

ISSN 0213-8646

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Volumen 18, Número 1

Zaragoza (España), Abril, 2004

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.

Sede Social

Universidad de Zaragoza.
Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Director de la Sede Social

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.org>

Webmaster

Esther González Sobrino (aufopweb@doe.uva.es)

Redacción, composición de textos, administración y correspondencia

fotoKopias, s.l.
Corona de Aragón, 22-24 • 50009 Zaragoza • España
Teléfono y Fax. 34 976 56 58 53 • E-mail: fotokopias@cepymearagon.es

Diseño de portadas

José Palomero Fernández

Impresión

Navarro & Navarro Impresores
Arzobispo Apaolaza, 33-35 • 50009 Zaragoza • España
Teléfono 34 976 564 129 • Fax 34 976 563 471

-ISSN: 0213-8646

-DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

-CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

La Revista ha recibido en 2003 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

Vicepresidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía)

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres)

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación)

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología)

MARÍA PILAR ALMAJANO PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'Educació)

JULIA BORONAT (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia)

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)

NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia)

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía)

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història)

ESTHER GONZÁLEZ SOBRINO [Secretaria del Consejo de Redacción de la «Revista **Electrónica** Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)»]

SANTIAGO MOLINA GARCÍA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Responsable de la relación con autores) (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia)

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel)

VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials)

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación)

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado)

JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació)

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz)

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació)

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació)
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat)
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación)
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación)
AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado)
CONSTANCIO MINGUEZ (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación)
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete)
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca)
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras)
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia)
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación)
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación)
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara)
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao)
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación)
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación)
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla)
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidade de Santiago de Compostela. Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo)
CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació)
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación)
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación)
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação)
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación)

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires)
CÉSAR COLL (Universitat de Barcelona)
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo)
JOHN ELLIOT (University of East Anglia. School of Education)
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza)
GORDON KIRK (University of Edinburgh. Moray House College of Education)
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla)
ÁNGEL PÉREZ (Universidad de Málaga)
STEPHEM KEMMIS (Deakin University. Australia)
JHC VONK (Vrije Universiteit Ámsterdam)

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació)
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación)
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)
DIEGO GUZMÁN MARTÍNEZ-VALLS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla)

INSTITUCIONES COLABORADORAS

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid)
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares)
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant)
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja)
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada)
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y/O BASES DE DATOS EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA RIFOP

La «**Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)**», aparece reseñada en un amplio número de catálogos, bases de datos y directorios. Entre ellos los siguientes: «Catálogo de Publicaciones propias de la Universidad de Zaragoza», «DIALNET», «LATINDEX», «DURSI», «REDIRIS», «REBIUN», «IRESIE», «Red AlyC», «The Thematic Network on Teacher Education (TNTEE)», «Directorio de Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (CINDOC, CSIC)», «Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)», «Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades del CSIC», «Índice Español de Ciencias Sociales, Serie A, Psicología y Educación, CINDOC, CSIC», «Catálogo de Revistas de Bibliotecas del CSIC», «ISOC (PSEDISOC)», «RISO», «Agencia Española del ISBN», «Centro de Recursos Documentales e Informáticos CREDI/OEI», «Directorio de Revistas de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)», «Asociación Iberoamericana de Televisión Educativa (ATEI)», «Directorio de Revistas de Educación», «EDUSO.NET», «Hemeroteca de Quaderns Digitals», «Kiosco. Prensa Especializada. Biblioteconomía y Documentación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte», «Boletín de Revistas. Servicio de Educación del Ayuntamiento de Madrid», «Base de Datos DOCE», «KATABA», «Psicoenlaces», «PsicoEduc RECURSOS», «Ansme.com», «Instituto Paulo Freire», «Fundació Pere Tarrés», «Educaguía.com», «Webbel.be», «RIBIE», «Hemeroteca virtual de informática educativa del LIE», «Base de Datos del Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya (CBUC)», «Catálogo de la Universidad de Murcia», «Catálogo de Publicaciones Periódicas de la Universidad de Jaén», «Catálogo de Revistas de Educación de la Universidad de Málaga», «Hemeroteca Virtual de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria», «Compludoc Sumarios. Universidad Complutense de Madrid», «Directorio Virtual de Sumarios de la Biblioteca de la Universitat de Barcelona», «Directorio Virtual de Revistas de la Biblioteca de la Universitat de Lleida», «Directorio Virtual de Revistas. Universitat de Girona», «Catálogo UJI, de la Universitat Jaume I de Castellón», «Web de revistas. Universidad de la Coruña», «Web de revistas. Universitat Ramon Llull», «Web de revistas. Universitat Autònoma de Barcelona», «Nodos en Español sobre Educación. Universitat de Valencia», «Directorio Virtual de Publicaciones Periódicas de la Biblioteca Pública de Zaragoza».

A partir del número 46, la **«Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»**, ha cambiado su sistema de numeración. Cada año, la RIFOP edita un volumen compuesto de tres números, correspondiendo el número 46 al volumen 17,1. No obstante, la RIFOP mantiene simultáneamente la antigua numeración, que figura únicamente en el lomo de la revista.

El presente número, que corresponde a enero de 2004, terminó de imprimirse el día 30 de octubre de 2004.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Volumen 18, Número 1

ISSN 0213-8646

ÍNDICE

Editorial..... 11

Tema monográfico

El reto del Espacio Europeo de Educación Superior

Presentación: El reto del Espacio Europeo de Educación Superior	
<i>Joan Rué Domingo</i> (Coordinador)	17
La Red de Educación y el Espacio Europeo de Educación Superior	
<i>Aurelio Villa y Marta Ruiz Corbella</i>	21
La Convergencia Europea: entre decir e intentar hacer	
<i>Joan Rué Domingo</i>	39
La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior	
<i>Joaquín Gairín, Mònica Feixas, Cristina Guillamón y Dolors Quinquer</i>	61

Líneas maestras del Aprendizaje por Problemas <i>Antoni Font Ribas</i>	79
Similitudes entre el Proceso de Convergencia en el ámbito de la Educación Superior Europea y la adopción del Aprendizaje Basado en Problemas en la E.U.I. Vall d'Hebron de Barcelona <i>María Dolores Bernabeu Tamayo y María Cònsul Giribet</i>	97
Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibersitatea: Diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación Infantil <i>Xabier Arregi Murgiondo, Mariam Bilbatua Pérez y María Pilar Sagasta Errasti</i>	109
La acreditación en Europa <i>Gemma Rauret i Dalmau</i>	131
De Bolonia a Berlín <i>Mònica Feixas</i>	149
 <i>Revista de Prensa y Documentación</i>	
Reseña	165
XI Congreso de Formación del Profesorado	167
<i>Autores</i>	173
<i>Normas de Funcionamiento</i>	177

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Volume 18, Number 1

ISSN 0213-8646

INDEX

Editorial..... 11

Monographic Theme

The challenge of higher education in Europe

Introduction: The challenge of higher education in Europe
Joan Rué Domingo (Coordinator) 17

The education net and European Higher Education
Aurelio Villa and Marta Ruiz Corbella 21

European convergence: from saying to trying to do
Joan Rué 39

Academic tutoring in European Higher Education
*Joaquín Gairín, Mònica Feixas, Cristina Guillamón and Dolors
Quinquer*..... 61

Guide lines for Problem Based Learning
Antoni Font Ribas..... 79

Similarities between the process of convergence in the area of European Higher Education and the adoption of Problem Based Learning in the School of Nursing in Vall d'Hebron in Barcelona	
<i>María Dolores Bernabeu Tamayo y María Cònsul Giribet</i>	97
Curricular Innovation in the Faculty of Humanities and Educational Science at Mondragón University: Design and implementation of the professional profile of Infant Teachers	
<i>Xabier Arregui Murgiondo, Mariam Bilbatua Pérez y María Pilar Sagasta Errasti</i>	109
Official Qualifications in Europe	
<i>Gemma Rauret i Dalmau</i>	131
From Bologna to Berlin	
<i>Mònica Feixas</i>	149
<i>Printing and Documentation</i>	
<i>Review</i>	165
<i>The Eleventh Teacher Training Congress</i>	167
<i>Authors</i>	173
<i>Notes for Contributors</i>	177

Editorial

Convergencia Europea en Educación

Con el monográfico que publicamos en este número, la RIFOP y la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad que da cobijo jurídico a la revista, salen al encuentro de la reforma europea de la educación. Reforma que parte de unos principios y postulados, que intenta responder a una situación socioeconómica del Viejo Continente, que tiende a la calidad educativa y que se materializa en la convergencia institucional del sistema.

En efecto, a un mundo globalizado corresponde una educación globalizada. Si Europa ya se ha situado en el mundo con un previo Mercado Común, con un espacio monetario común y con una esperable Constitución Política que cierre la carrera hacia la unidad, falta crear la argamasa comunitaria que empalme pieza con pieza, que engendre pensamientos afines, valores universales, actitudes y costumbres similares para que no sólo las instituciones, sino también los sujetos se sientan miembros de un futuro común sólo construible si se juntan los corazones y no sólo las cabezas. Para conseguir este objetivo es imprescindible una cultura común, unos conocimientos equitativamente repartidos y una educación que ampare el entendimiento entre países diferentes.

Si bien Europa ha puesto en primer plano como causa de su unificación la necesidad de ser competitiva económicamente, sigue necesitando otro paso para que pueda continuar por mucho tiempo en pie de paz: construir una ciudadanía ecológica, justa, universal y respetuosa con todas las personas de la casa «Tierra». Cimentada en la integración ética de estos principios podrá abrir camino al sueño europeo por cuya operatividad real ya muchos están deseosos.

En segundo lugar, es reconfortable constatar la nota autonómica con la que está naciendo el espacio europeo de la educación. Gracias a la petición original de las universidades reunidas entre sí, los Gobiernos se han visto

impelidos a dar cabida en sus decisiones políticas a la creación de la Universidad europea. Gracias también a las experiencias piloto que algunas universidades venían ensayando en su seno, se ha podido alumbrar con relativa rapidez esa convergencia en la que actualmente se encuentra empeñada la Comunidad Europea.

Convergencia que, reducida a una síntesis obligada, podríamos resumir así: la UE tiende a la equiparación de sus sistemas educativos. La aparición de un solo sistema europeo de la Educación implicaría la convergencia o similitud, si no igualdad, de sus postulados básicos, de sus objetivos, contenidos, orientación metodológica, organización y administración educativas, subsistemas de evaluación y recursos didácticos, materiales y humanos. Sobre los objetivos habrá que enfatizar que deben ser transparentes, inteligibles, progresistas y democráticos. Ajustados a la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 y abiertos a una evolución que, salvaguardando lo sustancial, admita la apertura a interpretaciones actualizadas, históricas e interculturales. Los contenidos se intentan plasmar en titulaciones igualables, con planes de estudios similares en duración y en áreas de conocimiento interdisciplinar. Con perfiles y ámbitos profesionales parecidos. La metodología debe ser plural, de elección libre por el profesor; aunque no está mal algún marco orientativo como el uso de los créditos que no sólo han de ser una unidad de medida común, sino también una ocasión para favorecer el tránsito de didácticas tradicionales, casi milenarias, a planteamientos metodológicos más modernos. Llámense tutoriales, investigadores, problematizadores, comprometidos, socializados, individualizados, activos, creativos, etc. Las políticas organizacionales, administrativas y de gestión académica se van perfilando en la medida que éstas son instrumentos para conseguir los objetivos y contenidos ya elaborados o en vías de elaboración. Pero no deben cerrar el paso a la innovación y a la imaginación didáctica que surge como fruto de la iniciativa del profesorado y de los adelantos técnicos propios de cada etapa histórica. La evaluación debe mirar siempre a la calidad como finalidad última y debe servir al propio sujeto para establecer por sí mismo si ha llegado al objetivo final, o si, por el contrario, ese camino necesita reconfigurarse. Se está trabajando loablemente por una evaluación integral que abarque no sólo el trabajo del profesor, sino también las tareas y el tiempo que el alumno emplea en el aprendizaje. Se evalúa la excelencia institucional. Nos parece bien. Pero hemos de advertir desde estas páginas que esas excelencias nunca tendrán efecto, si a la vez no se tiende a la consecución de una equitativa y justa distribución de los recursos. Para alcanzar la convergencia de los cinco componentes aludidos, constitutivos de los sistemas educativos europeos,

es necesario converger en los recursos humanos y materiales. Sin igualdad de recursos para todas las universidades e instituciones de educación superior no habrá reforma común, ni convergencia de calidad, ni espacio común europeo de la Educación Superior (EEES) ¿Cómo será posible la convergencia curricular en alto grado de calidad o, en palabras de los dinamizadores del cambio, cómo se podrá conseguir una convergencia competitiva y comunitaria, omnipresente en todos los países que componen la misma UE, si no existe simultáneamente una convergencia económica que posibilite el crecimiento de todas y cada una de las universidades europeas? Es aquí donde Europa va a acreditarse a sí misma. Donde se harán creíbles la verdad y la veracidad de sus objetivos y de sus planteamientos reformistas. ¿O es que se desea una educación a dos o tres o cuatro velocidades? ¿Cómo conseguir la Europa del conocimiento, capaz de hacer frente a los Estados Unidos cuyas Universidades son más atractivas para los estudiantes del mundo entero, sin este elemental principio de la convergencia de recursos? Se produciría un elitismo antidemocrático. Se vaciarían aquellas universidades más pobres que fueran incapaces de progresar en la docencia, en la investigación y en la afirmación de sí mismas ante sus respectivas sociedades. O, por el contrario, se masificarían con estudiantes que no tendrían más remedio que acudir a ellas, acuciados por sus necesidades económicas y a costa de recibir una enseñanza de peor calidad. Se repetiría, así, el caos universitario actual, creándose distinciones y grados de competencia en la creación del conocimiento. Estamos ante la piedra de toque de todos los tiempos. Éste es el reto. Y éste es nuestro grito de alerta: la convergencia educativa requiere convergencia económica. Europa no será la Europa del conocimiento si no es al mismo tiempo una Europa justa y solidaria. O Europa se cualifica junta o Europa no despegará. Es nuestro deseo arrimar el hombro para subir juntos a la cima de la UE de la educación. La labor ha empezado ya. Este monográfico lo aportamos como una gota de agua al mar de quienes trabajan en la dirección señalada.

