

Intellectual Contributions to the Study of Mind and Society.,
en:

[<http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/349.gif>].

MONTESSORI, M., «The Montessori Method», translated from the italian by A. E. George, with thirty-two illustrations from photographs., New York., F. A. Stokes Company., MCMXII., en Ockerblöom, M. M. [ed.], «Maria Montessori», Women's Intellectual Contributions to the Study of Mind and Society., en:

[<http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/282.gif>].

MORÓN, V. [fotógrafo]., «La escuela de la loma», [s. f.], Argentina., en:

[<http://www.madryn.com/historia/vm la-escuela.html>].

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA ANTE EL PROCESO DE BOLONIA

Concepción Naval Durán

Ángel Sobrino Morras

Carlota Pérez Sancho

RESUMEN

El compromiso político de construir un espacio europeo de educación superior (EEES) —adoptado formalmente en la **Declaración de Bolonia, 1999**— sumerge a la universidad europea en un complejo proceso de reestructuración a fin de armonizar —no unificar— las estructuras de educación superior europeas antes del año 2010. ✓

El llamado EEES responde a varias motivaciones: un afán por conseguir un sistema común de titulaciones que asegure el reconocimiento y compatibilidad de los estudios realizados en los diversos países europeos; un empeño por franquear las fronteras nacionales de las distintas instituciones de educación superior; el deseo de fomentar la movilidad académica de profesores, estudiantes y personal administrativo; la necesidad de dar respuesta a las exigencias de un mercado laboral cada día más unificado a nivel europeo, favoreciendo la integración laboral de todos los titulados europeos. Se trata de una iniciativa conjunta encaminada a aumentar la competitividad del sistema de educación superior y por ello preocupada por la garantía de su calidad.

ABSTRACT

The political commitment to the objective of establishing the European Higher Education Area (EHEA) —adopted formally in the Bologna Declaration of 19 June 1999— involves European higher education institutions in a complex process of reconstruction in order to harmonize their educational structures by 2010.

The so-called _____ responds to several needs: the adoption of a system of easily readable and comparable degrees that assures the recognition and compatibility of studies; a commitment to break down the barriers caused by national borders for the different institutions of higher education; a desire to promote the mobility of professors, students and administrative staff; the need to facilitate student access to the European labour market. The EHEA is an initiative devoted to enhancing the attractiveness and competitiveness of European higher education via the development of a common quality assurance system.

Palabras clave: espacio europeo de educación superior; universidad; movilidad académica; mercado laboral; titulación; competitividad; calidad.

EN TORNO AL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA

Aunque con algunos antecedentes históricos, la **Declaración de Bolonia** (European Ministers of education, 1999) se ha convertido en el pilar que sustenta el proceso de convergencia —de ahí que se le denomine en numerosas ocasiones: «Proceso de Bolonia»—. En dicha Declaración, que

tuvo lugar en el año 1999, se precisaron seis objetivos, que se detallan a continuación:

- a) *Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente legible y comparable.* Tratar de conseguir un sistema común de titulaciones a nivel europeo no quiere decir que se persiga la unificación de los sistemas universitarios, sino que se hace referencia a la puesta en marcha de una serie de instrumentos que permitan la comparación de la oferta formativa y una mayor transparencia del sistema que consiga *armonizar* los estudios, *no unificarlos* (Fernández Iglesias, 2005).
- b) *Adopción de un sistema basado en dos niveles consecutivos que dan lugar a tres titulaciones diferentes.* El «nivel de grado» —cuya extensión es de 180 a 240 créditos europeo (ECTS: *European Credit Transfer System*), lo que supone de tres a cuatro años de estudio a tiempo completo— otorga el título de *Bachelor* que debe ser considerado terminal, es decir, que dote a los alumnos de las cualificaciones necesarias para incorporarse al mercado de trabajo. Para acceder al «nivel de posgrado», será condición necesaria haber superado el grado y dará lugar a la obtención del título *Master* y/o *Doctorado*. El título *Master* comporta en total 300 ECTS, lo que significa cinco años de estudio a tiempo completo. *El título Master* abre paso a los estudios de *Doctorado*, aunque si un estudiante demuestra reunir las condiciones necesarias, puede acceder a ellos directamente. Posteriormente, en la conferencia ministerial de Berlín celebrada en el año 2003 (European Ministers of education, 2003) se señalan tres ciclos: grado, posgrado y doctorado.

