

El profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior: dos años después

University teachers facing the European higher education area: two years later

MIGUEL PÉREZ FERRA
ROCÍO QUIJANO LÓPEZ
M.^a TERESA OCAÑA MORAL
Universidad de Jaén

Resumen:

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha marcado un punto de inflexión en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Las reflexiones planteadas en este documento abordan tanto los aspectos positivos y negativos que surgen en estos dos años, como los problemas surgidos cuando se consideran referentes burocráticos comunes a toda la Unión Europea para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera flexible e interpretativa o, la iniciación del profesorado en el conocimiento de la Didáctica. Aspectos que han supuesto un cambio en el quehacer profesional de los docentes.

El presente estudio aborda los logros y las opciones de mejora, incidiendo sobre todo en la forma de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la delimitación de los conceptos de "información" y "conocimiento", en cómo desarrollar las facultades metacognitivas en los estudiantes, o sobre cómo orientar el Proceso de Bolonia a las nuevas necesidades que surgen de una sociedad en crisis. El objetivo principal es valorar la pertinencia de orientar la Universidad hacia la sociedad del conocimiento desde la perspectiva del Humanismo cívico, entendido

Abstract:

The implementation of European Higher Education Area (EHEA) has marked a turning point in the professional development of university teachers. The reflections raised in this paper tackled as much the positive and negative aspects arising in these two years, as the problems arisen when considered bureaucratic models commons to all the European Union to approach the learning and teaching process in a flexible and interpretative way, or initiation of the teachers in knowledge about the Didactics. These issues have meant a change in the professional work of teachers.

This study approaches achievements and improvement options, focusing above all, on how to develop the teaching and learning processes, on the definition of the concepts of "information" and "knowledge", on how to develop metacognitive abilities in students or on how to guide the Bologna Process towards the new needs arising from a society in crisis.

The main purpose is to evaluate the relevance of leading the University toward the knowledge society from Civic Humanism's perspective, understood as the most appropriate resource to tackle and redirect the models proposed by neoliberalism.

como el recurso más adecuado para abordar y reconducir los referentes planteados por el neoliberalismo.

Las reflexiones de los autores pretenden propiciar un foro de reflexión y debate sobre la labor que se está realizando acerca de si los procedimientos son adecuados y gestionados atendiendo a destrezas; si la situación actual aconseja cambiar objetivos y procesos para desarrollar el Espacio Europeo de Educación Superior y, lo que resulta más significativo, armonizar los referentes propuestos con objetivos logrados.

Palabras clave:

Profesorado universitario, formación profesional, Espacio Europeo de Educación Superior.

The reflections of the authors try to provide a forum for reflection and discussion on the work that is currently doing: if the procedures are adequate and if they are managed based on skills; if the current conditions suggest us to change objectives and processes to develop the European Higher Education Area and, most significantly, harmonize the models proposed with pretended objectives.

Keywords:

University Teachers, Job Training, European Area of Higher Education.

Résumé:

L' Espace européen de l'enseignement supérieur a été un événement qui a marqué un tournant pour le corps professoral. Les pensées qui surgissent dans cette collaboration porte sur les aspects positifs et négatifs découlant de ces deux années d'existence, les problèmes rencontrés à élever l'Union européenne pour faire face bureaucratiques concernant l'enseignement et l'apprentissage dans une initiation flexible et d'interprétation ou de l'enseignement connaissance de l'enseignement. Aspects qui ont conduit aux enseignants une nouvelle façon de faire les choses.

Il aborde les réussites et les possibilités d'amélioration, en se concentrant en particulier sur la façon de mener à bien les processus d'enseignement et d'apprentissage, dans la définition des notions d'information et de connaissances sur la façon de développer les capacités métacognitives chez les élèves l'occasion de revenir sur les erreurs Bologne ou rediriger vers de nouveaux besoins découlant d'une société en crise.

L'objectif principal de cette collaboration est la pertinence de guider l'université vers la société de la connaissance, des approches proposées par l'humanisme «civique» comme étant la ressource la plus appropriée de l'Académie à aborder et résoudre le concernant a soulevé la néolibéralisme.

Les réflexions des auteurs cherchent à fournir un forum de réflexion et de questionnement sur ce qui se passe, si les procédures sont adéquates et géré par l'habileté, si les temps présents conseiller objectifs changeants et les processus de développement de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, et ce qui est plus important, avec des objectifs concernant l'harmonisation.

Mots clés:

Les professeurs d'université, formation professionnelle, L' Espace européen de l'enseignement supérieur, société de la connaissance.

Fecha de recepción : 30-5-2013

Fecha de aceptación : 17-6-2013

Si no nos planteamos la aplicación del ECTS como un problema que reclama un cambio de cultura, como una oportunidad para hacerlo, lo que ocurrirá es que se convertirá en una nueva fórmula burocrática de presentar los programas de otra manera (más engorrosa, por cierto), de enunciar cosas que no se harán, si es que llegan a ser comprendidas (Gimeno, 2004, p. 4).

1. Estado actual de la cuestión

Hablar del nuevo rol del profesor universitario supone escuchar la llamada de atención que plantea el párrafo precedente, en los términos y modos sobre cómo reflexiona sobre su práctica docente; cómo construye su pensamiento didáctico; cómo inscribe su realidad personal en una nueva cultura institucional o cómo solventa la institucionalización de lo nuevo en su identidad profesional. Aludir a estos procesos sin considerar genealogías, contextos y conceptualizaciones pedagógicas sería obviar la realidad que determina las posibilidades y necesidades formativas situadas del profesorado.