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA:

**EL RETO
DEL ESPACIO EUROPEO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

***Coordinador:
Joan Rué Domingo***

PRESENTACIÓN

EL RETO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Joan Rué Domingo

Coordinador

Desde la Unión Europea se han impulsado diferentes acciones cuya estrategia final es abrir caminos para la configuración de un espacio europeo en educación superior. Si bien la apertura de este eje estratégico lo podemos situar en 1998, y de modo especial en 1999, con la Declaración de Bolonia, su visibilidad práctica, como tal espacio, no se verá hasta el año 2010, de acuerdo con las previsiones políticas fijadas en las posteriores declaraciones y acuerdos.

Uno de los rasgos más sobresalientes en este proceso es el grado de implicación directa en él por parte de muchas universidades, con el respaldo de los gobiernos en muchos casos, pero ejerciendo su propia autonomía universitaria. Este factor, junto con otros, permite explicarnos por qué este proceso va a contar con experiencias piloto importantes durante el próximo año 2005.

Otro de los rasgos sobresalientes de este proceso es que no trata de adecuar las universidades a determinados rasgos formales, ya sean administrativos o incluso organizativos. Se trata de confrontarlas con el reto de su *transformación institucional*, por lo menos las universidades de nuestro país, debido a los vigentes rasgos legislativos, culturales y organizativos que definen la actual universidad española.

Ahora bien, ¿cómo pasar desde las declaraciones políticas bienintencionadas a una práctica docente y curricular que posee el potencial transformador de la universidad que conocemos? ¿Qué debe considerarse, cómo hacerlo, quienes y con qué reconocimiento? En este número reflexionamos precisamente sobre estas cuestiones. Para ello contamos con un material de enorme interés, elaborado desde el conocimiento directo de lo que se está diciendo, justamente porque se corresponde con experiencias prácticas en curso. Precisamente, gracias al compromiso personal e institucional mantenido por parte de universitarios e instituciones con las líneas maestras que se apuntan en las sucesivas declaraciones.

Una de las primeras consecuencias que podemos sacar de dichas experiencias es que este proceso, en nuestro caso, es enormemente complejo porque depende necesariamente de cada agencia, de cada institución y de cada agente, sean profesores, alumnos o, incluso, personal de la administración universitaria. Depende, además, de aprender a diseñar la formación y a desarrollarla entre el alumnado desde parámetros diferentes a los modelos actuales de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, dicho cambio no se hace contando con el apoyo ejecutivo de un plan de estudios, sino que se hace a partir de los propios planes vigentes.

Cualquier lector que haya llegado hasta aquí y no se halle debidamente informado considerará, tal vez, que estamos describiendo algo así como una «misión imposible». Esta es la paradoja. Puede parecer tal vez imposible, pero se está haciendo, sin ignorar su grado de dificultad. Se empiezan a hacer cosas, aunque sean minoritarias y dispersas. En primer lugar, gracias a experiencias, que se venían haciendo en aulas o en titulaciones —sin visibilidad porque no estaban en sintonía cultural con el modelo vigente— ahora se manifiestan como un capital valioso, al cual el giro estratégico de las declaraciones citadas le ha acabado asignando un valor inestimable. En segundo lugar, por los estudios previos impulsados desde la Comisión Europea y por las agencias nacionales como ANECA. Por esta razón, podemos contar ya tanto con valiosos ejemplos referentes al marco y estructura de los estudios como de la práctica de procesos de enseñanza y atención al alumnado para adentrarnos en el proceso de cambio anunciado.

A fin de ilustrar mejor las dimensiones del cambio que se apunta, hemos reunido una serie de artículos que tienden a cubrir el amplio espectro de las decisiones y actuaciones que se deberán adoptar. Este argumento justifica el orden de los diversos textos, a cuyos autores queremos agradecer su valiosa colaboración.

El lector que empiece por el texto de Villa y Ruiz tendrá una buena aproximación a un recorrido histórico por los propósitos centrales de dicha propuesta de cambio, la nueva estructura que se propone para los estudios universitarios, así como los pasos que se han dado en el campo del análisis comparado y en la fijación de propuestas para unos estudios determinados, los de Pedagogía y Educación Social, lo que nos permite comprender el tipo de trabajo previo del que parte este proceso de cambio.

El texto de Rué hace un recorrido por los distintos argumentos que abonan la tesis del cambio en la universidad desde una perspectiva interna de la propia institución. Analiza cuáles pueden ser las fuerzas del cambio dentro de una determinada universidad y su potencial de efectividad. Después de examinar las posibles causas que dificultan el proceso, el autor nos propone un recorrido por una

experiencia piloto desarrollada en su universidad, lo que permite explicitar los pasos fundamentales para el inicio de este proceso y sus requerimientos. Una de las conclusiones del texto podría ser que el proceso de transformación que emprenda cualquier institución universitaria es, en sí mismo, un elemento crítico para favorecer o dificultar dicho cambio.

El trabajo de Gairín *et al.* nos empieza a introducir en la relación profesor alumno, o entre institución y alumnado, a través de una función muy nueva, en tanto que función visible, en la universidad de nuestro país, la función tutorial. El texto es una muestra más de cómo las prácticas vigentes deben ser repensadas a la luz de los cambios que se proponen. Pero no sólo se trata de eso, se augura en el texto una expansión de estas funciones reformuladas, las cuales se argumentan, y se considera que tendrán un importante papel entre las diversas ofertas formativas que realizará una universidad, a la vez que dibujan nuevas figuras de carácter tutorial.

Si el proceso de transformación universitaria no se fundamenta en un cambio de Plan de Estudios, sino en un cambio más interno, cómo organizar la enseñanza y sobre qué base se convierten en dos preguntas clave. El profesor Font nos argumenta la propuesta del PBL (Problem Based Learning) o del Aprendizaje por problemas. Fundamenta su argumentación a partir de su propia práctica fundada, a su vez, en una reflexión acerca de qué se entiende por aprendizaje y cómo dicho proceso cognitivo se produce de un modo efectivo en el contexto universitario. El texto recorre todo el proceso de esta estrategia curricular, desde la formulación hasta la evaluación del aprendizaje pasando por los factores necesarios para su desarrollo didáctico.

La reflexión anterior es continuada, desde una perspectiva complementaria, por Bernabeu y Cónsul, las cuales reflexionan desde su aplicación como estructura curricular para los estudios de enfermería en la institución donde ejercen como docentes. En su texto se centran en el papel de los docentes y en el del alumnado en el desarrollo de esta propuesta curricular. Es interesante observar que dichas propuestas no se explican en sí mismas, sino que lo hacen en función del tipo de profesional al que va dirigida esta formación, por lo que la reflexión sobre las competencias y los contextos se manifiesta necesariamente complementaria a la reflexión curricular. Por ello son pertinentes las observaciones sobre los aspectos que se requiere atención cuando se introduce una propuesta de este tipo en una institución determinada.

Siguiendo la misma línea de reflexión, Arregui, Bilbatúa y Sagasta nos explican las razones de la articulación de los estudios de magisterio mediante la propuesta del PBL. En esta argumentación el lector encontrará, de nuevo, la necesaria

articulación entre la propuesta curricular, un contexto institucional y, sobretudo, un enfoque de la formación a partir del desarrollo de un conjunto de competencias profesionalizadoras. Las valoraciones que hacen de la experiencia y del papel de los docentes consituyen un ejemplo del cambio cultural al que nos referíamos más arriba.

El texto de Rauret contempla el proceso de convergencia desde otra perspectiva muy distinta, aunque indispensable, la perspectiva que da la dirección de la *Agència per la Qualitat del Sistema Universitari en Catalunya*, la agencia que debe acreditar las propuestas formativas de las universidades. El texto, después de definir el concepto de acreditación, nos permite aproximarnos a las razones y fundamentos legales de la acreditación en Europa así como las características y el marco general para la misma. En la medida que el sistema europeo es un sistema de *confianza mutua*, la acreditación constituye una pieza fundamental del mismo.

Finalmente, Feixas nos aporta una buena síntesis de lo que han sido las sucesivas declaraciones y documentos fundacionales del Espacio Europeo de Educación superior.

Un espacio que muchos consideramos como el reto más importante al cual se han enfrentado las universidades en mucho tiempo. Ahora el juego debemos jugarlo las instituciones y los propios universitarios.

El lector permitirá una nota de agradecimiento final a la profesora Mónica Feixas (UAB) por su inestimable colaboración en la preparación de este monográfico.

La Red de Educación y el Espacio Europeo de Educación Superior

Aurelio Villa
Marta Ruiz Corbella

Correspondencia:

Aurelio Villa
E-mail: avilla@rector.deusto.es

Marta Ruiz Corbella
E-Mail: mruiz@edu.uned.es

Recibido: 15/07/2004
Aceptado: 13/09/2004

RESUMEN

En el campo educativo, la construcción de la Unión Europea presenta una corta e intensa historia. Entre la firma del Tratado de Roma (1957) y el de Niza (2001), la evolución que ha vivido la política educativa ha desembocado en la creación de un espacio universitario europeo, el cual pretende promocionar una enseñanza superior competitiva y de calidad.

Entre las muchas tareas que deben llevarse a cabo en las universidades españolas está la adecuación de nuestro mapa de titulaciones a las nuevas exigencias del emergente Espacio Europeo de la Educación Superior. Sin embargo, nuestro actual sistema universitario presenta serias dificultades para adecuarse al espacio europeo, ya que tenemos una estructura que difiere de la mayoría de los otros países.

En este texto se examina el proceso desarrollado para la adaptación de las titulaciones de Educación en aquél espacio y se avanzan algunas conclusiones. Enmarcados en este área se presentaron dos propuestas diferentes, avaladas por grupos de universidades que configuraban dos redes distintas, la Red de Magisterio y la Red de

Educación que se dirige a otros profesionales de la educación, bajo los títulos de Pedagogía y Educación Social.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo Universitario, Adecuación, Calidad, Redes, Títulos.

The education net and European Higher Education

Abstract

In the area of education, the process of construction of the European Union displays a short but intense history. Between the Rome and Nice Treaties educational policies in Europe have converged in a definition of a European Area in Higher Education which intends to promote more qualitative and competitive Higher Education.

Among the diverse activities which have to be implemented in Spanish universities we can outline that of the convergence of our current map of official qualifications into the new requirements of Higher Education in Europe.

Nevertheless, this is a hard project, as our current structure differs in many ways from that of other European countries. In this text we examine the process developed in our country in order to make adequate the area of education to European requirements. In this area we can find two nets, one in Primary and Early Childhood teacher training and a second one, referring to other professionals working in education, such as those trained in Pedagogy and in Social Education.

KEYWORDS: European Higher Education, Adaptation, Quality, Network, Degrees.

1.- El por qué de la Red de Educación

Entender el por qué de la Red de Educación exige que hagamos referencia antes que nada a la Unión Europea como marco político en el que estamos inmersos. Todos conocemos que la construcción de la Unión Europea presenta una intensa historia enmarcada en un espacio temporal muy corto, si consideramos la relevancia que supone esta empresa. Desde la década de los 50 del pasado siglo hasta ahora la historia de la integración de los países europeos ha pasado por sucesivas fases que han posibilitado la actual situación. Los pactos políticos y económicos han sido los verdaderos artífices de esta unión, por lo que

la educación ha sido considerada durante todas estas etapas como uno de los factores de menor interés. «De hecho, aunque sus primeros seis miembros firmaron el Tratado de Roma en 1957, en el que se declaraba que su finalidad era ‘establecer las bases de una unión cada vez mayor entre los pueblos de Europa’, el Tratado no contenía artículo alguno relacionado con la educación [...]» [RYBA, 1993, p. 49], a excepción de las referencias a la formación profesional. Interesaba la educación en cuanto elemento que podía mejorar la competitividad económica, no en cuanto factor de unidad, de competencia ciudadana.