- c) *Establecimiento de un sistema de créditos —el sistema ECTS— como medio para promover la movilidad de los estudiantes.* El crédito europeo que nace en 1989, surge como respuesta a la necesidad manifestada en el programa *ERASMUS*¹ de introducir un sistema de reconocimiento de los estudios realizados en otro país. Esta unidad de medida fue adoptada paulatinamente por los distintos países como sistema de transferencia de créditos para los intercambios. El Proceso de Bolonia generaliza el sistema de créditos europeos como sistema de *transferencia y acumulación* a todos los estudiantes y países, lo que conlleva que los sistemas educativos se flexibilicen y se adapten al aprendizaje a lo largo de la vida.
- d) *Promoción de la movilidad y supresión de los obstáculos para el ejercicio libre de la misma por parte de estudiantes, profesores y personal administrativo.* Para ello, el Suplemento Europeo al Título (*Diploma Supplement*) que surge en 1977, completa la práctica de los ECTS facilitando la transparencia y el reconocimiento académico y profesional de las titulaciones. Se trata de un documento normalizado que acompaña al título oficial y reúne, de forma personalizada, toda la información relevante sobre los estudios realizados por cada titulado. En él se aportan datos objetivos de forma detallada sobre la naturaleza, nivel, contenido y contexto de los estudios realizados. Aspira a ser un documento abierto a futuras actualizaciones, fruto del aprendizaje a lo largo de la vida.

¹ Programa de movilidad de estudiantes desarrollado por la Unión Europea desde 1987 que hoy en día forma parte del programa SOCRATES/ERASMUS. Para mayor información sobre estos programas puede consultarse: [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus_en.html], mayo., 2004.

- e) *Fomento de la cooperación Europea en lo que se refiere a garantía de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.* En última instancia, todas las reformas emprendidas en el proceso de Bolonia responden al afán por incrementar la calidad de la educación superior europea, con el subsiguiente aumento del atractivo y competitividad de sus sistemas educativos en el resto del mundo.
- f) *Promoción de la dimensión europea de la educación superior y, en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación e investigación.*

Tras la declaración de Bolonia, han tenido lugar, cada dos años, nuevas conferencias ministeriales en las que se evalúa lo conseguido y se fijan nuevos objetivos para reanudar el proyecto. A su vez, cada reunión de ministros viene precedida de seminarios, debates y encuentros². De esta manera, en el **Comunicado de Praga** (*European Ministers of education*, 2001) se introdujeron algunas líneas adicionales:

1. El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea,

² Las fechas más significativas del desarrollo histórico del proceso de convergencia son: la Magna Charta Universitatum (Magna Charta, 1988); la Convención de Lisboa (Council of Europe [COE], 1997); la Declaración de la Sorbona (European Ministers of Education, 1998); la Declaración de Bolonia (European Ministers of Education, 1999); la Göteborg Student Convention (National Unions of Students in Europe [ESIB], 2001); la Convención de Salamanca (Osterwalder, 2001); la Cumbre de Praga (European Ministers of Education, 2001); la Cumbre de Barcelona (Consejo Europeo [CE], 2002); la Declaración de Graz (European University Association [EUA], 2003); la cumbre de Berlín (European Ministers of Education, 2003); Bergen (European Ministers of Education, 2005).

para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

2. El papel activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
3. La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

REPERCUSIONES DEL EEES EN EL ÁMBITO DOCENTE

Más allá de las medidas que deban tomarse en el seno de las universidades —para adaptarse a las directrices del proceso de convergencia europea—, el propio proceso de construcción de un espacio europeo de educación superior ha de verse como una magnífica oportunidad para *repensar la Universidad y la docencia* que en ella tiene lugar.

Se ha visto cómo los documentos que sustentan el proceso de convergencia, refiriéndose a los objetivos principales, señalan: a) implantar un sistema de educación superior «centrado en el aprendizaje» (*learner-centered*) y b) basado en el «logro de competencias profesionales», y para ambos perfilan un sistema de créditos acorde con estos principios: el crédito europeo (ECTS).

a) El crédito europeo valora numéricamente la *carga de trabajo real* del estudiante —*workload*— estimando, de

manera relativa, el volumen de trabajo requerido para cada unidad del curso en relación con el total necesario para completar un año ³. Es decir, representa la cantidad de trabajo necesario, por parte del estudiante, para cumplir con los objetivos del programa de estudios; en ella se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar.