Este nuevo modo de concebir la Universidad -que plantea modificaciones sustantivas en toda su realidad institucional, especialmente en el modo de reconducir los procesos didácticos- no se puede asimilar de modo sobrevenido, necesita de un tiempo prolongado, tanto para la formación de profesores como de estudiantes, a lo que Pérez Ferra y Quijano (2013) se han referido del siguiente modo:

Durante diez años se ha llevado a cabo un proceso de carácter más informativo que formativo, y cuando durante los últimos cuatro años se ha pretendido intensificar la formación docente del profesorado para adecuarla a los nuevos planteamientos (...) nos hemos dado cuenta de que la Universidad ha desarrollado hasta la fecha una cultura basada en el Realismo y en el Idealismo, realidad que no se puede desvanecer de hoy para mañana (p. 5).

Querer trascender de la mera información a un cambio de creencias sobre las razones por las que hay que enseñar de otro modo, no es factible en tan poco tiempo. La cuestión no está tanto en cómo adquirir los procedimientos relativos a los nuevos métodos de enseñar, como en entender las razones por las que hay que aplicarlos. Es, por tanto, un problema inicial de creencias pedagógicas.

La nueva percepción de la realidad universitaria sitúa su centro neurálgico en el crédito ECTS, que: “no solo es una medida del peso de las materias en los planes de estudio, sino que, al separarlo de su estricta equivalencia en horas de clase (...) se adentra en el camino de la ‘regulación’, podríamos decir de la pedagogía universitaria” (Gimeno, 2004, p. 1), planteamiento interesante, pero no exento de riesgos, ya que incluye, pero trasciende lo meramente procedimental y se adentra en la resolución de problemas didáctico-curriculares.

¿Cómo abordar el cambio ideado de modo progresivo, sin propiciar rupturas?, desde la identidad profesional docente (tradicición). ¿Por qué desde la tradición?, porque -en contra de lo que una superficial dialéctica podría llevar a suponer- tradición e innovación no son disposiciones contrapuestas, en la medida que la libertad humana, que es la base para el inicio de un cambio, no se presenta temporalmente exenta, sino históricamente experimentada por personas, en contextos y culturas determinados, de ahí la necesidad de contar con la tradición universitaria para conjeturar posibles procesos de innovación.

Sin embargo, no todos los problemas que se suscitan en la realidad universitaria del momento acontecen en el marco micro, el de las aulas. Hay otras incertidumbres debidas a las incongruencias que se plantean en los contextos macro y meso, algunas de “grueso calibre”, no ya solo porque ponen de manifiesto divergencias entre los contextos macro y meso con el micro, generando una cierta ceremonia de la confusión entre el profesorado, sino porque la situación trasciende los aspectos didácticos y afecta a toda la realidad institucional universitaria. Escudero (2012) se ha referido a ello del siguiente modo:

Sería ingenuo, precisamente en estos tiempos, adoptar exclusivamente miradas didácticas u organizativas; es inexcusable convocar otras de mayor alcance. A pesar de su carácter personal y situado, nunca fue la innovación un fenómeno independiente de los contextos y tensiones sociales, políticas e ideológicas en los que surge y está llamada a lidiar (p. 6).

Ciertamente, los procesos innovadores están determinados por factores macro y meso, acotados por agentes del ámbito empresarial, financiero y político, que determinan y regulan la acción didáctica, circunstancia que plantea -como es el caso que nos ocupa- divergencias entre finalidades educativas y propuestas para su materialización en las aulas.

No abundaremos sobre el tema, pero si es necesario poner el acento en que el cambio de cultura no solo depende de la voluntad del profesorado, sino, sobre todo, de contextos más amplios y con mayores posibilidades de toma de decisiones.

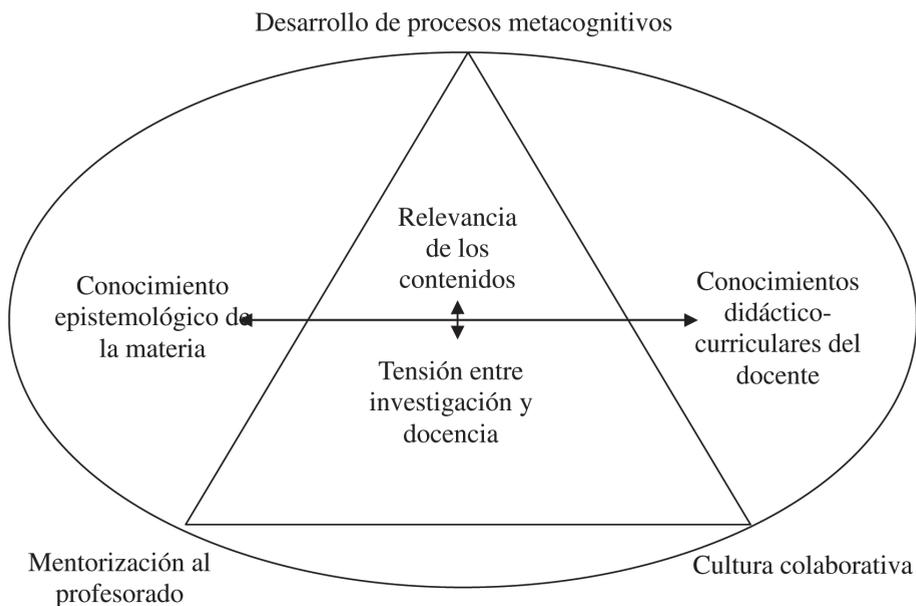
El profesorado que se aproxima a la Didáctica con loables intenciones, se ve sorprendido al comprobar que su enseñanza se ha de organizar en torno a un currículum flexible, contextualizado y situado, en torno a la realidad cultural de una determinada institución universitaria y comprueba que los perfiles de las titulaciones y los modelos de guías didácticas de sus asignaturas están anclados en afanes reglamentistas. Como afirmó en su momento Rodríguez Diéguez (2004): “Es frecuente que una reforma de la enseñanza lleve asociada una propuesta peculiar y pretendidamente diferenciadora...” (p.23). Lo que no es congruente es que la reforma plantee referentes para la acción que se contraponen a los modelos propuestos para la práctica. Esta concepción estandarizada macro y meso de la formación universitaria, lo que realmente espera del profesorado es que adopte y aplique las “reglas” del juego establecidas por quien reforma.