Al analizar el tiempo transcurrido entre la firma del Tratado de Roma (1957) y el de Niza (2001), nos damos cuenta de la evolución que ha vivido la política educativa y cómo, poco a poco, los artífices de esta nueva unión entre países han ido cambiando su visión sobre la educación. Los retos que se plantean para la consolidación de la Unión Europea son muchos, dirigiéndose tanto al afianzamiento de una ciudadanía europea, como a la oferta real de una economía competitiva, tomando únicamente dos aspectos de este complejo entramado. Ahora bien, todos ellos presentan un común denominador: la formación. Sin la educación de los ciudadanos europeos esta empresa será difícil llevarla a cabo y, aún más, que permanezca. Este será, sin duda, uno de los grandes cambios que se ha ido introduciendo en la política europea.

En las diferentes declaraciones (Sorbona, Bolonia...) se trasluce una preocupación por la falta de competitividad de las universidades europeas; por la necesidad que asuman un mayor protagonismo en la formación a lo largo de la vida (*lifelong learning*), elemento crucial en la era del conocimiento. Así mismo, se espera de las universidades un mayor ímpetu en la creación y gestión del conocimiento. La Unión Europea ve con cierta preocupación con se invierte la balanza entre los alumnos que se van a estudiar a universidades de otros continentes en comparación con los que eligen Europa para realizar sus estudios universitarios. La creación de un espacio universitario europeo pretende promocionar una enseñanza superior competitiva y de calidad.

La Universidad se ha ido incorporando muy lentamente a este nuevo diseño. Desde la Unión Europea se ha llevado a cabo diferentes programas y acciones que han abierto caminos para la configuración de un espacio europeo de la educación superior. Ahora no será hasta 1998, en la que cuatro países firman la Declaración de La Sorbona, en la que se propone la necesidad de crear un sistema de educación superior europeo en el que se facilite el intercambio, la movilidad, la formación permanente..., de acuerdo a la más genuina tradición universitaria, en la que tanto estudiantes como académicos solían circular libremente y difundían con rapidez los conocimientos por todo el continente, a la vez que se

les ofrecía las mejores oportunidades para encontrar su propio ámbito de excelencia [Declaración de la Sorbona, 1998]. De esta forma se estaba viendo a la Universidad como clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del continente [Declaración de Bolonia, 1999].

A raíz de todo ello, las instituciones de educación superior piden a los gobiernos que impulsen el cambio tanto a nivel nacional como europeo y coordinen las acciones pertinentes para el logro de una convergencia en este espacio de educación, que deberá:

- ☞ definir una enseñanza superior y una investigación para toda Europa, de acuerdo a las nuevas demandas de nuestra sociedad;
- ☞ remodelar y actualizar los currículos de la enseñanza superior;
- ☞ aprobar mecanismos de aceptación mutua para la evaluación, garantía y certificación de calidad;
- ☞ reforzar la dimensión europea partiendo de los denominadores comunes y asegurar la compatibilidad entre instituciones, currículos y grados;
- ☞ promover la movilidad de los estudiantes y profesores y el empleo de los diplomados en Europa;
- ☞ lograr un sistema legible, atractivo y competitivo a nivel nacional, europeo e internacional [Declaración de Salamanca, 2001].

Todas estas cuestiones, recogidas de la Declaración de Bolonia (1999) y ratificadas en los posteriores reuniones de los Consejos Europeos (Lisboa (2000), Estocolmo (2001), Barcelona (2002) Bruselas (2003) y en las sesiones de trabajo de los Ministros de Educación, serán el detonante de las reformas que se están acometiendo en todos los países de este continente y, como es lógico, también en nuestro país. La fecha acordada para lograr esta convergencia del espacio europeo de la educación superior es el 2010, ahora ya hay acuerdos para implantar en el 2005 parte de estas iniciativas.

En España, aunque se venía trabajando ya en este campo desde distintas instancias, como el Proyecto Tuning (2003), será el documento marco «La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior» (2003) presentado por el MECED el punto de referencia con el que se inician de forma paralela diversas acciones que posibiliten la consecución de estos objetivos (introducción de los créditos ECTS, la inclusión del suplemento europeo al título, la estructura en grados y postgrados...) así como abordar la reforma de las titulaciones impartidas en nuestra universidad. En estas fechas

contamos ya con dos Reales Decretos que tratan el nuevo concepto de crédito y el suplemento europeo al diploma.

2.- La reforma de las titulaciones en la Universidad

Entre las muchas tareas que deben llevarse a cabo en las universidades españolas está la adecuación de nuestro mapa de titulaciones a las nuevas exigencias del emergente Espacio Europeo de la Educación Superior. Nuestro actual sistema universitario presenta serias dificultades para adecuarse al espacio europeo, ya que tenemos una estructura que difiere con la mayoría de las de los otros países (títulos de 3 y 5 años) y la oferta de estudios es sumamente amplia, no coincidiendo nuestros egresados con las de los otros países. Lógicamente, ambos factores incidirían negativamente en el empleo y movilidad de nuestros titulados.

Con el fin de estudiar nuestra realidad y plantear esa necesaria reforma de nuestra universidad, la Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación (ANECA) realizó una primera convocatoria¹ en junio de 2003 para el diseño de títulos de grado. Para participar en ella se exigía que se presentara una titulación vigente avalada por un número significativo de universidades. El trabajo que se debía desarrollar era el análisis de cada titulación en nuestro país, contrastándolo con la situación de cada título en diferentes países europeos, comparando, de esta manera, la formación que se ofrece con las necesidades y exigencias profesionales a las que ese título responde. A partir de estos datos debía proponerse un nuevo diseño capaz de afrontar las competencias profesionales que exige el espacio europeo emergente, adecuando esta enseñanza al crédito ECTS. Con este diseño se pretende responder a las demandas del mercado europeo, ganar en flexibilidad y movilidad garantizando la homologación de los estudios, planteando, a la vez, una oferta universitaria atractiva y de calidad.

En esa primera convocatoria se presentaron 64 proyectos, aceptándose únicamente 17 de ellos. Entre ellas figuraba el área de la educación. Ahora bien, enmarcados en este área se presentaron dos propuestas diferentes, avaladas por grupos de universidades que configuraban dos redes distintas. Por un lado, la Red de Magisterio que recoge la formación de los docentes de los niveles de Infantil y Primaria. Por otro, la Red de Educación que se dirige a todos los profesionales de la educación no docentes, bajo los títulos de Pedagogía y Educación Social². La Red de Magisterio fue avalada por el 100% de las instituciones que imparten esta titulación. La Red de Educación se presentó con el 60% de las Universidades. A lo largo de estos meses de trabajo se fueron sumando el resto de las Facultades que imparten ambos títulos. En este sentido, ambas Redes han

cumplido un objetivo no previsto inicialmente: mejorar y consolidar la comunicación entre todas las instituciones universitarias que imparten este título, cuestión que hasta ahora no se había acometido.

Como es lógico, cada Red se organizó y desarrolló su actividad de forma independiente, aunque concretaron unos tiempos en los que intercambiar los aspectos más relevantes que conciernen al mejor desarrollo de la dinámica de todo el área de educación. Cada una tiene su ámbito de actuación específico, cada una sus necesidades, iniciativas, problemas, tendencias, pero, no hay duda, que ambas Redes se dirigen hacia una misma finalidad: la formación de los individuos a lo largo de la vida, dirigida a su mejor inserción social y profesional.

3.- La Red de Educación

En la Red de Educación³ participaron, finalmente, 45 instituciones: 39 universidades, 4 asociaciones profesionales y 2 colegios profesionales. El trabajo que había que acometer para el diseño del título de grado se establecía en la propia convocatoria de la ANECA, que podríamos sintetizar en cuatro vertientes diferentes:

- ✓ cómo se está atendiendo esta área profesional en otros países europeos,
- ✓ cómo se ha llevado a cabo hasta ahora esta titulación en nuestro país,
- ✓ qué proyección profesional se ha derivado hasta ahora y que prospectiva se prevé,
- ✓ cuál es la propuesta de la Red.

Ahora bien, antes había que precisar las premisas que fundamentarían nuestro trabajo. Olvidarlas dejaría, muy posiblemente, sin sentido el nuevo diseño. De forma sucinta estas fueron las siguientes:

- ✎ Los borradores y disposiciones del MECD con las orientaciones sobre las nuevas titulaciones en el proceso de convergencia europea.
- ✎ El proceso de Bolonia como marco para elaborar esta propuesta, junto con las orientaciones emanadas de las diferentes reuniones de los ministros de Educación (Praga, Salamanca, Berlín).
- ✎ La tendencia actual de cambio en las universidades europeas hacia la nueva estructura académica propuesta en la declaración de Bolonia.
- ✎ Las salidas profesionales actuales y las emergentes a nivel nacional y europeo de los diplomados (Educación Social) y licenciados (Pedagogía) en educación.

- ✍ La consideración de que el título de grado está orientado únicamente a la obtención de la licenciatura.
- ✍ Las investigaciones y estudios previos existentes (Tuning, Informes internacionales y nacionales).
- ✍ La necesidad de preparar nuestras universidades antes del 2010 a la incorporación al nuevo espacio europeo de la educación superior.
- ✍ La necesidad de integrar las corrientes y tendencias europeas sin perder de vista nuestro contexto y las necesidades locales y nacionales de la sociedad a las que las universidades intentan dar respuesta satisfactoria.
- ✍ El compromiso de formular una propuesta con el máximo apoyo y consenso posible de las universidades que imparten estas titulaciones.
- ✍ La clara conciencia de que el tiempo asignado era realmente escaso e insuficiente para la ingente tarea y el compromiso adquirido.
- ✍ La firme idea de que los perfiles profesionales propuestos en el nuevo diseño deben tener un reconocimiento adecuado por parte de la Administración Educativa, por lo que no puede desvincularse de su posterior reconocimiento a todos los efectos.

Con estas premisas y el plan de trabajo indicado por la ANECA, se inició una tarea colegiada y cooperativa entre todas las universidades.

3.1. Los estudios de educación en Europa

El punto de arranque obligado es el análisis de la situación de cada titulación en otros países europeos, ya que si queremos formar profesionales que sean capaces de trabajar en cualquier país de la Unión Europea, deberemos analizar si existe esta formación en otras naciones y cómo se entiende y atiende esta titulación.

Con estos objetivos se organizó un grupo de trabajo, coordinado por el profesor José M.^º Senent,(2003⁴), que analizó 67 titulaciones de 16 países, atendiendo la oferta de 110 universidades. Con los datos obtenidos se ha podido sistematizar estos estudios en cuatro grandes bloques de estudios:

- 📁 Pedagogía/Ciencias de la Educación, en el que se recogen titulaciones de carácter generalista, dirigidas a una formación más versátil y amplia. Dentro de este espectro se encuentran 26 títulos.
- 📁 Educación Social/ Educación especializada que atiende la formación de profesionales de la educación no formal, dirigidos de forma especial a la prevención de la exclusión social, en cualquiera de sus formas. En este ámbito se detectaron 15 titulaciones.

- ☞ Educación/Pedagogía Especial que agrupa toda aquella formación dirigida a la intervención en el ámbito de las necesidades educativas especiales. En este ámbito se detectaron 10 títulos.
- ☞ Pedagogía Comunitaria y Animación Sociocultural, que recogen campos de trabajo emergentes como son el desarrollo comunitario, la animación cultural, la mediación pedagógica, etc. En este se concretaron 16 titulaciones.

Para completar esta información, se acometió la existencia de estos títulos en los países de la Unión Europea a partir de la definición de una serie de perfiles profesionales establecidos. Con esta idea, que se contrastaría con el estudio anterior, el resultado fue el siguiente:

Perfiles profesionales	N.º de titulaciones
Desarrollo comunitario, dinamización y animación sociocultural. Cultura y educación no formal (extraescolares, ludotecas, museos, etc.)	31
Necesidades educativas especiales (psíquicas y físicas), pedagogía terapéutica, lenguaje, etc.	25
Educación permanente y de adultos	24
Educación especializada, prevención, orientación y atención social. Pedagogía institucional (hospitales, centros de menores, prisiones)	23
Dirección, organización y gestión de instituciones educativas	18
Especialización didáctica escolar y no escolar (editoriales, diseño y evaluación de recursos y medios). Innovación	18

Todos estos datos nos muestran la importancia de este ámbito profesional en todos los países de la Unión Europea. Se resalta que, junto con los estudios que podemos denominar como clásicos dentro de este ámbito de actuación, se detectan titulaciones emergentes dando respuestas a nuevas necesidades personales y sociales. Estamos ante un sector dinámico que, junto con las titulaciones que se dirigen a la formación del profesorado —que aquí no se acomete, como es lógico— revela de forma clara la importancia de esta formación ya que hay claros yacimientos de empleo. En el informe se refleja que se trata de un sector profundamente consolidado, con titulaciones que cuentan con una presencia arraigada en numerosos países. Por otro, se perfila, al mismo tiempo, como un sector en constante dinamismo, con la emergencia de otras muchas titulaciones que abordan campos específicos o nuevos de la educación. La frecuencia de estos perfiles apuntan hacia nuevas posibilidades que, junto a itinerarios más habituales, confluyen en el escenario europeo actual de los estudios de educación.