Estudiado y analizado desde la racionalidad pedagógica, el crédito europeo nos hace dirigir la mirada hacia el alumno y su aprendizaje: el proceso se centra en un estudiante que aprende y, por ello, *la unidad de medida es el trabajo que éste desarrolla a lo largo del curso académico*. De esta forma se pone en marcha un proceso de cambio en la planificación, estrategias y diseños docentes en el ámbito universitario. El proceso de Convergencia Europea proclama de esta manera un *paradigma educativo centrado en el aprendizaje (learner-centered)* donde el verdadero protagonista del proceso es el alumno y el profesor obra como facilitador o guía del aprendizaje (Cfr. Lambert y McCombs, 1998; Weimer, 2002).

Hasta hace muy poco, el concepto de crédito vigente en España correspondía a «diez horas de enseñanza teórica,

³ El sistema ECTS establece que el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico es 60 créditos. Por lo tanto, un semestre equivale a 30 créditos y un trimestre a 20 créditos. A título orientativo, y considerando una actividad académica aproximada de 40 semanas/año y una carga de trabajo en torno a 40 horas/semana, se establece para el crédito europeo un volumen de trabajo entre 25 y 30 horas.

práctica o de sus equivalencias» (**Real Decreto** 1497/1987, de 27 de noviembre). El crédito, así definido, difiere mucho del promulgado para la construcción del Entorno Europeo de Educación Superior, ya que se trata de unidades de acumulación que tienen en cuenta tan sólo las horas de docencia y en ningún caso comprenden las horas de dedicación por parte del estudiante. Este cambio supone serias transformaciones en el ámbito docente universitario. Se trata de una visión mucho más activa de la formación, según la cual el aprendizaje es fruto de una actividad consciente y personal por parte del alumno en el marco de una situación interactiva en la que el profesor actúa de guía y mediador, prestando una ayuda a la actividad del alumno.

- b) Por otra parte, se precisa de un *sistema basado en el logro de competencias profesionales*. La tendencia creciente en la enseñanza a desarrollar competencias —no sólo a transmitir conocimientos—, se debe en parte a la sociedad del conocimiento en que vivimos: la información se origina, distribuye y puede accederse a ella rápidamente. «En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia» (Eurydice, 2002, p. 13): La universidad debe transmitir los conocimientos necesarios para la resolución de problemas, capacitando a los alumnos para adaptarse a la ejecución de diversas tareas. Por ello, el sistema universitario que promulga el proceso de Bolonia está centrado en la adquisición de competencias por parte del alumno. Las competencias se entienden como el conjunto de conocimientos, actitudes (hábitos) y habilidades que el alumno debe poseer al finalizar sus

estudios, y que le permitirán hacer frente a las demandas que tanto su futuro puesto de trabajo, como la sociedad en su conjunto, le demandarán.

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL MARCO DEL PROCESO DE BOLONIA

Esta redefinición del crédito y la necesidad de un sistema educativo basado en el logro de competencias ha de acompañarse, necesariamente, de una *revisión de los planes de estudio y de las asignaturas* que deberán ser reformulados en función de las nuevas directrices, es decir, teniendo como punto de referencia el aprendizaje del alumno en términos de competencias a adquirir. La adopción del crédito europeo debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y en la adquisición de competencias y destrezas, y no en las horas de clase, o dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes y el esfuerzo que requiere ese aprendizaje y no en la docencia de los profesores.

Tanto los planes de estudios como la programación de las asignaturas (guías docentes) deberán configurarse como «proyectos formativos integrados en los que se precisen y concreten los objetivos formativos y las acciones y los medios previstos para alcanzarlos» (Méndez, 2005, p. 54). Como De Miguel (2004) afirma: «No se trata de distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma o distribución horaria, sino de tutorizar secuencialmente las experiencias de aprendizaje de los estudiantes guiando su aprendizaje» (p. 58).

Para ello requiere una *reformulación de los objetivos docentes y de aprendizaje* para definirlos en términos de competencias académicas y profesionales, lo que supone replantearse el plan docente de las asignaturas en cuanto a metodología y organización. Es necesario que los profesores diseñen las modalidades de enseñanza más adecuadas para lograr que sus alumnos consigan adquirir las competencias que han sido definidas.