Es cierto que no se está evolucionando adecuadamente desde una concepción lineal de la enseñanza a otra interactiva. Repárese en la distribución estandarizada de los tiempos que han de dedicar los estudiantes al trabajo presencial y autónomo; en la valoración de la lección magistral como algo ya periclitado, cuando tiene grandes posibilidades para iniciar con posterioridad a su desarrollo acciones orientadas a la reflexión y generación de conocimiento en los estudiantes; atiéndase a la consideración de un crédito ECTS como unidad estándar de trabajo requerido a un estudiante-tipo o el hecho de plasmar en las guías didácticas objetivos operativos, con el sentido y significación de competencias. A este último aspecto se ha referido Díaz-Barriga (2006), afirmando que la ausencia de una reflexión conceptual profunda sobre el enfoque formativo basado en competencias ha dado lugar a que su formulación tienda a confundirse con la de objetivos operativos, consecuencia de la ausencia de una formación teórica sólida al respecto.

Sobre el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, en adelante EEES, hay informes de progreso cargados de macrocifras y posibilidades de tendencia (MECyD, 2010); el reciente informe sobre la “*Mejora de la Universidad*”, Fundación BBVA (2012) o el informe elaborado por el Servicio de Intercambio Académico Alemán (2011) y solicitado

por la Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo, denominado: “El proceso de Bolonia: balance y perspectivas”. Todos ellos organizan sus reflexiones en torno a sugerencias y logros, pero no abordan los problemas y su centralidad.

En el ámbito micro, se puede afirmar que estamos ante un enfoque curricular de la enseñanza, de carácter socioconstructivista, que se ha



esquemático en la figura nº 1.

Figura nº 1: Enfoque curricular de la enseñanza

En la medida que el docente garantiza la relevancia científica de los conocimientos que integran la materia objeto de estudio, y es capaz de articular procesos instructivos basados en la adecuada utilización de métodos y técnicas de intervención, se puede afirmar que estamos ante un enfoque curricular de la enseñanza. La continua actualización de los conocimientos concreta el contrapunto que define la tensión entre docencia e investigación.

Pero la relevancia de los contenidos siendo necesaria no es suficiente, puesto que son objeto de aprendizaje. Se necesitan aportaciones del conocimiento epistemológico de la materia objeto de estudio que ayudan a diseñar la estructura de la materia y su lugar en el ámbito de la titula-

ción. También reviste importancia que esos contenidos relevantes sean aprendidos mediante las adecuadas condiciones didáctico-curriculares.

Estamos, pues, ante grandes cambios que afectan no solo a la centralidad del proceso educativo, sino que también recuerdan a la Universidad su alma mater: "Generar y difundir conocimiento". Saavedra (2005) se ha referido a esta realidad como: "La posibilidad que tienen los profesores de articular los procesos de su propia práctica docente, dependiendo de la relación de conocimiento que sean capaces de establecer con su propia realidad y de su capacidad de situarse frente a ella" (p. 12).

Lo enunciado y referido no es cuestión baladí, representa un proceso de cambio que consideramos se ha de fundamentar en tres soportes: El desarrollo de habilidades metacognitivas y capacidad para regular conscientemente los procesos que comportan la realización de tareas; el trabajo de los estudiantes en colaboración y la articulación de procesos de mentorización.

2. Orientando la enseñanza desde una perspectiva curricular

Afirma De Pablos (2010) que el problema que tiene el profesorado universitario respecto a la sociedad del conocimiento no está en la calidad de la información de que se dispone, sino en la capacidad para seleccionarla, entenderla, procesarla, organizarla y transformarla en conocimiento, aplicándola a diferentes situaciones y contextos.

Que el estudiante desarrolle el sentido crítico para seleccionar la información, hasta aplicarla a diferentes situaciones, implica un proceso que se inicia con la diferenciación entre "*información y conocimiento*" y continúa con "*enseñar a pensar*" a los estudiantes, preludio de la intelectualización del saber. Aprender a pensar plantea al estudiante adquirir y gestionar información; desarrollar procesos metacognitivos adecuados a la lógica de las diferentes materias que cursa y priorizar la secuencia de las operaciones mentales que comporta el proceso, capaces de trascender de la información al conocimiento a través del pensamiento.

La delimitación conceptual de información y conocimiento afecta a la acción que el profesorado emprende en el aula, pues no delimitar sus respectivos campos semánticos reduce el ejercicio de la docencia a mera transmisión lineal de conocimientos, razón que urge a solventar la confusión entre información y saber y su aplicación, tanto al ámbito de

difusión del conocimiento, como al modo de enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario formar a los estudiantes en cómo obtener información del modo más adecuado y saber gestionarla. La información es un aspecto importante para alcanzar el saber, es el umbral del conocimiento. Constituye un recurso externo al individuo, que se torna operativo en la medida que sabe gestionarlo. Incluso, las posibilidades que oferta la información están determinadas por acciones muy relacionadas con el desarrollo de procesos metacognitivos en el individuo. Operaciones mentales como capacidad para buscar la información adecuada, conjeturar el momento de utilizarla o de relacionarla con conocimientos pretéritos, requieren saber pensar. Ricoy, Sevillano y Feliz (2011) argumentan que para adquirir y gestionar información es necesario: "...el desarrollo de la capacidad crítica a la par del de diferentes actitudes y valores encaminados a afrontar, con criterio analítico, el uso de las herramientas de Internet..." (p. 503).