Como conclusión, se propone continuar, en primer lugar, con la separación clara entre el área de la docencia y el de los perfiles no docentes. Y, ya en segundo lugar y dentro de este último ámbito, abogan por un modelo dual que recoja dos grandes titulaciones, que incluirían los siguientes perfiles:

- ▀▀▀ Pedagogía/Ciencias de la Educación, Pedagogía/Educación especial: administración del sistema e instituciones educativas, orientación escolar, especialización didáctica, tecnología y medios de comunicación educativa, formación de formadores y necesidades educativas especiales
- ▀▀▀ Educación Social/Especializada, Pedagogía Comunitaria/Animación Sociocultural: educación especializada, desarrollo comunitario, formación de adultos, integración social de personas con discapacidad, animación sociocultural, educación para la salud, medioambiente, pedagogía infantil.

Este modelo dual responde tanto a la realidad histórico-académica europea como a las expectativas de mercado donde las salidas profesionales están abiertamente perfiladas, además de que están surgiendo de forma clara nuevos ámbitos de empleo. Por otro lado, este modelo favorece la formación en un área más específica, lo que ayuda, sin duda, a encuadrarse mejor en el mercado laboral. Tampoco debemos olvidar la tradición de nuestro país que se enfoca también en esta dualidad, ejemplo de ello son los colectivos profesionales (Colegios y Asociaciones Profesionales) o las instituciones científicas que se enmarcan en cada una de ellas.

3.2. Las titulaciones de Educación en España

Para el estudio de la situación de las titulaciones de Pedagogía y educación Social en España se creó un grupo de trabajo coordinado por la profesora Marta Ruiz (2003⁵)

En nuestro país dentro del área de educación, sin mencionar la formación del profesorado, se encuentran tres títulos claramente diferenciados: Pedagogía, licenciatura de ciclo largo, Educación Social, Diplomatura de primer ciclo y Psicopedagogía, licenciatura de segundo ciclo. Ya comentamos al comienzo de este artículo que para este diseño de título de grado no se consideraría la licenciatura de Psicopedagogía, al ser contemplada como titulación de postgrado. De todas formas, en ningún momento se ha querido perder de vista la idea de coherencia y unidad que debe tener toda formación universitaria, por lo que nunca se ha dejado de considerar todos aquellos aspectos que nos proporciona esta titulación para poder tomar decisiones en la definición de unos títulos de grado que después deberán ofrecer su especialización en los postgrados.

El primer aspecto relevante que se resaltó es la diferencia tanto en los perfiles profesionales a los que se dirige, como en el propio desarrollo curricular y organizativo entre Pedagogía y Educación Social. Hablar de Pedagogía es tratar de unos estudios que presentan una larga tradición en la universidad española. En cambio, Educación Social es una propuesta relativamente joven, ya que esta diplomatura fue aprobada en 1991, aunque presenta una trayectoria de formación y profesional más amplia, que llevaban reclamando esta formación universitaria desde hacía tiempo.

Si contemplamos su estructura, Pedagogía es una carrera de ciclo largo, Educación Social de ciclo corto. Ahora bien, debemos destacar que a pesar que Pedagogía, como licenciatura, se imparte en 5 años, de las 24 universidades que la ofrecen, 6 de ellas la han adaptado a 4 años y otras 3 únicamente proponen el segundo ciclo. Por otro lado, 13 de ellas presentan, de forma explícita, en su diseño curricular unos itinerarios en los que priman la especialización en lo escolar, lo social y lo laboral. Por su parte, Educación Social se ofrece en 36 instituciones, en todas ellas de 3 años de duración. No se concretan itinerarios, salvo en 5 casos y en 2 centros ofertan esta titulación de forma conjunta con la de Trabajo Social.

En cuanto a la evolución de la matrícula, la diferencia es significativa. A lo largo de los últimos 10 años podemos comprobar los siguientes datos [Consejo de Coordinación Universitaria, 2003]:

Pedagogía									
Plazas ofertadas 1 ^{er} curso									
93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03
2.103	2.258	3.158	3.175	2.872	3.028	2.822	2.667	2.640	2.503

Educación Social									
Plazas ofertadas 1 ^{er} curso									
93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03
603	883	1.378	1.431	1.428	1.560	1.733	1.727	1.897	1.997

Al analizar estos datos, extraemos que mientras que en Pedagogía podemos afirmar que se ha mantenido a lo largo de estos últimos diez años una constante, en Educación Social la evolución ha sido altamente significativa. Se puede argüir que, como resulta lógico, la oferta de Pedagogía se ha visto afectada, entre otras

cuestiones académicas en las que ahora no vamos a entrar, por la irrupción de carreras de ciclo corto dentro del mismo área de educación, como ha sido el caso de Educación Social y el de Psicopedagogía, a la vez que las 7 especialidades que oferta Magisterio. También debemos tener en cuenta, por un lado, el descenso de natalidad y, por otro, el aumento significativo del mapa de titulaciones universitarias en nuestro país. A pesar de todos estos elementos, comprobamos que la demanda de matrícula de Pedagogía se mantiene a lo largo de este periodo.

Sin embargo, debemos destacar que Educación Social, como carrera de ciclo corto y con una orientación profesional más definida, atrae más a los alumnos que los estudios de ciclo largo. A la vez, se demuestra que estamos ante unos estudios que gozan de gran aceptación ya que se dirigen a nuevos yacimientos de empleo que responden a necesidades específicas de la sociedad actual, como es la educación de personas adultas, de mayores o la inserción social.

Por otro lado, también resulta significativo que los pedagogos cuenten con numerosas sociedades científicas que la avalan, pero únicamente con un Colegio profesional de Pedagogos⁶ y, en cambio, los educadores sociales presenten ya colegios profesionales de educadores sociales en cinco Comunidades Autónomas, mas numerosas asociaciones profesionales.

Otro aspecto que no hemos obviado es la oferta actual de cursos de postgrado en nuestras universidades, ya que nos indica, por un lado, las necesidades de formación de los titulados, y que no han sido contempladas de forma suficiente a lo largo de su carrera, y, por otro, los espacios profesionales emergentes. Es una realidad que ninguna de las Facultades ha permanecido ajena a esta realidad, ya que todas estas instituciones proponen este tipo de cursos con una clara intención de formación permanente y de respuesta a unas demandas profesionales reales. Aunque resulta difícil unificar la amplia oferta de estos estudios de postgrado en unas líneas de formación, los descriptores que presentan mayor frecuencia y que nos indican cuáles son los campos que están reclamando la presencia de profesionales en la actualidad, por lo que deberán ser tenidos en cuenta, de una u otra forma, en propuestas de titulaciones futuras. Nos referimos en concreto a:

- tecnologías de la información y la comunicación
- gestión de servicios sociales
- tercera edad
- familia
- intervención en necesidades educativas especiales
- interculturalidad

En cuanto a los datos sobre la inserción profesional [GUASCH, 2003] de ambos colectivos, concluimos que tanto los titulados en Pedagogía como en Educación Social se colocan con relativa facilidad una vez finalizados sus estudios. Si en Pedagogía la tasa de inserción oscila entre un 65 y un 85%, en Educación Social está entre un 50 y un 80%. En este caso no debemos olvidar que muchos de sus egresados continúan estudios de 2º ciclo.

En cuanto al tiempo necesario para la obtención del primer empleo, en Pedagogía entre el 50 y 60% encuentran trabajo en los 6 meses posteriores a la finalización de estudios, en cambio en Educación Social un 60% lo encuentra antes de finalizar esta carrera. Aquí debemos recordar que este título, como señalamos anteriormente, tiene una mayor carga profesionalizadora, lo que se evidencia en este punto.

Con estos resultados se concluye que la inserción laboral de los titulados en Pedagogía es alta, ahora en Educación Social la consideramos muy alta. En cambio, si analizamos la calidad de esta inserción, en cuanto a tipo de contrato, temporalidad, titulación requerida, etc., es poco satisfactoria tanto en Pedagogía, entre un 30 y un 45% encontramos una *sobrecualificación*, como en Educación Social, donde los niveles de ocupación, la calidad de la inserción, la falta de convenios, el nivel de exigencia de titulación ante nuevos puestos profesionales, etc. demuestra también lo mucho que queda por recorrer.

4.- Una nueva propuesta de titulación de grado

Tras este análisis de la situación de los estudios del área de educación tanto en los países europeos como en España, se imponía ya precisar el diseño del título de grado que se quería proponer y a partir del cual se definirían los perfiles profesionales a los que se dirigiría, su estructura, las competencias que debían desarrollar y su contenido curricular. La propuesta que se aprobó, refrendada por la mayoría de las instituciones universitarias, fue de dos títulos diferenciados, con la misma denominación que los actuales, Pedagogía y Educación Social. Los objetivos que se pretenden para cada título se precisaron del siguiente modo, que recogemos textualmente:

Para el título de Pedagogía:

1) Capacitar a los estudiantes

- científica e interdisciplinariamente para comprender, explicar, fundamentar y desarrollar los procesos educativos en distintos contextos y ámbitos pedagógicos con criterios de eficacia y calidad.

- en las competencias, estrategias, técnicas y recursos de los profesores para la administración y gestión de organizaciones educativas, así como para diseñar, implementar y evaluar programas y proyectos pedagógicos adecuados a las características, necesidades, demandas y expectativas de los sujetos y de las sociedad.
 - en la orientación al educando de todas las edades y etapas del desarrollo, y en el asesoramiento a las familias, profesores, educadores y demás agentes educativos.
 - para el asesoramiento y evaluación pedagógica en el diseño y elaboración de recursos educativos.
 - en el diseño, realización, interpretación y valoración de investigaciones y evaluaciones, así como en su aplicación a la mejora profesional y a la calidad educativa.
- 2) Fundamentar y promover el conocimiento de los agentes y procesos de profesionalización, inserción y desempeño laboral.
- 3) Desarrollar la capacidad crítica y la responsabilidad ética en la investigación pedagógica y la acción educativa.

Para el título de Educación Social los objetivos que se aprobaron fueron los siguientes:

1) Capacitar a los estudiantes:

- científica e interdisciplinariamente para comprender, explicar, fundamentar y desarrollar en los procesos socioeducativos en distintos contextos y ámbitos sociales con criterios de eficacia y calidad.
 - en las competencias, estrategias, técnicas y recursos de la profesión para la administración y gestión de organizaciones socioeducativas, así como para diseñar, implementar y evaluar programas y proyectos socioeducativos que respondan a las necesidades, demandas y expectativas de los sujetos y de la sociedad.
 - para desarrollar procesos de comunicación social que contribuyan a la socialización, integración, promoción social y convivencia cívica.
 - en el conocimiento y utilización de metodología en los campos de la investigación y la acción en los diferentes contextos y ámbitos de la educación social.
- 2) Fundamentar y promover el conocimiento de los agentes y procesos de profesionalización, inserción y desempeño laboral.

- 3) Desarrollar la capacidad crítica y la responsabilidad ética en la investigación pedagógico-social y la acción educativa, como un agente que inscribe sus actuaciones en la vida cotidiana y en los procesos de cambio social.

En cuanto a la estructura, esta sería de 240 créditos ECTS para cada uno de estos títulos, en los que el 60% de estos créditos estarían destinados a los contenidos obligatorios comunes y a los instrumentales obligatorios y optativos, mientras que el 40% de los créditos restantes estarían destinados a contenidos propios de la Universidad. De esta forma se garantizaría unos contenidos propios de estos títulos que deberán estar siempre presentes en estos estudios, con lo que se dota de un carácter homogéneo a esta formación, a la vez que se favorece la autonomía de las universidades para que puedan aportar también el carácter específico de cada institución.

