En A. R., Luria, A. N. Leontiev, y L. S. Vygotsky (Eds., pp. 23-39), *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

Yus, R. (2001). *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

¹ La abreviatura R.D. se refiere a Real Decreto.