El saber va más allá de la información, supone un crecimiento interno que se manifiesta en la excelencia de la capacidad operativa, admite una elaboración personal que genera conocimiento interno, un avance que supone el enriquecimiento de nuestro ser práctico y el incremento de nuestra capacidad de obrar. Sin embargo, la información solo tiene valor para quienes saben cómo gestionarla: dónde hallarla, con qué criterios han de seleccionarla, relacionarla con la anterior y conceptualizarla, a fin de poder utilizarla posteriormente. Procesos que permiten diferenciar utilidad de valor o el modo de ser de las cosas del modo de ser de las personas.

El profesor ha de transmitir a sus alumnos que el tránsito de la compilación de información, su conceptualización y conversión en conocimiento (ese es el primer eslabón hacia la sociedad del conocimiento) consiste en ser conscientes de que el potencial humano es incomparablemente superior a la consistencia de los datos, de los objetos y de sus posibles transformaciones.

No son comparables información y conceptualización: es un salto cualitativo evidenciado por la creatividad de quien elabora conocimiento y contribuye con él a la excelencia, en el caso que nos ocupa, de las universidades. La reflexión aludida plantea que el cambio en el modo de aprender y formar no está solo en el cómo plantear la enseñanza: realización de supuestos, estudio de casos, resolución de problemas o materialización de proyectos. Se halla, esencialmente, en el reconoci-

miento del salto cualitativo que supone en la formación la valoración de las potencialidades humanas.

Planteada la delimitación conceptual anterior, el siguiente paso se orienta a colaborar con solvencia en la ejercitación de las capacidades metacognitivas del estudiante. Tarea prioritaria y compleja que debe abordar el profesorado universitario, y ha de hacerlo entre las incertidumbres que genera la provisionalidad actual del conocimiento. Pero la incertidumbre, lejos de conducirnos a la vacilación, facilita el desarrollo de actitudes para el cambio, incremento y transformación del conocimiento. Casas (2005) ha aludido a esta realidad, afirmando que: "El presente siglo está llamado a ser el siglo de la incertidumbre y la interdisciplinariedad" (p. 2).

La finalidad última de "*enseñar a pensar*" no se halla en la resolución de cuestiones meramente fenoménicas, ya que en la Universidad lo mensurable debe ser contingente, sino en el logro de la capacidad científica y tecnológica para generar conocimiento y diseminarlo. Es la respuesta que demanda la sociedad de las "*oportunidades vitales*". Cuando solo se atiende al conocimiento de entes de razón o al dominio de hechos meramente fenoménicos se devalúa el sentido humanístico de la cultura universitaria y emerge un discurso vacuo, en el que se pierde el referente de toda actividad científica, pues: "al fin y al cabo, la ciencia misma y la propia tecnología son hábitos; es decir, enriquecimientos operativos que permiten a quienes los poseen, derivar conclusiones a partir de unos principios" (Pérez Ferra y Quijano, 2006, p. 1), de ahí la centralidad que adquiere el pensamiento humano para hacer de la ciencia algo más excelso y relevante que una simple realidad basada en la definición de principios y leyes mediante la observación de fenómenos.

A veces, en las universidades se ha caído en una cierta cronolatría, más orientada a acreditar méritos ante agencias que a generar conocimiento, olvidando cual es el origen de su verdadero ser, la excelencia que lo genera y la finalidad social del mismo. "El conocimiento nuevo es el único valor original que cabe añadir a la riqueza humana. Olvidado esto, el empobrecimiento adquiere un curso fatal. Y esto es justo lo que está sucediendo" (Llano, 2009, p. 1).

¿Cómo trasladar este pensamiento al ámbito de lo didáctico? Perrenoud (1999) lo plasma en su concepción de competencia, entendida como: "Capacidad de acción eficaz frente a un conjunto de situaciones que uno logra dominar porque dispone, a su vez, de los conociemien-

tos necesarios y de la capacidad para movilizarlos positivamente en un tiempo oportuno, con el fin de identificar y resolver verdaderos problemas” (p. 18). Percepción que profundiza en lo que es una sabiduría práctica. Ser competente asume y trasciende la adquisición de aprendizajes, de capacidades, de habilidades, destrezas y actitudes, cuya confluencia e integración permiten obrar creativamente y con acierto. Pero el saber hacer no supone necesariamente hacer con acierto. Hacer operativo un saber reconocido plantea al profesor la función de catalizar y conjugar las voluntades de sus becarios o alumnos en un proceso que no cesa de indagar, de reforzar lo ideado, de materializarlo.

Llegados a este punto, podremos conjeturar que la innovación constituye el engarce fundamental de las políticas de calidad de la docencia, porque en ellas se construye el conocimiento, se activa el aprendizaje, se proporciona apoyo al profesorado y se favorece una cultura más implicada en la docencia, la investigación y en la innovación. En este proceso, el universitario integra el tránsito de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Los procesos de mejora trascienden aunque no obvian el valor de lo mensurable, se someten a las normas éticas y quedan referidos en su realización y recepción al ser humano. La confianza mutua entre las personas que integran una comunidad de aprendizaje basada en la veracidad y en la convergencia de fines, es el entorno que, sobrepasado, esteriliza la multiplicidad de opciones de enriquecimiento y translimitación a la sociedad de los posibles logros a alcanzar.