El aprendizaje se considera de esta manera responsabilidad compartida del profesor y del propio alumno, lo que implica *cambios profundos en los papeles a desempeñar por profesores, alumnos e instituciones*. Este enfoque requiere un planteamiento de la enseñanza universitaria en función de las competencias académicas y profesionales, y del mercado laboral europeo ya que el proceso de Bolonia fomenta el desarrollo de competencias como aspecto clave en la formación del alumnado (cfr. Van Vucht Tijssen y De Weert, 2005). Se trata de proporcionar a los estudiantes una formación universitaria integrada en una serie de: *competencias genéricas básicas* —desarrollo cognitivo en relación con las distintas materias y especialidades—; *competencias transversales* —destrezas a desarrollar—, relacionadas con la formación integral y; *competencias específicas* —desarrollo de aptitudes y actitudes, conocimientos y procedimientos— que posibiliten una orientación profesional y su posterior desarrollo en la vida laboral (Cfr. García Fernández y Llorent, 2005).

Por tanto, la enseñanza estará centrada en lo que el alumno se supone necesita aprender; un aprendizaje que además debe extenderse a lo largo de la vida, en la denominada «sociedad del conocimiento». El peso en la planificación de la docencia no está sólo en lo que el profesor debe enseñar

—el programa—, sino que el proceso de convergencia aspira a que el peso de la balanza se traslade más hacia lo que el estudiante necesita y hay que motivarle a que aprenda. El gran problema es señalar qué debe aprender sin que las necesidades inmediatas o utilitaristas invadan los objetivos formativos.

A esta concepción del aprendizaje responde el uso de los créditos europeos que suponen la estimación del cúmulo de trabajo que el alumno realiza tanto fuera como dentro de clase, lo que incluye: el tiempo dedicado al estudio y preparación de un examen; realización de trabajos, prácticas y, en definitiva, todo aquello que debe realizar por su cuenta para superar una determinada asignatura. Por consiguiente, el crédito europeo obliga al profesorado a utilizar nuevas estrategias que le permitan conocer y valorar el trabajo que un alumno desarrolla a lo largo del curso académico y a diseñar metodologías activas que impliquen al alumno de manera eficaz en su propio proceso de aprendizaje. Este nuevo crédito supone un cambio sustancial con respecto al crédito vigente actualmente en España. *La idea de que el crédito europeo esté basado en la actividad del alumno y no en el tiempo de docencia del profesor hace necesaria la puesta en marcha de otros sistemas de enseñanza además de la lección magistral*. Es decir, en el nuevo contexto universitario la clase magistral no es la única vía para impartir la

Como afirma Méndez (2005): «El aula tradicional ha de ceder una parte importante de su protagonismo a otros espacios como bibliotecas, salas de estudio, seminarios, aulas de informática y multimedia, laboratorios etc., en los que los estudiantes puedan realizar una amplia gama de actividades que permitan el desarrollo de múltiples capacidades que pueden ir desde la memorización comprensiva hasta el pensamiento crítico, pasando por el análisis, la síntesis y la elaboración y resolución de problemas, sin olvidar las habilidades propias del trabajo en equipo, las comunicativas y la capacidad para el trabajo autónomo e independiente» (p. 57).

docencia de las asignaturas; necesitan definirse y utilizarse nuevos métodos docentes que den respuesta a estos desafíos ⁴.

Es importante señalar que no se trata de sostener planteamientos dicotómicos ni de pretender menospreciar la forma en que el profesorado ha desarrollado su labor educadora hasta la actualidad. Sería falso y reduccionista afirmar que la docencia universitaria ha estado hasta ahora basada exclusivamente en la clase magistral; si bien es cierto que ésta ha gozado y goza de un peso especial, muchos profesores utilizan y han utilizado diversos métodos pedagógicos, más o menos activos, para lograr una mejora en el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, lo novedoso hoy es el apoyo y la movilización que este proceso de reforma conlleva, del que conviene sacar provecho, en beneficio de la docencia universitaria.