4.1 Los perfiles profesionales en el área de educación

Con todos estos presupuestos, se acometió la propuesta de los perfiles profesionales que debían estar presentes en cada uno de estos títulos. Para este cometido se creó una comisión coordinada por la profesora Aquilina Fueyo (2003⁷). A partir de los datos ofrecidos por las diferentes universidades, se delimitaron y ordenaron, en primer lugar, los ámbitos profesionales a los que se quería dar respuesta. Se partió de la justificación histórica, teórica y profesional de cada uno de estos ámbitos, contrastándolo con la propuesta europea. Una vez definido esto, se derivaron los perfiles profesionales que caracterizan esos ámbitos y que reflejan la dimensión profesional a la que están dirigidos. A partir de estos perfiles, se concretarían las competencias entendidas como señala Ibarra, (2000) «Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y no sólo de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto». Es decir, competencia es la integración entre el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser, tal como se señala en el Informe Delors.

En definitiva, se ha llevado a cabo un diseño curricular para los estudios de Pedagogía y Educación Social basado en los perfiles y competencias profesionales que permita dar una respuesta a la realidad de un mercado laboral como el que afrontan nuestros egresados caracterizado por la flexibilidad, el cambio y la proliferación de empleos emergentes que se refleja en los siguientes cuadros:

Pedagogía	
Ámbitos profesionales	Perfiles profesionales
Administración y gestión educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Gestor de centros educativos - Inspector y supervisor de la administración educativa - Evaluador de sistemas e instituciones educativas
Orientación e intervención psicopedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador personal, académico y profesional - Orientador familiar
Diseño, desarrollo y evaluación de procesos y medios educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñador y evaluador de recursos curriculares, didácticos y tecnológicos - Diseñador y evaluador de procesos de enseñanza - aprendizaje - Formador pedagógico de la función docente
Formación y desarrollo en organizaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Consultor y gestor de formación en las organizaciones - Formador de formadores
Educación de personas adultas y mayores	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador sociolaboral - Educador de personas adultas y de mayores
Atención socioeducativa a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogo especialista en atención a la diversidad educativa - Dinamizador para la inserción sociolaboral

Educación Social	
Ámbitos profesionales	Perfiles profesionales
Educación familiar y desarrollo comunitario	<ul style="list-style-type: none"> - Educador de familia - Agente socioeducativo de desarrollo comunitario
Educación y mediación para la integración social	<ul style="list-style-type: none"> - Educador y mediador en procesos de integración social - Diseñador y evaluador de procesos de integración social
Educación del ocio, animación y gestión sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Educador en tiempo libre y ocio - Animador sociocultural - Gestor de programas y recursos socioculturales
Intervención socioeducativa en infancia y juventud	<ul style="list-style-type: none"> - Educador en instituciones de atención e inserción social - Mediador en procesos de acogida y adopción
Educación de personas adultas y mayores	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador sociolaboral - Educador de personas adultas y de mayores
Atención socioeducativa a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogo especialista en atención a la diversidad educativa - Dinamizador para la inserción sociolaboral

A partir de esta propuesta en la actualidad la Red de Educación está trabajando y elaborando la concreción de los perfiles específicos del título de grado para ambas titulaciones, así como las competencias que deberán desarrollarse en cada una de ellas. Tenemos ya un valioso material a partir del cual discutir y perfilar el contenido de las futuras titulaciones de grado de nuestro área.

NOTAS

1. La 3ª convocatoria para el diseño de titulaciones de grado acaba de publicarse en estos días.
2. No se recogió en esta primera convocatoria las titulaciones de 2º ciclo, como es el caso de Psicopedagogía, ya que fueron consideradas por la ANECA como títulos de Postgrado.
3. A lo largo de este artículo expondremos las propuestas del diseño de títulos de grado de la Red de Educación. Pero debemos hacer constar que el trabajo aún no está terminado, por lo que aludiremos únicamente a los aspectos ya aprobados y finalizados.
4. Los miembros de este grupo de trabajo fueron: Gonzalo Jover, Miguel Zabalza, M.ª José Bezanilla, Luis Lizasoain, Asunción Llena, Elvira Repetto, Martí March y Daniel Ventura.
5. Los miembros componentes de este grupo fueron: Misericordia Camps, Montserrat Guasch, Teresa González, Marius Martínez, Benito Echeverría, Charo Reparaz, M.ª José Carrera, Aquilina Fueyo, Jordi Riera, Xavier Ucar y Luis Miñano.
6. Únicamente la Comunidad Autónoma de Cataluña tiene un Colegio Profesional de Pedagogos.
7. Los miembros componentes de esta comisión fueron: Inmaculada Asensio, Benito Echeverría, Juan Luis Gómez, Gonzalo Jover, Luis Lizasoain, Bernardo Martínez Mut, Elvira Repetto, José M.ª Senent, José Solabarrieta y Manuel García Blanco.

BIBLIOGRAFÍA

- FUEYO, A. (coord..) (2003). *Ámbitos y perfiles profesionales en el campo de la Pedagogía y la Educación Social*. Documento de Trabajo de la Red de Educación.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (ed.) (2003). *Tuning Educational Structure in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Universidad de Groningen/ANECA.
- GUASCH, M. (Coord.) (2003). *La inserción laboral de los titulados en Pedagogía, Educación Social y Psicopedagogía*. Documento de Trabajo
- RYBA, R. (1993). La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar. *Revista de Educación*, 301, 47 - 60.

SENENT, J.M. (Coord.) (2003). *Análisis comparado de los estudios superiores de educación en Europa (excepto Formación del Profesorado)*. Documento de Trabajo de la Red de Educación.

La convergencia europea: entre decir e intentar hacer

Joan Rué Domingo

Correspondencia:

Joan Rué Domingo

Edific. Rectorat
Universitat Autònoma de Barcelona
E08193 Cerdanyola del Vallès
Barcelona

Tel. 34 93 581 41 66
Fax 34 93 581 41 67

E-mail: Joan.Rue@uab.es

Recibido: 15/07/2004
Aceptado: 13/09/2004

Resumen

La actividad docente en la universidad, tal como hoy la conocemos, no es una actividad invariable en el tiempo e independiente de cualesquiera otras circunstancias, sino que, por el contrario, la podemos considerar un producto cultural histórico, definido en función de diversos factores hoy sometidos a una profunda revisión. Ahora bien, es necesario convenir que es más fácil señalar los déficits actuales en relación con las funciones emergentes, destacar los elementos de crisis del modelo vigente y aún apuntar hacia lo que aquella actividad debería ser, que establecer vías operativas de transformación de la situación actual. En efecto, la operación de adecuación de la realidad actual a las nuevas demandas y a los nuevos contextos no va a ser fácil, aunque es justo señalar que es posible. La gran cuestión es hacerlo. Para ello debemos abordar dos problemas interrelacionados. ¿Por qué se debe hacer? y ¿Cómo abordar este proceso de transformación? En este texto trataremos de ver algunos de los aspectos que surgen en el desarrollo inicial de este proceso de cambio, a partir de una experiencia concreta desarrollada en la UAB durante el curso 2003-2004.

PALABRAS CLAVE: Universidad, Actividad docente, Crisis, Transformación, Proceso, UAB.

European convergence: from saying to trying to do

ABSTRACT

As far as we understand it, teaching at university is not an invariable activity through time or a cultural artefact independent from any other circumstances. Instead we can assume that it is an historical and cultural product defined by a large number of issues which we realize appear to be under going a profound process of social reconstruction. But we also have to assume that it is much easier to point out the weaknesses of the current model than to build the new cultural structures required, in order to transform the current state of things in a more adapted organization for the requirements of society. The big question is how to do it, and why. In this text we try to explore some issues that emerged from a preliminary process of change developed in the UAB during the academic year of 2003-2004.

KEYWORDS: University, Teaching activity, Crisis, Transforming process, UAB.

A pesar de la relativa autonomía que han gozado las universidades para organizar y transmitir el conocimiento, el funcionamiento de las universidades ha ido reflejando el modelo social y productivo en el que se insertaban. En nuestro país, no ha sido lo mismo la universidad de los sesenta, que la de los ochenta. Sin embargo, a partir de los últimos años se empieza a configurar otro modelo productivo distinto al modelo industrial, es entonces cuando empezamos a constatar una cierta crisis en el modelo que conocemos, a pesar de las transformaciones cuantitativas que ya había conocido.

Dicho modelo social y productivo se está configurando en torno al conocimiento mismo, como el factor generador de riqueza y de desarrollo, en un mundo en el que el conocimiento se halla globalizado. Ya no es la propiedad de los medios de producción lo que genera el desarrollo económico y social, en última instancia, sino la «propiedad» del conocimiento. Ya no son los estados nacionales quienes con sus normas proteccionistas potencian los mercados *locales*. Ya no son las elites ilustradas las que, por sí mismas, pueden encauzar y desarrollar el conocimiento de forma competitiva, sino que se requieren nuevos contingentes de investigadores y de amplios sectores sociales formados o suficientemente capacitados para comprender y asimilar nuevas informaciones

y puntos de vista, para asimilar y trabajar con nuevas herramientas más sofisticadas y en el terreno de las innovaciones.

Todo ello pone en el centro del debate el problema de qué enseñar y cómo hacerlo en el *nuevo* contexto de la *sociedad del I+D+I*, lo que modifica de raíz el orden de prioridades de la todavía vigente agenda docente universitaria. Téngase en cuenta un dato fundamental que nos permite comprender el alcance de las nuevas demandas: la Universidad proporciona una formación del más alto nivel a prácticamente el 40% de la cohorte de población entre los 18 y los 23 años. El significado de dicho dato es la constatación de que la Sociedad delega en la universidad nuevas funciones formativas, las cuales suponen necesidades y nuevos perfiles formativos emergentes.

Más que entrar a definir aquellos parámetros que definen el modelo de docencia que hoy conocemos, nos interesa dejar constancia de la necesidad de proceder a una revisión profunda de los distintos rasgos en los que actualmente fundamentamos la acción docente universitaria. A este respecto, puede sernos ilustrativo aproximarnos a los retos que plantean aquellas transformaciones mediante el análisis de las insuficiencias detectadas en el papel social de las universidades, según un reciente documento de la Comisión Europea, (2003) (CE) realizado desde la perspectiva del proceso de convergencia europea:

- ❑ Frente al énfasis actual en la formación inicial, se detecta un progreso insuficiente en estrategias para el aprendizaje a lo largo de la vida productiva.
- ❑ Frente al proteccionismo estatal de las titulaciones superiores, se anuncia que no habrá una Europa del conocimiento sin una Europa de la Educación Superior
- ❑ Frente a una formación de corte academicista, se señala la necesidad de incrementar el atractivo y la calidad de la formación profesional universitaria.
- ❑ Frente a la formación en un solo centro se señala la necesidad de movilidad en el campo de la formación.
- ❑ Se concibe el espacio formativo europeo como un espacio de generación de recursos humanos. Se constata que la Unión queda atrás de sus principales competidores. Dicha constatación se focaliza en los aspectos siguientes: una falta de una insuficiente inversión en recursos humanos, en la falta de personas formadas en centros de educación superior, en el hecho de que la unión atrae menos personas de talento que sus competidores.
- ❑ Se apunta a los principales *indicadores (de eficiencia) todavía «en rojo»*, como la tasa de abandono escolar temprano en la universidad, (el objetivo para los próximos años es descender desde el 20 al 10%) . Otros indicadores son la tasa muy baja de mujeres en los campos científico y técnico,

el hecho de que cerca del 20 de los jóvenes fracasan en la adquisición de competencias clave y la constatación de que todavía pocos adultos participan de un aprendizaje continuado.

Estos retos apuntan en diversas direcciones. Nosotros destacaremos una de ellas, propia de nuestro contexto, por su carácter sintomático en el cuadro analizado por la C.E. Se trata del actual desequilibrio entre el valor asignado (en términos de reconocimiento académico, económico y de promoción personal) a la investigación y el asignado a la docencia (*la carga docente*), de orden muy desigual, el cual nos sitúa define un modelo *no sostenible* de universidad, si la pensamos como un espacio neurálgico para el desarrollo cultural de una sociedad, en función de unas necesidades de formación superior que se han expandido y diversificado de un modo muy significativo en los últimos años.

En efecto, el conjunto de indicadores señalados nos apunta hacia una realidad social, cultural y productiva, hacia una relación entre los centros del desarrollo del conocimiento y la sociedad, de corte muy distinto al modelo subyacente en el modelo de universidad todavía vigente. Una realidad que, guste más o menos, se está configurando ya y que recibe distintas denominaciones, sean las de la *sociedad del conocimiento*, [CASTELLS, 1999] sean las de la *modernidad líquida* [BAUMAN, 2002] o las de la *sociedad del riesgo* [GIDDENS, 1997 y BECK 1998]. Una nueva realidad, por lo tanto, que va a exigir el desarrollo de un nuevo modelo universitario, el cual sólo se puede desarrollar a partir del modelo actual, a partir de su revisión, de su puesta en crisis y de su re-configuración.

¿Con qué fuerzas del cambio contamos?