Pero el valor del conocimiento en la Universidad y el sentido ético que ha de imperar en su desarrollo son posibles en la medida que se ejercita el perfeccionamiento metacognitivo. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que el desarrollo de estrategias metacognitivas y de programas explícitos de instrucción, en los que se aborda la relación entre metacognición y contenidos, son de vital importancia para que los estudiantes aprendan a pensar.

El éxito de la intervención del profesorado en el desarrollo de capacidades metacognitivas no se halla exclusivamente en diseñar opciones instructivas adecuadas, sino que han de ser acompañadas por programas de entrenamiento metacognitivo, de modo que no se atienda solo a una planificación del contenido, sino también del proceso de enseñanza, puesto que el logro de que los estudiantes aprendan a aprender requiere de una acción sistemática y explícita que les permita la puesta en prác-

tica constante de cuándo y cómo llevar a la acción sus habilidades metacognitivas. Técnicas como la *modelación*, el *andamiaje*, la *articulación* de procesos, la *contrastación* y la *exploración* son de gran utilidad para consolidar en los estudiantes procesos metacognitivos.

El segundo aspecto que contribuye a desarrollar la enseñanza desde una perspectiva curricular es el trabajo colaborativo. Las personas son sociables por naturaleza, pero como han afirmado Villa y Poblete (2008): “La organización de actividad reglada, como el trabajo colaborativo (...) exige una utilización de esta dimensión humana según pautas y normas...” (p. 241).

El potencial del trabajo colaborativo se halla en que el aprendizaje se realiza en torno a la interacción entre compañeros que plantean metas comunes y se apoyan unos a otros para alcanzarlas. Ya Slavin, (1985) y Johnson & Johnson (1987) pusieron de manifiesto que a través de la colaboración mutua en el aprendizaje, el rendimiento de los estudiantes mejora ostensiblemente, aumenta la motivación hacia la materia y el estudio, mejorando el autoconcepto de los alumnos. El trabajo colaborativo da lugar a una interacción, de modo que las realizaciones de unos contribuyen a la consecución de las de otros, generándose un beneficio mutuo.

Su Lua, Wing-Tung, Feng Jiangb, Xiaofei y Paton (2012) se han referido a la colaboración entre estudiantes en sus tareas académicas, indicando que optimiza el desarrollo del trabajo efectivo en cuanto que concita la responsabilidad de cada miembro en la realización de la tarea; aumenta la participación, ya que mejora la interacción entre los miembros del grupo, y facilita un liderazgo participativo, aspectos previos y necesarios para articular una comunidad de aprendizaje.

Atendiendo a las previsiones que realiza la Universidad de trabajar salvando diferencias de espacio y tiempo: “las tecnologías en educación facilitan el trabajo colaborativo mediante el cual el alumno/a trabaja de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje y realiza sus aportaciones al resto del grupo” (Delgado y Casado, 2012, p. 178).

¿Cómo puede favorecer el profesor universitario la creación de grupos colaborativos de aprendizaje entre sus alumnos? Moral Santaella, et al., (2009) opinan que al proponer a los estudiantes una actividad a realizar colaborativamente, el docente debe tomar en consideración determinados principios orientados al diseño de la tarea que debe realizar el equipo de trabajo y la información que los alumnos deben recibir para poder llevarla a cabo: idear la asignación de roles, informar a los estudiantes

sobre las tareas a realizar, procedimientos a seguir, metodologías a utilizar y resultados esperados en las mismas.

Lo cierto es que la acción decidida del profesor sobre los grupos de trabajo colaborativo favorece las disposiciones de los estudiantes para la adquisición de conocimientos conceptuales o prácticos; aborda la superación de dificultades relacionadas con la motivación y desarrollo de disposiciones positivas relativas al desempeño de tareas y ayuda a solucionar los problemas surgidos en la adquisición de destrezas.

La reflexión sobre los tres aspectos enumerados: discernir entre información y conocimiento, enseñar a pensar e iniciar a los estudiantes en actividades de trabajo colaborativo, conduce ineludiblemente a un cuarto elemento que garantice la habilitación del profesorado en aquellas capacidades didáctico-curriculares que avalan el desarrollo de un modelo curricular de la enseñanza.

Pasar de la capacitación a la propia acción en el desempeño de roles que entrañan integración, gestión y difusión de saberes -ser competente-, plantea un panorama no exento de dificultades, pero necesario para abordar un salto cualitativo en la formación universitaria, razón por la que el tránsito del saber hacer a la habilitación para hacer, demanda procesos de mentorización. Las razones que urgen a ello son que una práctica de calidad y excelencia en la enseñanza superior está vinculada de modo directo con los recursos humanos y en la implicación que el profesorado tiene en las actividades de investigación, docencia e innovación. Cantón, Valle y Arias (2008) se han referido a la calidad: "Como parte de un ineludible compromiso social académico" (p. 155). Sánchez Moreno y Mayor (2001) define al mentor como: "Profesor con experiencia que asiste al nuevo docente y que le ayuda a comprender la cultura de la institución en la que se desenvuelve. Una persona que guía, aconseja y apoya a otras que no poseen experiencia, con el propósito de que progresen en su carrera". (p. 929).