Resultará sin duda difícil saber con exactitud qué modalidades de enseñanza deben elegirse para impartir una determinada materia pero, sin duda, la clave está en que el profesorado conozca con detalle los diversos métodos pedagógicos y metodologías activas que puede poner al servicio del aprendizaje de sus alumnos y que apueste por una enseñanza centrada en el aprendizaje de competencias, y no en la sola transmisión de contenidos. En esta línea De Miguel (2004), recoge diversas actividades educativas clasificándolas en dos grandes grupos:

a) Dentro de las actividades de trabajo presencial distingue las que hacen referencia a la teoría —entre las que señala la clase magistral, el seminario, el taller-trabajo en grupo, el aprendizaje basado en problemas, y la presentación de trabajos en

grupo—; a la práctica —las clases prácticas y el laboratorio—; o común a ambas —tutoría, evaluación y otras—.

b) En el segundo grupo, relativo al trabajo autónomo, quedan señalados los trabajos teóricos y los prácticos; el estudio teórico y el práctico; y las actividades complementarias (p. 62).

La utilización de nuevas técnicas pedagógicas a la luz del proceso de convergencia hace también referencia a la *incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recurso para potenciar el aprendizaje*. En este contexto, surgen nuevos modos de formación como el «aprendizaje a distancia» (*e-learning*) o lo que se ha venido a llamar «modelo de enseñanza mixto» (*hybrid learning, blended learning*) que compagina la docencia presencial con parte de docencia a distancia a través de Internet (Aiello y Willem, 2004; Bartolomé, 2004; Coaten, 2003; Garrison y Kanuka, 2004; Grané, 2004; Marsh, McFadden y Price, 2003; Murphy, 2003; Twigg, 2003; Young, 2002). Según Area (2005), la combinación de actividades de tipo presencial con la realización de tareas vía Internet será, probablemente, la modalidad instructiva más generalizada en las instituciones universitarias en los próximos años. Las TIC serán más utilizadas en educación superior como medio para fomentar la comunicación entre profesores y alumnos, poder desarrollar la tutoría, para la coordinación o el trabajo en equipo, etcétera. Las TIC pueden ser (cfr. Area, 2005): «un factor que ayude a construir y desarrollar un modelo de enseñanza más flexible, donde prime más la actividad y la construcción del conocimiento por parte del alumnado a través de una gama variada de recursos» y «prometen abrir

nuevas dimensiones y posibilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje» (p. 97).

Es decir, el profesor debe ser capaz de perfilar un conjunto de opciones diversas que le permitan imaginar diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje. Sólo de esta manera podrá estar en situación de elegir el método más adecuado para cada situación, en función de variables como los objetivos de aprendizaje de la materia, el tamaño del grupo, las competencias que desea desarrollar, los recursos de los que dispone, etcétera, y planificar posteriormente las actividades correspondientes. *Los nuevos programas de asignaturas deberán ser mucho más abiertos para contemplar un abanico más grande de actividades educativas* (cfr. Caramés, 2004).

Cabe señalar cómo en este contexto en el que el profesor obra como mediador o guía del aprendizaje del alumno, cada vez más autónomo y activo, *recobra especial relevancia la tutoría*, que favorece las relaciones profesor-alumno, y puede ser entendida tanto como atención personalizada al estudiante con el fin de orientarle, informarle, apoyarle o guiarle en el transcurso de su etapa universitaria, como con funciones de seguimiento y evaluación del propio desarrollo del alumno por parte del profesorado.

Igualmente, *es necesario que se definan unas actividades evaluadoras coherentes y acordes con el nuevo enfoque*, que deberán contemplarse del mismo modo en la planificación de cada asignatura, teniendo en cuenta procedimientos alternativos que permitan evaluar no sólo la adquisición de contenidos sino también de determinadas habilidades o actitudes.

Como cabe suponer, en este contexto la evaluación ha de ser una evaluación continua y formativa encaminada a valorar las diversas actividades que el alumno realiza a lo largo del curso académico y a proporcionarle el *feed-back* necesario para continuar desarrollándose. Al igual que ocurría con las actividades de aprendizaje, se requiere y favorece el uso de diversos métodos —evaluación objetiva por medio de *test* de selección múltiple o de verdadero y falso; evaluación mediante trabajos, proyectos o informes; evaluación a través de preguntas abiertas; mediante presentaciones orales, etcétera— dentro de las actividades evaluadoras. La elección corre a cargo del criterio de cada profesor y dependerá, como en el caso anterior, de las variables concretas con las que se encuentre. Pero en definitiva, se trata de diseñar procedimientos de evaluación que permitan valorar «no sólo si los estudiantes han adquirido los conocimientos correspondientes sino, sobre todo, si han adquirido las competencias que les permitan construirlos y si son capaces de aplicarlos en los contextos adecuados» (Méndez, 2005, p. 58).