La construcción y desarrollo de un nuevo marco universitario no va a ser una tarea nada fácil en el corto plazo. Un plazo que va a ser estratégico para ciertas universidades, en el cual se va a jugar el juego complementario de la diferenciación local y del reconocimiento global. En efecto, los espacios universitarios, como los productivos, dejan de ser espacios nacionales relativamente homogéneos y protegidos en la medida que pretenden entrar en el nuevo espacio europeo, o global, puesto que dicho espacio tiene la vocación de entrar a competir en el «mercado» del conocimiento global. De un modo semejante al que ocurre en las competiciones deportivas, o con las normas de calidad industrial, la aspiración a entrar en el espacio global conlleva exigencias y estrategias para situarse más allá de los estándares y de las culturas locales. También, de un modo semejante al deporte, el hecho de *jugar* sólo en el espacio nacional no implica quedarse al margen de las nuevas condiciones y oportunidades que se crean mediante la creación de un espacio superior europeo. Por lo tanto, se está avan-

zando hacia una transformación que, en algunas universidades, se dará de modo más acelerado que en otras, por distintas razones que trataremos de apuntar.

Ahora bien, para que dicha transformación se dé, es necesario, en primera instancia, que ciertas fuerzas impulsen los cambios en un determinado sentido. Este papel lo han realizado, en primer lugar, las propias universidades europeas al asumir como propios los sucesivos documentos que han ido desarrollando la declaración de Bolonia, así como al aceptar el reto temporal del año 2010 que se ha fijado para dicha convergencia.

La importancia de este primer elemento-fuerza transformador es fundamental, en la medida que las universidades europeas han decidido impulsar algo que somete a una profunda revisión el modelo bajo el cual se concibe la razón de ser social y cultural de la propia universidad: preservar y desarrollar libremente la herencia científica, así como cultivar el desarrollo de la civilización, la preservación del legado cultural y la formación de elites ilustradas. Aunque esta perspectiva, elaborada en a lo largo del tiempo, comporta la visión de que la educación superior posee un importante grado de autonomía ante ciertas demandas, no la deja sustraerse de los impulsos hacia el cambio que reclama la propia sociedad. La propia universidad, al hacer principio de aquella declaración, se condiciona a sí misma a liderar el proceso de revisión de su *encaje social y cultural* en la nueva sociedad del conocimiento.

Una segunda fuerza para el cambio debe ser la dirección política del mismo, una dirección a la altura del reto que plantean las circunstancias. En este eje-fuerza se incluyen dos tipos de agentes políticos, aunque desiguales, ambos con niveles de responsabilidad equivalentes y necesariamente complementarios. El primer agente son las propias universidades singulares, las cuales en el ejercicio de su autonomía institucional deciden emprender este proceso de convergencia. Ello requiere una visión institucional definida y compartida, puesto que debe articularse sobre la base de un amplio trabajo que exige un grado muy importante de complicidad y de consenso institucional. La dirección política, por lo tanto, debe contar a su vez con la actitud abierta de núcleos importantes del profesorado. Es importante señalar que el nuevo proceso es un proceso de carácter abierto, el cual va a generar nuevos espacios de oportunidad. Lo que estamos subrayando, pues, es que el cambio no es algo que *se hace* en general o de modo universal, sino lo que va a hacer cada universidad en particular.

El segundo agente que, en este apartado, debe marcar la dirección política del cambio es la Administración y sus respectivas agencias de acreditación y de evaluación, en la medida que las normativas sobre planes de estudio, los tiempos de

adecuación a los mismos y, en definitiva, todos los mecanismos de regulación y de reconocimiento de los estudios y del tiempo docente deben hallarse en consonancia con aquél proceso y no limitarlo. El proceso que en nuestro país se apuntaba en la última legislatura era muy poco deportivo, por seguir con el símil empleado, puesto que se propugnaba jugar con dos reglamentos. Mientras la retórica oficial y la dinámica de las universidades se orientaba hacia el espacio europeo la Administración, por la vía normativa, intentaba reforzar el espacio de lo «nacional», quizás orgullosos todavía de nuestro tan peculiar ancho de vía.

Por influyentes que sean, ambas fuerzas son insuficientes si una tercera fuerza, definitivamente decisiva, no entra en juego. Esta fuerza está constituida por los agentes singulares, institucionales y sociales, incluido el propio alumnado, sin la aquiescencia de los cuales las reformas ensayadas no pasarían de simulacros de innovación. No olvidemos que nos hallamos ante un cambio de tipo cultural el cual sólo se desarrolla a través de nuevas prácticas específicas por parte de los agentes singulares y los grupos. La cultura docente universitaria no incorpora sólo aspectos de orden estructural, perfiles y programas, sino que tiene que ver también con las diversas formas de manejarse los distintos agentes, con las reglas implícitas en las relaciones y las expectativas, tanto del profesorado como del alumnado.

Por otra parte, constituiría un error considerar al profesorado de un modo indiscriminado, como un todo, como un solo agente representado por las posiciones oficialmente mantenida por las instituciones. Por el contrario, los profesores juegan papeles importantes y muy diversos en este proceso y el mismo análisis lo podemos hacer en relación con el alumnado. A diferencia de un cambio normativo o curricular, el tipo de cambio que se está gestando se interroga en primera instancia sobre la relación entre los ciudadanos y el conocimiento, sobre su reproducción y su transferencia a la vida productiva y social y sobre la eficiencia de los modelos de dicha transferencia, así como sobre el desarrollo del conocimiento y el modo cómo hacerlo.

Una cuarta fuerza la constituye el propio proceso, la forma cómo se desarrolle en cada institución específica, en función de sus propiedades y sus características. No debemos olvidar a Fullan (2004) cuando nos advierte que los cambios se realizan mediante procesos complejos y no lineales, unos procesos que, en su diseño y fortalezas, van a facilitar o a dificultar el desarrollo de las propuestas de innovación y el grado de adhesión —de participación o de implicación— en el cambio, por parte de los distintos agentes. El proceso que se emprenda no va a poseer sólo un carácter instrumental, sino que constituye un contenido específico del propio cambio. Vinculado a este apartado podemos consignar las instancias

de orden técnico, políticas de apoyo interno, recursos, cohesión interna, oficinas, grupos de apoyo especializados, criterios empleados, normas internas de cada universidad, plazos, etc., que ayudan a concretar o a dar apoyo al proceso iniciado en cada una de las instituciones. Así, aunque el hecho de iniciar este proceso ya prefigura el cambio, es necesario advertir que no lo determina ni en su sentido ni en su hipotético final.

¿Cuál es la potencialidad de dichas fuerzas?

La pregunta que encabeza el epígrafe tan sólo pretende recoger el punto de vista común entre el profesorado que, una y otra vez, ha contemplado cómo se le ofrecían *cambios* y que en otras tantas ocasiones ha participado de procesos que ha considerado más «ruidosos» que efectivos. Por lo tanto, a la luz de la experiencia, la pregunta no sólo es pertinente sino que formula en un tono mucho más suave una inquietud extendida ¿no volverá a ser *todo esto* una pérdida de tiempo y de energías?

Ante todo, cabe señalar que nos hallamos ante un reto enormemente complejo, en especial, por parte de nuestras universidades. Señalo con énfasis «nuestras» porque algunas de las universidades del mundo anglosajón, con las cuales deseamos converger, nos adelantan en recursos materiales y en recursos de apoyo al aprendizaje. Pero nos adelantan especialmente en una cultura docente universitaria mucho más vinculada a las diversas dinámicas sociales de la formación, de la innovación, en el reconocimiento de la responsabilidad de los individuos en la propia formación, en los intercambios institucionales, en la relación entre universidad y empresa, por poner algunos ejemplos, todo lo cual se halla mucho más cercano al modelo latente en los ECTS, es decir, en el modelo en el cual nos contemplamos. Formulado en otros términos, nuestras universidades —aunque no sólo éstas— deberán *adaptarse* más que aquellas cuyo modelo docente ha ido evolucionando de acuerdo con lo que prefiguran los retos que señalaba más arriba la Comisión Europea.

Lejos de realizar un proceso de intenciones acerca de los resultados finales, ni por supuesto de la bondad de las mismas, podemos señalar algunos requisitos que debe considerar este proceso de convergencia para que las distintas fuerzas que debe sumar en su desarrollo sean realmente fiables. El primero es que la fiabilidad del proceso de cambio no dependerá del deseo ni de la seriedad de las instituciones, sino de la naturaleza y de las condiciones concretas de la dinámica de adecuación que se emprenda, así como del modo de gestionarla. No debemos olvidar que la dinámica esbozada es un proceso a medio y largo plazo, difícil-

mente a corto. En este sentido, la visión a mantener es de carácter estratégico, de amplia perspectiva en el propio espacio institucional y en el tiempo, como corresponde a un cambio de naturaleza cultural y no sólo de orden técnico. Confundirse al respecto de lo que se acaba de enunciar constituiría otra importante limitación para el desarrollo de este proceso.

En este sentido, se hace indispensable explicitar la voluntad política de converger en el espacio europeo como expresión de un acuerdo institucional amplio y realizado con sentido de autonomía. Es la propia universidad la que, en primera instancia y con los recursos existentes, debe asumir iniciar el proceso de acomodación. Expresar la intencionalidad política condicionándola, de facto, a la presión y a las ayudas normativas y reguladoras externas de la Administración o utilizarla como vía para la captación de recursos externos no parece del todo realista si el deseo es que se desarrolle aquella transformación.

La anterior voluntad de ejercer a fondo la autonomía institucional no debe excluir el análisis del contexto productivo y los vínculos existentes de hecho entre cada universidad y su propio entorno. La relación estrecha entre formación y ejercicio de la profesionalidad, el análisis de las competencias formativas del alumnado, etc., no se puede establecer desde un único punto de vista, el de la representación académica del conocimiento, por relevante que sea este enfoque. Requiere, de modo complementario, atender a las demandas del entorno productivo, entendido éste de acuerdo con las líneas estratégicas de cada universidad, así como estar atento a las demandas o necesidades del alumnado. No olvidemos que una de las bases del reto de la actual transformación es haber enfatizado la noción de «saber para...»

Un enfoque interesante, en relación con lo anterior, es considerar las motivaciones que expresan los alumnos ante una determinada formación, considerando que los alumnos valorarán más aquellos estudios percibidos como más próximos a sus preocupaciones. Los datos de un estudio comparado entre cuatro regiones europeas [MASJUAN & TROIANO & MOLINS, 2003] muestran las principales preocupaciones del alumnado en relación con la elección de sus estudios y con el proceso de formación. Entre las respuestas destacaremos especialmente aquellas proporcionadas por el alumnado catalán, al referirse a un modelo universitario familiar para el lector:

- La preocupación por su futura inserción profesional lleva a valorar estudios orientados hacia una práctica profesionalizadora y a exigir la necesidad de realizar prácticas externas obligatorias durante el período de estudio.

- ❑ La necesidad de establecer una relación entre la teoría y la práctica se traduce, entre otros aspectos, en pedir un mayor contacto con el profesorado y con otros profesionales externos.
- ❑ La duración de los estudios. Los diferenciales en el tiempo promedio para terminar los mismos estudios constituye un indicador de eficiencia. Este dato, si no se halla ponderado por otros elementos de valor en la formación, supondrá un elemento a valorar en un mercado de oferta universitaria globalizado.
- ❑ La necesidad por parte de muchos estudiantes de compaginar sus estudios con un trabajo remunerado. Ello denota que la actual cultura docente no sería permeable al reconocimiento de un hecho ampliamente extendido entre el alumnado, el de realizar la formación en un tiempo «discontinuo». Ahora bien, en la medida que este es un hecho de una doble naturaleza, las ayudas y los recursos del alumnado para el estudio, por una parte y la flexibilidad organizativa de las instituciones, por otra, podemos hallar distintos grados de eficiencia en diferentes universidades por un mismo tipo de estudios.
- ❑ Motivaciones vinculadas a distintos tipos de expectativas. Entre ellas, los autores del estudio que se referencia, distinguen entre tres tipos de motivos: los expresivos, es decir motivos que surgen de las propias aptitudes personales y de interés por las materias de su formación, motivos profesionales, es decir, motivos directamente vinculados al ejercicio profesional y motivos instrumentales, motivos directamente relacionados con los ingresos y la seguridad.
- ❑ Motivaciones relativas al carácter intrínseco del proceso formativo, como la calidad de los contenidos, la forma de percibir los cursos, etc. En dicho estudio, la muestra de los estudiantes catalanes suspende a sus profesores en la forma de impartir las clases, en la metodología, en el grado de atención que se les brinda, así como la posibilidad de participar en la organización de los propios estudios o que se les consideren sus propios intereses.
- ❑ La necesidad de atención de tipo psicológico y personal. Entre la muestra del alumnado catalán, una quinta parte se halla preocupado por la situación y la sensación de anonimato en la que vive su formación. Entre dicha atención destaca la necesidad de un mayor apoyo (para un 44% del alumnado) de carácter instrumental, de tipo académico, instrumental y de orientación en las tareas a realizar.