El mentor ha de ser un docente que aúne experiencia y conocimiento de la cultura universitaria de la institución a la que pertenece; que ayude a los profesores noveles a plantear la docencia, los procesos de evaluación y recuperación de los estudiantes; que les apoye en el conocimiento de los recursos que les ofrece la Universidad para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje; que reflexione conjuntamente con el profesor novel sobre cómo abordar el aprendizaje en el aula; que comparta preocupación por la adquisición y ejercitación de estrategias

de comunicación; que plantee cómo conocer y aplicar criterios e instrumentos de evaluación o que reflexione sobre los resultados de dichos procesos. De Vicente, Romero López y Romero Mariscal (2010) han enfatizado su atención sobre: “cómo trabajan los alumnos, a qué ritmo van y qué dificultades tienen” (p.38). También Iancu-Haddad y Oplatka (2011) se han pronunciado sobre la mentorización, definiéndola: “como un desafío y una experiencia de aprendizaje. Muchos mentores consideran que el proceso de mentorización les llevó a actualizar sus modos de enseñar” (p. 59).

Wang y Odel (2002) utilizan el término mentorización entre iguales –“par mentoring”-. El vocablo es esgrimido por Le Cornu (2005) deliberadamente. Afirma la autora que: “Hay un énfasis cada vez mayor en la literatura sobre la dimensión afectiva del cambio educativo, ya que es cada vez más evidente que en el desarrollo de comunidades de aprendizaje se generan situaciones que afectan al bienestar emocional de los docentes” (pp. 357-358). Este modo de mentorizar también ha sido suscrito por autores como (Fullan, 1997; Hargreaves, 1998; Little, 2001; Stokes, 2001) y responde al apoyo entre los mismos profesores noveles.

3. Un nuevo modo de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje

El cambio de acento surgido de la enseñanza al aprendizaje en el EEES plantea el conocimiento y dominio de otros métodos de trabajo, capaces de disponer al estudiante en las mejores condiciones de aprender y de favorecer su actividad como agente de dicho proceso. Este cambio de énfasis pone el acento en que el estudiante aprenda a aprender, a realizar actividades fuera del ámbito físico del aula o que utilice otras vías de información distintas al profesor, lo que le plantea ser más autónomo.

Estamos ante un mayor protagonismo del estudiante que exige también aumento de esfuerzo del profesor, cuya actividad adquiere centralidad en la medida que es capaz de institucionalizar el currículum en torno a dos principios integradores, el de continuidad vertical de la materia objeto de estudio, debidamente relacionada con el resto de materias de la titulación y de continuidad horizontal, basado en la interdisciplinariedad de la materia.

Si abordamos decididamente este avance:

Entonces, hemos de ser conscientes de que estamos ante el reto de un cambio cultural e institucional, que para hacerlo efectivo implica que han de provocarse movimientos en profundidad que deben ser iniciados como procesos que, por lo general, tendrán un largo curso que recorrer para llegar a los fines pretendidos (Gimeno, 2004, p 5).

La docencia del profesorado se debe organizar en torno a la realidad lógica de los contenidos y psicológica del estudiante, lo que supone considerar los contenidos que articulan las disciplinas como realidades históricas que han ido evolucionando mediante la investigación llevada a cabo en contextos culturales delimitados, lo que plantea definirlos y considerarlos en una tradición que se actualiza constantemente, emparentada con modelos abiertos y realidades no exentas de tensiones, a las que han aludido Appel (1999) y Villar (2009). El primero, desde un perspectiva ideológica, afirma que el conocimiento disciplinar, considerado como oficial, se halla hondamente vinculado con las relaciones de poder existentes en nuestras universidades, por lo que las reflexiones que se plantean sobre qué contenidos incluir en el currículum no siempre se proyectan en torno a cuál es el conocimiento relevante, sino de quién es el conocimiento estimado como valioso. En tanto que Villar (2009) lo hace desde una perspectiva epistemo-metodológica: "Asumir el principio de constructivismo en el aprendizaje de la docencia (...) requiere una traslación de la función docente expositiva a otra indagadora, o contado en clave política, descentralizar la función de los aprendizajes, evitando la posición centralista de control de aprendizajes" (p. 3).

El profesorado no debe transcender esa línea roja a la que implícitamente alude Appel, determinada por aspectos meramente ideológicos. Para plantear un currículum equilibrado, como ha afirmado Shay (2012): "El conocimiento teórico es crucial, por lo que debemos ser cautelosos respecto a cualquier política curricular que erosiona las disciplinas a favor de otras lógicas" (p. 3), sin obviar el concurso de una vertiente social que plantee la construcción del currículum no solo desde referentes lógicos, sino también psicológicos y socioculturales.

Young (2008) propone la necesidad de un modelo de plan de estudios que reconozca tanto el carácter distintivo de sus conocimientos como la interrelación de los mismos, lo que avala la importancia del análisis y la evaluación de las proyecciones del conocimiento disciplinar sobre las realidades vivenciadas, sobre la sociedad y sobre la técnica, posicionamientos que demandan un profesor que elabora un currículum situado y

contextualizado por los invariantes del entorno, y cuyo modo de proceder lo norman determinaciones epistemo-ontológicas solventes.

Articular y hacer efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje comporta conocimiento profundo de la metodología didáctica, que responde a cuestiones tales como: ¿Cómo enseñar? Mediante la metodología el profesorado podrá determinar cuál es el proceso a seguir para alcanzar los aprendizajes previstos (método); las técnicas (el saber hacer) que materializa el diseño planteado mediante los métodos; organizará las actividades “que se traducen para los participantes en experiencias didácticas (...) que nutren experiencialmente la cultura, la formación y la memoria didáctica del alumno y del docente” (De la Herrán, 2008, p. 138) o la actividad que debe realizar en un tiempo y situación determinados.