La *especificación* de los objetivos —en términos de competencias de las distintas partes de una materia y la concreción detallada de las actividades que debe realizar el estudiante para lograrlos, así como una referencia clara a los sistemas de evaluación que serán utilizados— debe ser correctamente detallada en la guía docente de cada asignatura. De esta manera, el alumno se beneficia en cuanto que conoce, desde el principio del curso, qué se le exige en cada asignatura —objetivos docentes, que no serán sólo de conocimientos, sino también de actitudes o hábitos y habilidades— y puede ir trabajando poco a poco de forma continua la materia. Lógicamente este replanteamiento requiere un *alumno*

mucho más activo y responsable, ya que fomenta la responsabilidad y la participación en su propio aprendizaje, a la vez que repercute en una mayor inversión de tiempo por parte del estudiante. El nuevo enfoque le exigirá un trabajo mucho más continuado a lo largo del curso académico, lo que puede encontrar ciertas resistencias o dificultades dada la poca cultura del esfuerzo que se ha venido fomentando en los alumnos. Sin embargo, según Valcárcel (2004), la incorporación del alumnado al EEES no resultará un obstáculo importante siempre y cuando tanto el sistema como el profesorado sean capaces de crear el marco adecuado (cfr. p. 56). Se trata de *lograr una mayor implicación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de actividades participativas*, tutoría, clases prácticas, trabajos en grupo, ejercicios o problemas.

Por último, al hablar de competencias transversales —independientes del área concreta de estudio y por lo tanto comunes a diversas materias—, conviene subrayar la necesidad de fomentar en estos casos una *adecuada coordinación entre los profesores* de las diversas materias de un mismo curso, a fin de facilitar la integración —sin solapamientos ni repeticiones— de aquellas competencias transversales entre las distintas materias de la titulación. Como argumenta Yániz (2004): «Las implicaciones de un proyecto formativo integrado y de un enfoque de formación para el desarrollo de competencias tiene importantes repercusiones en la elaboración del programa que, de nuevo, debe plantearse como un diseño curricular» (p. 9).

EL EEES: UN RETO DOCENTE

De todo lo expuesto resulta evidente que las nuevas competencias docentes que el proceso de Bolonia pide al

profesorado universitario implican una *mayor dedicación de tiempo del profesorado* a su tarea docente, puesto que las asignaturas en el EEES requieren que el profesorado invierta más tiempo en la planificación, diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de las mismas. Igualmente, hay que tener en cuenta que el nuevo sistema deberá acompañarse de *una nueva forma de considerar la dedicación del profesorado a la docencia*, de modo que no tenga en cuenta sólo las horas de docencia presencial y tutorías, sino que considere los nuevos modos docentes y, por tanto, de dedicación que para el profesor conlleva este nuevo sistema. Pero, además, el profesorado universitario ni quiere, ni puede, descuidar su misión investigadora necesaria e imprescindible en vistas a su propio desarrollo profesional.

De ahí, la necesidad de *reconocimiento de las labores docentes* como profesión, valorando las acciones encaminadas a su mejora como profesionales y el papel relevante que la *formación del profesorado* universitario debe adquirir en el contexto del EEES (Cfr. Vez y Montero, 2005). Según Masjuan (2004) la implementación de las reformas derivadas del EEES es una buena oportunidad para cambiar las prácticas; sin embargo, una reforma así no sería posible sin un adecuado *proceso de profesionalización de los docentes*. En este contexto, Valcárcel (2004) establece una serie de competencias necesarias, desde el punto de vista didáctico, para el profesorado universitario. Así, enumera (pp. 64-65):

- Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.

- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
- Gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
- Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante.
- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente.

Para acometer todos estos cambios y sobreponerse a las diversas dificultades que puedan hallarse, sobre todo en una situación novedosa como en la que nos encontramos, es necesario que los profesores realicen su labor diaria de forma *reflexiva*, de manera que de dicha reflexión sobre la realidad surja una retroalimentación de las diversas actividades del profesor y, poco a poco, vaya mejorando y perfeccionando su quehacer docente (Moral, 1998; Perrenoud, 2001; Schön 1983). La reflexión desde la acción tiene lugar cuando una actuación genera unos resultados que no eran los esperados; ya que, si hubiesen sido los que se esperaba, no se hubiera generado la reflexión (Schön, 1983). Por ello, los proyectos de innovación y las experiencias piloto jugarán un papel decisivo en este contexto.