Los anteriores datos sugieren diversas lecturas. Si nos situamos en un modelo de acceso masivo a la universidad, funcionando ésta como una institución de

tercer grado² de la formación, orientada a la promoción de la investigación pero cada vez más a la formación profesional cualificada, dichos datos ilustran algunas potenciales líneas de acción en la Educación Superior, del mismo modo que nos proporcionan las claves explicativas de la buena salud de algunas instituciones de tipo universitario de carácter privado. No hay ninguna relación significativa entre el acceso masivo a la universidad y, por ejemplo, la sensación de anonimato del alumnado y el déficit de funcionalidad orientadora de las tutorías en el plano académico o en el formativo-profesional personal, si exceptuamos el modelo organizativo vigente y la ausencia más absoluta de reconocimiento de las diversas funciones de la docencia.

A partir de lo anterior comprobamos el grado de complejidad del proceso de transformación que se inicia. La Administración puede ejercer de forma efectiva su ayuda al proceso. Ahora bien, el modo de tradicional de hacerlo, imponiendo plazos, queriendo suplir con términos formales lo que antes no se hizo, normativizando todos los pasos, ejerciendo un papel evaluador y acreditador de acuerdo con el modelo de racionalidad técnica, de objetivos formales, de arriba abajo, no va a ayudar demasiado. Cuando todo ello se configura como *el modelo* de cambio, las dinámicas impulsadas tenderán a ser consideradas por los diversos agentes más como *turbulencias* que como innovaciones. Por el contrario, un modelo fundado en el principio de la responsabilización institucional, es decir, el principio de la autonomía universitaria, en el reconocimiento formal del esfuerzo de los agentes involucrados en la innovación, en la asignación de recursos complementarios junto a un apoyo regulador y en el rendimiento de cuentas y el reconocimiento del complejo papel de la docencia, configura un marco para la acción cuyo potencial transformador puede ser muy relevante.

Los cambios, cuando tienen lugar, son producto de circunstancias de orden social, histórico, etc., pero, en primer lugar, son obra de los agentes institucionales que, a la postre, se han comprometido personal y favorablemente hacia la generación de aquellos cambios. Esto es importante en la medida que la visibilidad del peso de la decisión institucional puede dar a entender que los cambios se producen como expresión «de los tiempos» o sólo de una voluntad del poder. O que, en la medida que son voluntad de la institución, no competen a nadie en particular ni en concreto. Por el contrario, los cambios necesitan de dicha voluntad institucional, pero dependen mucho más del empuje específico de los diversos agentes y del modo cómo éstos los concretan.

En este sentido, atendiendo a que en todo proceso de cambio se configuran nuevos espacios de oportunidad, donde los distintos agentes, profesores y alumnado, cada cual en sus respectivos ámbitos, querrán jugar sus papeles, del tipo que

sean, es fundamental atender a los intereses de los agentes, los cuales no sólo no se deben ignorar, sino que el respeto a los mismos y su reconocimiento, su explicitación, su análisis en relación con la estrategia emprendida y la eventual negociación a partir de los mismos, son elementos centrales de dicho proceso.

Pero, ¿qué tipo de cambios requiere «el cambio»?

He sostenido más arriba que aquello que late en el fondo de la propuesta actual de cambio no es otro que un retorno a las cuestiones fundamentales de la formación y que periódicamente los cambios sociales fuerzan a replantearse, el de la relación entre las personas y el conocimiento y su desarrollo, en este caso en el marco universitario. ¿Cómo debe darse hoy esta relación? La pregunta clave es si el sistema que hoy tenemos es idóneo, de acuerdo con las demandas de los usuarios, sus propias características biográficas y culturales y de la sociedad que financia la universidad. La respuesta que avanzamos no es muy optimista ya que el modelo vigente presenta rasgos de una preocupante simplificación en la organización de la docencia: adoptar el principio de exclusión de las personas que no se adaptan al modelo³, enrocándose en el método magistral como forma universal de facilitar el acceso al conocimiento, polarizando las propuestas formativas entre la formación académica y la profesional, reforzando la departamentalización de las enseñanzas en lugar de la interdisciplinariedad, etc., cabe reconocer que en relación con las exigencias que se le presentan a la universidad, dicho modelo es mucho más irreal que los cambios propuestos, aún con toda su indefinición.

En efecto, es justo reconocer que algunas de las propuestas formuladas en los documentos que orientan los cambios apuntados son ambiguas. Por ejemplo, las denominadas *demandas del mercado*, las cuales deben orientar las titulaciones. En efecto, estas no siempre son claras ni se hallan orientadas en el sentido que la universidad las pueda recoger fácilmente tal como hoy está configurada, ni porque no está claro del todo que lo tenga que hacer, por lo menos atendiendo al enunciado de algunas formulaciones. Por ejemplo, ¿qué significa el término *empleabilidad* para titulaciones cuyo contenido es de orden más teórico que aplicado y donde los perfiles laborales requieren una serie de conocimientos que no se proporcionan de modo directo en la formación, como por ejemplo el dominio de la lengua inglesa.

Detrás todo lo anterior, hay un malentendido implícito que conviene desvelar y que explicaría el escepticismo enunciado. Parece que todos los cambios puedan hacerse a *coste cero*, dejando intacta la arquitectura que sostiene la vigente

cultura docente universitaria. La transformación propuesta no sólo va a requerir nuevos recursos, sino también la especificación de otras responsabilidades docentes, otras figuras de coordinación, nuevos espacios tanto curriculares como físicos, etc., sin lo cual los cambios propuestos no tendrán lugar o no dejarán de ser epidérmicos o episódicos.

Cambiar del *modo magistral* a un *modo tutorial*, por ejemplificarlo sintéticamente, no es sólo un problema individual de cada profesor. También es un modelo organizativo institucional que debe reflejado en distintos planos. No se puede hacer lo mismo, ni en el tratamiento de la información ni en el de su difusión. En el plano material o de las infraestructuras, pues se requieren espacios distintos a los actuales, con aulas más pequeñas, funcionales y material móvil. Pero también en el plano de lo simbólico, mediante la visibilidad —o reconocimiento— del trabajo realizado por parte del profesorado.

Esta diversidad de aspectos van a tener que ser afrontadas por los equipos rectorales, así como por las Administraciones con responsabilidad en la regulación del sistema universitario.

Los estudiantes mismos parecen tener claras algunas ideas extraordinariamente relevantes, a propósito de este proceso. En una reciente reunión mantenida por parte de distintos representantes del alumnado de las universidades europeas en Huelva⁴ los asistentes hacían una valoración global positiva del proceso de reforma. No obstante platear que la consideraban necesaria, destacaban, entre otras, las siguientes cuestiones:

- ❑ La Universidad no puede ser considerada tan sólo como una «alta escuela de oficios». Hay que aprender desde la práctica y no sólo para la práctica, añaden.
- ❑ Es fundamental combinar la docencia con la investigación.
- ❑ Hay que realizar un importante esfuerzo en nuevas y mayores dotaciones (en bibliotecas, equipamiento informático, políticas de ayuda personal al estudio más significativas, etc.)
- ❑ Les preocupa que no se le dé la necesaria importancia al aprendizaje de las lenguas extranjeras, como materias comunes en el diseño de las nuevas titulaciones, atendiendo a la necesidad de facilitar la movilidad en la Europa del S. XXI.
- ❑ Es importante, asimismo, que las instituciones mantengan un margen significativo de singularidad, con el fin de que puedan contextualizar la formación en función de las características singulares de cada escenario social.

- ❑ Es necesario —afirman— desarrollar un cambio profundo, tanto en la mentalidad del profesorado como en la de los gestores, evitando una visión simplista, triunfalista y acrítica de la implantación del nuevo sistema.
- ❑ Sobre la cultura de evaluación del conocimiento proponen cambios sustanciales en la medida que los modelos actuales «potencian el estudiar para aprobar y no para aprender.
- ❑ Desvincular las tutorías de la orientación para los exámenes para asignarles nuevos contenidos, en tanto que es un espacio para orientar los aprendizajes y para asesorar sobre las futuras prácticas.

A partir de estas demandas o necesidades y de las orientaciones que hemos realizado más arriba diríamos que estamos en un punto en el cual se deben tomar en cuenta, para superarlas, las dudas (externas) sobre la capacidad de innovación de las universidades, así como las dudas (internas) acerca de su necesidad. Pero este proceso de cambio debe, asimismo, considerar tres aspectos de extrema importancia. En primera instancia, debe tratar de evitar la tentación política de trasladar la responsabilidad de los mismos sobre los agentes singulares, en términos de intensificación laboral (sólo), sin reestructuraciones ni aportación de recursos suplementarios que incentiven el proceso renovador. En segundo lugar, es necesario tratar de controlar la ansiedad que origina todo cambio de gran calado, debido a la ausencia de modelos de referencia, así como de una verdadera cultura de innovación. Ello requiere normas y orientaciones muy bien fundamentadas pero, a su vez, presentadas de modo asequible y desarrolladas desde el punto de vista del profesorado implicado, con un sentido del tiempo realista, en función de la realidad y no de los imperativos de las prisas políticas. En tercer lugar, requiere un modelo de apoyo al cambio que sea confiable y desarrollado junto a los equipos que asumen las responsabilidades del cambio. Hablar de hacer el cambio no es hacerlo. Decir que se hace no es garantía de hacerlo realmente. Hacerlo, requiere enunciarlo, pero, sobretodo, supone llevar a cabo procesos adecuados a cada contexto para su real implantación. Trataremos de ilustrarlo en las páginas siguientes.

Los inicios del cambio en la UAB, primeros pasos

Adoptando como referente las consideraciones anteriores, se ha procedido a iniciar la orientación de un proceso de adaptación de cinco titulaciones piloto al modelo ECTS. Dicho proceso, coordinado y orientado desde la *Unitat IDES UAB*, ha ido desarrollando las pautas de concreción del proceso en aquellas, orientando los pasos a dar, así como analizando la secuencia de los mismos y sus consecuencias. En este apartado daremos cuenta de los principales aspectos que

han surgido, o que se han debido de elaborar, teniendo en cuenta que no los podemos detallar por razones de espacio ni darlos por definitivos, puesto que el proceso sigue todavía su curso.

1. *Definir un proyecto*

La pretensión del proceso emprendido es llegar a propuestas de modificación de las titulaciones que reúnan un amplio consenso, tanto en el seno de cada titulación, como con las autoridades responsables de los aspectos académicos. Ahora bien, para llegar a este consenso, se requiere trabajar respetando la autonomía de los equipos, a la vez que dicha autonomía se somete a la regulación de la norma general de la UAB, descrita en términos de requisitos temporales, reconocimiento de responsabilidades, apoyo instrumental a la reflexión y de demanda de responsabilización y acomodación a unos criterios básicos de acreditación [HAUG, 2003], según establece el modelo ECTS.

Para ello, el trabajo de reconversión de las titulaciones al nuevo modelo se ha organizado desde la perspectiva de desarrollar un proyecto específico UAB, lo que ejerce un cierto liderazgo en los análisis y en el desarrollo de cada propuesta. Dicho liderazgo se hace visible en dos tipos de actores, en la coordinación de la titulación mediante un liderazgo técnico y político, y en la comisión de titulación que le da apoyo, la cual va a ejercer también un liderazgo de tipo político sobre el resto de los componentes de la plantilla de profesores de la misma.

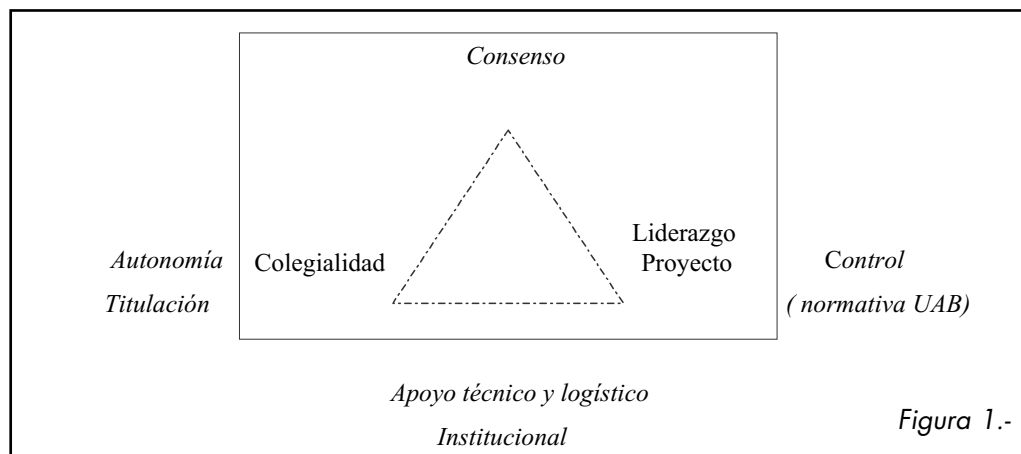
Dicho proyecto se concretó mediante la selección de cuatro titulaciones-caso, para derivar de ellas el conocimiento práctico de todo el proceso de concreción de esta transformación y que pueda ser de utilidad para aplicar en la segunda oleada de titulaciones transformadas en ECTS.