Además de todo ello, el docente universitario debe urdir una trama entre lo que está conociendo (investigación) y la transmisión de lo conocido a sus alumnos (acción didáctica), en un proceso continuado de *input-auput*, que se torna más complejo, aspecto al que se ha referido Barnett (2011) en el siguiente texto:

Cuanto más hemos aprendido sobre el mundo, nuestras relaciones con él se han vuelto más complejas. Y los retos en nuestro aprendizaje han seguido aumentando. Después de todo, los seres humanos somos parte del mundo. Nuestro aprendizaje consiste, tanto en aprender sobre nosotros mismos y sobre las realidades exteriores a nosotros mismos, que a su vez incluyen el aprendizaje acerca de nuestro aprendizaje en sí mismo. (p. 7).

Poner el acento del proceso formativo en el aprendizaje plantea entre otras cuestiones, reflexionar sobre la nueva naturaleza del currículum que integra la estructura conceptual de la materia que se imparte, su relación con otras áreas de conocimiento, pensamiento del profesorado que imparte la materia y las respuestas que se observan del alumnado: aprendizaje motivante que facilite la actividad, que evidencia los progresos del estudiante, que permite la elección de actividades y de cuyo logro el estudiante se siente recompensado.

Desde la transformación personal que supone el aprendizaje adquirido, la percepción de su utilidad se cifra en las posibilidades para aplicarlo empíricamente a la realidad; de aprender en una realidad inestable, hecha de nuevos aprendizajes, constantemente demandados y adquiridos, para abordar de modo diferente el conocimiento, hasta plantearse

¿qué es lo que cuenta como aprendizaje efectivo en cada momento? Todo ello articula un itinerario que enfatiza la especial empatía de quien trabaja sobre la actividad que domina.

4. A modo de conclusión: luces y sombras de Bolonia

Iniciar estas reflexiones sin aludir al hecho de que los inicios de Bolonia fueron bien distintos a las actuales circunstancias del panorama universitario sería no atender a la realidad; por consiguiente, consideramos más que oportuno abordar las luces y las sombras del camino andado y ponderar las incertidumbres que acechan.

¿Qué luces ha aportado Bolonia al sistema universitario? Indicadores a referenciar hay muchos, tales como la concienciación ante la programación, la evaluación y enseñar a aprender. En este sentido, las memorias de las titulaciones como la elaboración de guías docentes son ya un logro. Queda claro que la utilización de planteamientos burocráticos en su realización no ha permitido en muchas ocasiones adentrarse en los caminos de la gestión de invariantes que plantea una materia, con el consiguiente empobrecimiento de las posibilidades de reflexión y mejora sobre el “acto didáctico”. Pero lo cierto es que se ha iniciado una andadura impensable años atrás.

Merecen también atención los esfuerzos realizados por las universidades para formar al profesorado. Algunas universidades han abordado dicho proceso con planteamientos más coherentes y estructurados que otras, pero hay que reconocer que con modos y procedimientos más o menos hilvanados se están alcanzando logros impensables en otros momentos: conocimiento de métodos de enseñanza, utilización de recursos y materiales, definición de criterios y diseño de instrumentos.

Pero también hay sombras en el camino; la más significativa, pagar el peaje que la ciencia y la cultura han de satisfacer a otros ámbitos que el neoliberalismo considera de mayor significación en la realidad social del momento. Esta situación ha afectado en la Universidad a las ratios profesor-alumno, al aumento en el déficit de puestos informáticos o disponibilidad de recursos telemáticos.

También, por qué no decirlo, el aumento de créditos lectivos a los docentes ha erosionado las posibilidades de mentorización al profesorado novel e incluso ha truncado carreras profesionales que se atisbaban en

el horizonte con mucho más brillo que resplandor. A lo que hay que adicionar los consabidos desajustes de tradición multiseccular en la configuración de las materias, llenas de contenidos, que dejan escaso margen de oportunidad a los estudiantes para la reflexión sobre lo aprendido o para idear su puesta en práctica, situación que menoscaba uno de los soportes básicos del enfoque curricular de la enseñanza: el deterioro de los procesos metacognitivos.

No es cuestión menor en el nuevo ordenamiento, el modo de evaluar las competencias. Su identificación con objetivos operativos vulnera su orientación decidida hacia el desempeño de una acción eficaz en contextos diferenciados y situaciones diversas, más propia de concepciones burocráticas que hermenéuticas.

Pero a nuestro entender lo más inquietante es considerar que el tránsito de la realidad universitaria actual a la que demanda Bolonia no se está llevando a cabo con la cautela y el tiempo que requieren innovaciones del calado de la presente. No se está propiciando una modificación de la cultura institucional y profesional adecuada a los tiempos y posibilidades que requieren los actores del proceso y ello supone que los cambios o quedan en la letra de las páginas del BOE o, a lo sumo, se implementen. Un cambio de esta naturaleza demanda un proceso de deconstrucción cultural, por lo que se ha de plantear a corto, medio y largo plazo, ajustando los procesos a concepciones interpretativas, ceñidas a contextos y realidades culturales propias de cada institución.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (1999). Power, meaning, and identity. Essays in critical educational studies. *Studies in the Postmodern theory of education*, vol. 109. New York: Routledge.
- Barnett, R. (2012). Learning about learning: a conundrum and a possible resolution. *London Review of Education*, 9:1, 5-13.
- Cantón, I., Valle, R. E. y Arias, A. R. (2008). Calidad de la docencia universitaria. Procesos clave. *Educatio Siglo XXI*. nº 26, pp. 121-159.
- Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RU&SC)*, vol. 2, nº 2. Descargado el día 9 de diciembre de 2012. <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf>
- Delgado, V. y Casado, R. (2012). Google Docs: una experiencia de trabajo colaborativo en la Universidad. *Enseñanza & Teaching*, Vol. 30, 159-180.
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XVIII, enero-marzo, 7-36.