Por todo ello, este complejo proceso requiere contar con un profesorado que mantenga una *actitud abierta y receptiva a dichos cambios*; una actitud positiva hacia la preparación para el nuevo espacio de educación superior con la ilusión de realizar verdaderas mejoras dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; y de superar la inercia de las instituciones y de los profesores frente al cambio, que sólo propicia meros cambios superficiales destinados a cubrir con unos mínimos establecidos. El cambio no es fácil ya que supone en muchas ocasiones tener que *modificar ciertos hábitos, costumbres y patrones de conducta del profesorado* que se han ido adquiriendo a lo largo de su carrera profesional y que no pueden ser modificados de un día para otro. Es obvio que estamos hablando de un importante cambio para muchos profesores, que no puede ni debe ser rápido ni fácil, incluso contando con la buena disposición de los implicados. Por ello, resulta imprescindible el apoyo, a nivel administrativo e institucional, en la construcción del EEES, respaldando la realización de este tipo de cambios más profundos que afectan a todos los implicados en la educación superior. El EEES ha de verse, ante todo, como una magnífica *oportunidad para repensar la docencia universitaria*. Ante dicha reflexión, se abren nuevos desafíos que todos debemos comprometernos a afrontar, trabajando con gran optimismo día a día y aunando en la medida de lo posible todas las fuerzas disponibles a nuestro alcance. Si este reto se convierte en una realidad —no se nos escapan los riesgos que tiene—, a buen seguro el nuevo EEES redundará en un aumento y mejora de la docencia universitaria, y por tanto, de la calidad de nuestras universidades. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIELLO, M. y WILLEM, C. (2004)., «El Blended Learning como práctica transformadora» (versión electrónica)., **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación.**, no. 23., junio., 2004., en: [http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2302.htm].

AREA, M. (2005)., «Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea», **Revista española de pedagogía.**, no. 230, pp.85-100.

BARTOLOMÉ, A. (2004)., «Blended Learning. Conceptos Básicos» (versión electrónica)., **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación.**, no. 23., junio., 2004., en: [http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm].

CARAMÉS, J.L. (2004)., «La convergencia europea en la educación universitaria o... ahora viene lo bueno» (versión electrónica)., **Educaweb.com.**, no. 85., abril., 2005., en: [http://www.educaweb.com/].

COATEN, N. (2003)., «Blended e-learning» (versión electrónica)., **Boletín monográfico de Educaweb.**, no. 69., agosto., 2004., en: [http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp#].

CONSEJO EUROPEO [CE] (2002)., **Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona. 15 y 16 de Marzo de 2002** (versión electrónica)., enero., 2004., en: [http://ue.eu.int/pressData/es/ec/69870.pdf].

COUNCIL OF EUROPE [COE] (1997)., **Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region** (versión electrónica)., Lisbon., diciembre., 2003., en: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf].

DE MIGUEL, M. (2004)., **Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea. Programa de Estudios y Análisis, destinado a la mejora de la calidad de la Enseñanza y de la actividad del Profesorado Universitario. Proyecto EA 2004-0024** (versión electrónica)., agosto., 2005., en:

[http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EspaEEES/pdf/planes_estudios_convergencia.pdf].

EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (1998)., **Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture for the European Higher Education System by the Four Ministers in Charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom** (versión electrónica)., París., diciembre., 2003., en:

[http://www.crue.org/sorbo-in.html].

EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (1999)., **The european higher education area. Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna 19 June 1999** (versión electrónica)., diciembre., 2003., en: [http://www.crue.org/decbolognaingles.html].

EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (2001)., **Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001** (versión electrónica)., diciembre., 2003., en:

[http://www.crue.org/comcumbrepraga.html].

EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (2003)., **Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003** (versión electrónica)., octubre., 2003., en:

[http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf].

EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (2005)., **The European Higher Education Area. Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005** (versión electrónica)., agosto., 2005., en: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf].

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION [EUA] (2003)., **Forward from Berlin: the role of universities to 2010 and beyond** (versión electrónica)., diciembre., 2003., en: [http://www.unige.ch/eua/En/Publications/Graz/GrazDecl/GrazDecENG.pdf].