- Escudero, J. M. (2012). Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa. En C. Leite y M.A. Zabalza (Coords.). *Inovação e qualidade na docência* (pp. 5-34). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Fullan, M. (1997) Emotion and hope: constructive concepts for complex times, in: A. Hargreaves (Ed.) *ASCD yearbook: rethinking educational change with heart and mind* (Richmond, VA, Association for Supervision and Curriculum Development).
- Fundación BBVA & IVIE (2012). *La mejora de la universidad*. Descargado el día 29 de diciembre de 2012. www.fbbva.es.
- Gimeno, J. (2004). El crédito europeo: Un reto para la calidad de la enseñanza en la universidad. Descargado el día 29 de diciembre de 2012. http://www.google.es/#hl=es&gs_nf=3&gs_rn=0&gs_ri=hp&cp=10&gs_id=83&xhr=t&q=Gimeno%2C+J.%2C+El+cr%C3%A9dito+europeo%2C+un+reto+para+la+calidad+de+la+ense%C3%B1anza&pf=p&tbo=d&scient=psy-ab&oq=Gimeno,+J.,+El+cr%C3%A9dito+europeo,+un+reto+para+la+calidad+de+la+ense%C3%B1anza&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or_gc.r_pw.r_qf.&fp=75fb7f6e7ffb750d&bpcl=39314241&biw=1280&bih=632
- Hargreaves, A. (1998) The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315–336.
- Herrán, A. de la (2008). Metodología didáctica en Educación Social: una perspectiva desde la Didáctica General. En A., de la Herrán y J. Paredes (Coords.). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 121-123). Madrid: McGraw-Hill.
- Iancu-Haddad, I. D. & Oplatka, I (2011). Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's point of view. *The New Educator*. 5, 45 – 65.
- Jhonson, D.W. y Johnson, R. T. (1987). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Le Cornu, R. (2005): Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13:3, 355-366.
- Little, J. (2001) Professional development in pursuit of school reform, in: A. Lieberman & L. Miller (Eds.): *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York, Teachers College Press.
- Llano, A. (2009). El núcleo de la crisis económica. *Scriptor.org*. Descargado el día 12 de agosto de 2012. <http://www.scriptor.org/2009/04/alejandro-llano-el-nucleo-de-la-crisis-economica-trabajo-conocimiento-lenguaje-etica-antropologia.html20y%20tecnologia.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010). *Estrategia Universidad 2015. Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad*. Madrid: Secretaría General de Universidad.
- Moral Santaella, C., Rodríguez Entrena, M^a J. y Romero López, M^a A. (2009). Enseñanza mediante trabajo en grupo colaborativo/cooperativo. Moral Santaella, C. y Pérez García, M^a. P. (Coords.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Pérez Ferra, M. y Quijano, R. (2013). *Capacidades curriculares del profesor universitario*. Coimbra: CINEP.

- Pérez Ferra, M. y Quijano, R., (2006). Señas de identidad de las escuelas consideradas como organizaciones que aprenden. *Revista Ciencias de la Educación*, nº 205, enero-marzo, 25-46.
- Perrenoud, Ph. (1999). Construire des compétences, tout un programme!, *Revue vie Pédagogique*, nº 112, septembre-octobre, 16-20.
- Ricoy, C. Sevillano, M. L. y Feliz, T. (2011). Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en la educación, *Revista de Educación*, 356, 483-507.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (2004). *La programación de la enseñanza*. Archidona: Aljibe.
- Saavedra, M. S. (2005). *Razonamientos fundantes*. Morelia: Servicio de Publicaciones de la Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Sánchez Moreno, M. y Mayor Ruiz, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación* 339, 923-946.
- Servicio de Intercambio Académico Alemán (2011). El Proceso de Bolonia: Balance y Perspectivas. *Informe al Parlamento Europeo sobre el estado y las perspectivas de ejecución del Proceso de Bolonia*. Descargado el día 9 de septiembre de 2012. <http://www.europarl.europa.eu/committees/en/cult/studiesdownload.html?languageDocument=ES&file=35376>
- Shay, S. (2012): Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view, *British Journal of Sociology of Education*, 24 sep. Descargado el 17 de diciembre de 2012.
- <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.722285>
- Slavin, R. E. (1985). *Cooperative learning, theory, research and practice*. MA.: Allyn & Bacon.
- Stokes, L. (2001) Lessons from an inquiring school: forms of inquiry and conditions for teacher learning, in: A. Lieberman & L. Miller (Eds.): *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York, Teachers College Press.
- Su Lua, Wing-Tung Au, Feng Jiang, Xiaofei Xie & Paton Yam (2012): Cooperativeness and competitiveness as two distinct constructs: Validating the Cooperative and Competitive Personality Scale in a social dilemma context, *International Journal of Psychology*, 1- 13. Descargado el día 9 de diciembre de 2012. <http://0-www.tandfonline.com.fama.us.es/doi/pdf/10.1080/00207594.2012.743666>
- Vicente, P. S, de, Romero López, A y Romero Mariscal, L. (2010). El conocimiento profesional del formador de profesores. Un estudio de caso centrado en el área de didáctica de la lengua y literatura. *Enseñanza & Teaching*, 28, 23-47.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Villar, L. M. (2009). *Creación de la excelencia en Educación Secundaria*. Preámbulo. Madrid: Pearson.
- Wang, J. & Odell, S. (2002) Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review, *Review of Educational Research*, 72:3, 481-546.
- Young, M. (2008). *Bringing Knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. Abingdon: Routledge.