EURYDICE (2002)., **Key competencies**., Brussels: Eurydice.
FERNÁNDEZ IGLESIAS, M.J. (2005)., «Qué no es el Espacio Europeo de Educación Superior. Siete pifias del Proceso de Bolonia» (versión electrónica). **Educaweb.com**., no. 105., abril., 2005., en: [http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/eees/].

GARRISON, D.R. y KANUKA, H. (2004)., «Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education» (versión electrónica). **The Internet and Higher Education**., no. 7(2)., pp.95-105., junio., 2004., en:

[http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W4X-4CGMX78-3/2/f0f52711f3be52c39b4fea932a5dd1e5].

GRANÉ, M. (2004). «Comunicación audiovisual, una experiencia basada en el Blended Learning en la universidad» (versión electrónica). **Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación**., no. 23., junio., 2004., en:

[http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2308.html].

LAMBERT, N.M. y McCOMBS, B. (eds.) (1998)., **How students learn**., Washington: American Psychological Association.

MAGNA-CHARTA (1988)., «Magna Charta Universitatum» (versión electrónica)., Bolonia., octubre., 2003., en: [http://www.cep.org.hu/hesss/doc/bologna/Magna%20Charta%20Universitatum.doc].

MARSH, G.E., McFADDEN, A.C., y PRICE, B.J. (2003). «Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes» (versión electrónica). **Online Journal of Distance Learning Administration**., VI (IV)., junio., 2004., en: [http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm].

MASJUAN, J.M. (2004)., «Convergencia Europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes», **Educación**., no. 33, pp.59-76.

MÉNDEZ, C. (2005)., «La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y la mejora de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad», **Revista española de pedagogía**., no. 230, pp.43-62.

MORAL, C. (1998)., **Formación para la profesión docente**., Granada: Grupo Editorial Universitario.

MURPHY, P. (2003). **The Hybrid Strategy: Blending Face-to-Face with Virtual Instruction to Improve Large Lecture Courses** (versión electrónica)., University of California Regents., agosto., 2004., en: [http://www.ucltlc.org/news/2002/12/feature_print.html].

NATIONAL UNIONS OF STUDENTS IN EUROPE [ESIB]. (2001)., **Declaration of the Student Göteborg Convention** (versión electrónica)., diciembre., 2003., en: [http://www.crue.org/espaeuro/ESIB_national_union_students.html].

OSTERWALDER, K. (2001)., **Convention of european higher education institutions. Salamanca, 29-30 March 2001. Conclusions of the work of thematic groups by the**

Rapporteur, Prof. Dr. Konrad Osterwalder, Rector, ETH Zürich (versión electrónica), diciembre, 2003., en: [http://www.crue.org/espaeuro/salamanca_rapporteur_final.pdf].

PÉRRENOUD, P. (2001)., **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique.**, París: ESF éditeur. (ed. esp.: **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.**, Barcelona: GRAÓ, 2004).

REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional., **BOE.**, no. 298., 14 de diciembre de 1987.

SCHÖN, D.A. (1983)., **The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action.**, New York: Basic Books (ed. esp.: **El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan.**, Barcelona: Paidós., 1998).

TWIGG, C. A. (2003)., **Improving Learning and Reducing Costs: Lessons Learned from Round I of the Pew Grant Program in Course Redesign** (versión electrónica)., Center for Academic Transformation., agosto., 2004., en: [<http://www.center.rpi.edu/PewGrant/Rd1intro.pdf>].

VALCÁRCEL, M. (ed.) (2004). **La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior.**, Córdoba: Universidad de Córdoba.

VAN VUCHT TIJSSEN, L. y DE WEERT, E. (2005)., «Form Erudition to Academic Competence», **Revista española de pedagogía.**, no. 230, pp.123-146.

VEZ, J.M. y MONTERO, L. (2005)., «La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia», **Revista española de pedagogía.**, no. 230, pp.101-122.

WEIMER, M. (2002)., **Learned-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice.**, San Francisco: Jossey-Bass.

YÁNIZ, C. (2004)., «Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas», **Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria.**, 4 (1), pp.3-13.

YOUNG, J. R. (2002)., «Hybrid Teaching Seeks to End the Divide Between Traditional and Online Instruction By blending approaches, colleges hope to save money and meet students' needs» (versión electrónica)., **The Chronicle of Higher Education.**, 48 (28)., junio., 2004., en: [<http://chronicle.com/weekly/v48/i28/28a03301.htm>].