2. *La construcción de las herramientas de referencia:*

Para llevar a cabo el anterior proyecto se desarrolló una fase de pilotaje con el fin de facilitar una visualización práctica del proceso y de sus dificultades. Ello ha permitido la elaboración de un documento estratégico general, a partir de una introducción explicativa, que considera tres grandes momentos para el desarrollo de las propuestas curriculares: un momento *macro*, en el que las titulaciones negocian internamente y establecen las líneas generales de competencias a desarrollar en su alumnado; un nivel *meso*, en el cual las líneas anteriores se concretan en competencias para las distintas materias y se especifican las líneas generales de la acción didáctica a seguir en cada curso y un nivel *micro* en el cual se va a entrar en el detalle del tiempo y en el de la acreditación del trabajo del alumno, para, a su vez, calcular el tiempo del profesor. Dicho documento marco,

se ha ido elaborando a partir de un esquema inicial consensuado y a partir de las dinámicas registradas en el proceso de pilotaje en las titulaciones seleccionadas.

3. El modelo de trabajo



Tal como se ha referido en otro lugar, [RUÉ, 2004] el modelo de trabajo adoptado en la UAB para iniciar el camino de la reforma de las titulaciones, pretende ser una adaptación del modelo de Torrington y Weighman [en FIDDLER, 1997], el cual describimos de acuerdo con el esquema de la Figura 1.

Este marco intenta poner de manifiesto a los miembros de las titulaciones participantes en el proceso de transformación a ECTS que desarrollamos un proceso cuya culminación no se halla predeterminada en su concreción. Queda claro, además, que el modo cómo este proceso se concrete depende de las aportaciones específicas realizadas desde la propia titulación. Por otra parte, las propuestas que se hacen se entienden más como una hipótesis de trabajo que como unas normas a seguir.

4. Finalidad y objetivo

La finalidad del proceso era elaborar un modelo de proceso de transformación de las actuales titulaciones en titulaciones-ECTS en el plazo de tres años, hasta el 2006. La fase previa emprendida y detallada en estas páginas ha consistido en plantearse el perfil de competencias de cada titulación involucrada y terminar el actual curso académico con la formulación de un plan docente para el curso 2004-05 de acuerdo con el modelo ECTS.

En este sentido, el objetivo de este proceso era llegar a asumir y desarrollar una propuesta de plan docente para cada titulación adherida voluntariamente al

proceso, de acuerdo con los requisitos-marco UAB para la transformación de una titulación de acuerdo con los créditos ECTS.

5. La estructura y el método de trabajo en el seno de las titulaciones piloto

El peso del proceso dentro de las titulaciones lo ha llevado cada coordinador/ra, quien ha organizado una comisión, siguiendo las orientaciones de apoyo, las cuales, a su vez, han adoptado las propuestas de Cullinan y Hampton [ENGELKEMAYER, citado por Susan W. y Elaine Landry, (2001)], como las deseables en un equipo de trabajo:

- *Incorporar a personas productivas, a quienes les afecten los cambios.*
- *Incluyan a un escéptico en el equipo*
- *Establezcan un balance adecuado en el seno del equipo entre las diversas sensibilidades para obtener una amplia representación de los diversos puntos de vista.*
- *Escojan a miembros del equipo que se perciban como creíbles por los demás en su institución.*
- *Escoja a miembros del equipo que posean las habilidades necesarias para negociar con los demás, sean del propio departamento o de otros.*
- *Si es posible, incluya a un alumno en el equipo.*

Por razones diversas, en la fase previa de pilotaje no se ha podido incorporar al alumnado en las comisiones, aunque son consultados en diversos momentos, siguiendo pautas específicas en cada una de las titulaciones involucradas.

Para el método de trabajo se ha seguido un proceso deliberativo, empezando por la definición de las competencias y la especificación del perfil UAB de las titulaciones. Cada titulación ha adaptado el modelo de trabajo a su propia dinámica, aunque se han mantenido en la coordinación de los tiempos y los pasos a seguir. Por su importancia, en este proceso se ha debido considerar los siguientes aspectos: cómo valorar las respuestas de los distintos profesores, cómo negociarlas y ponderarlas o cómo incorporar a los profesores de distintos departamentos en aquellas titulaciones en las que coinciden de modo eventual.

6. Adopción de un modelo para la propuesta de un perfil de competencias

El eje central de este modelo ha sido la formación personal de los profesionales. En este apartado se ha tenido que considerar de un modo diferenciado los perfiles de aquellas titulaciones más orientadas hacia la profesionalidad y las titulaciones cuyo perfil profesional es más abierto, por ser titulaciones de carácter más teórico. No obstante, el modelo de referencia es común a ellas, el cual

permite tratar e integrar el conjunto de las competencias provenientes tanto de los informes del proyecto TUNING, como de la ANECA o las formuladas desde el DURSI⁵. Su reelaboración se realiza a partir del modelo expuesto en la figura 2.

Este modelo, elaborado a partir de Rué, (2002), permite una toma de decisiones mucho más sistemática en relación a los distintos perfiles que pueden asumirse como referentes formativos relevantes para una determinada titulación. Cada campo se halla convenientemente descrito y permite clasificar la preselección de competencias. No obstante, contar con esta definición ha sido más un referente que una norma. Un referente a partir del cual las distintas comisiones de titulación han podido proponer una explicitación de cada campo y de las distintas propuestas definidas en los mismos, precisamente desde su propia perspectiva. Dicho modelo, por otra parte, permite visualizar en una solución de continuidad las distintas propuestas de competencias en los tres ciclos de la formación.

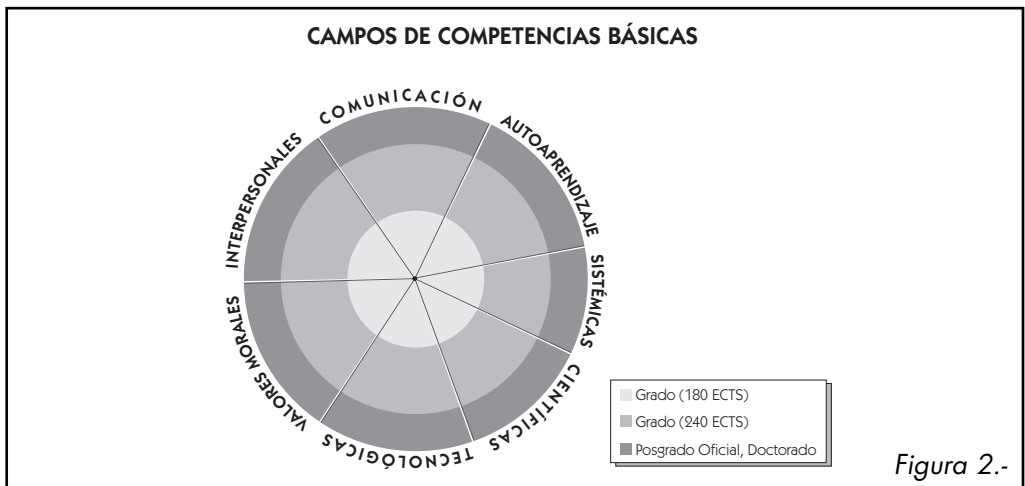
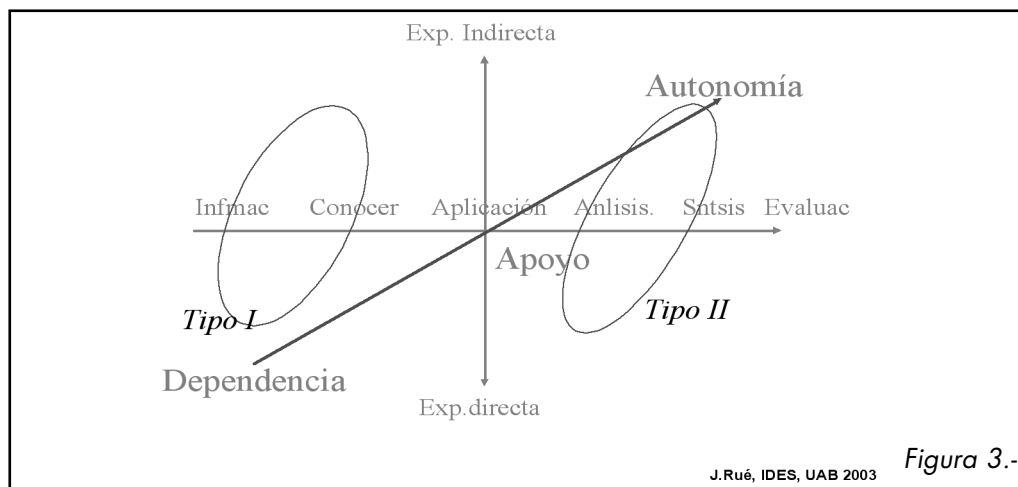


Figura 2.-

• 7. Modelo de referencia para la transformación de la docencia

El modelo ilustrado mediante la figura 3 intenta reflejar el tipo de desplazamiento que requiere una determinada modalidad de docencia, caracterizada como tipo I, hasta llegar a ser una docencia del tipo II, siendo ambas, naturalmente, representaciones ideales. En cualquier caso, el desplazamiento indicado quiere expresar la distancia a recorrer entre un modelo relativamente dominante en la actualidad, basado en un grado importante en la dependencia del profesor, basado en la adquisición de conocimiento y la acumulación preponderante de información. Dicho modelo lo podemos encontrar tanto en el trabajo de campo (un tipo de experiencia directa) como en el trabajo sobre materiales de tipo textual (en los que predomina la experiencia indirecta).



El segundo modelo expresa la necesidad de incrementar el apoyo docente y la autonomía en el aprendizaje del alumno. Para ello, el tipo de conocimiento a adquirir y los problemas a resolver deben moverse más en el ámbito del análisis y en el de realización de procesos de síntesis, los cuales, a su vez, son aptos para incorporar otro tipo de apoyo, además del profesor, el apoyo entre iguales o el apoyo de expertos prácticos o profesionales externos. Naturalmente, dicho modelo debe encontrar su necesario grado de ajuste en cada caso.

En síntesis, la fase piloto nos ha aportado un conocimiento más cercano a la realidad de los cambios en nuestra universidad. Sin embargo, además de ayudarnos a perfilar el proceso y a definir sus principales herramientas, dicha fase ha supuesto aportaciones en los aspectos siguientes:

- Seguimiento de los procesos de reflexión surgidos en estas titulaciones para incorporarlas al documento general, cuando se consideren pertinentes y relevantes.
- Apoyar a los coordinadores de titulación en sus necesidades, con recursos instrumentales y apoyo en la deliberación respecto a los caminos a seguir, cuando lo necesitan.
- Elaborar propuestas de progreso para las titulaciones, cuando lo requieran, y dentro.
- Estimular a las titulaciones a mantenerse dentro de los parámetros anteriores.
- Señalar las vías para la extensión del proceso de cambio

La extensión del modelo a una nueva fase de aplicación

En este apartado señalaremos algunos de los criterios básicos que se adoptan para la primera fase de extensión de los cambios a las distintas titulaciones:

a. Adoptar para esta fase de extensión, el modelo de proceso, sus herramientas, sus fases y la secuenciación de las acciones, debidamente reelaboradas a partir de la experiencia piloto

b. Establecer un acuerdo-convenio entre la propia UAB y las respectivas titulaciones implicadas.

Aún siendo obvio que todas las titulaciones van a poder seguir el proceso de transformación de las mismas en el modelo ECTS, se parte de una propuesta de acuerdo-convenio mediante el cual se fijan los términos del acuerdo entre el Equipo Rectoral y las propias titulaciones. El Equipo de Gobierno se erige en garante institucional del proceso, al acordar con la titulación en qué términos se la va a apoyar, a la vez que se erige también en notario que toma buena cuenta, ante el resto de la universidad, de los compromisos que cada titulación va a asumir.

Dicho acuerdo especifica los objetivos para el curso 04-05, el responsable-dinamizador y sus principales funciones, el papel de la comisión de apoyo, la necesidad de formación previa, centrada en la comprensión del significado de la conversión de la titulación a ECTS y en la gestión del cambio, el tipo de reconocimiento en formación docente para los implicados así como los diversos tipos de recursos que el Equipo de gobierno va a aportar.

c- Promover una serie de acciones, de acuerdo con determinadas líneas estratégicas, que sean complementarias del proceso de transformación de las titulaciones.

Paralelamente al proceso anterior, la Unidad IDES desarrolla líneas de acción, formativas sobre estrategias didácticas, @learning, elaboración de materiales, etc., todo ello con el concurso de docentes y grupos UAB que han adoptado este marco como referente para su propia acción profesional.

d. Sensibilizar y divulgar en el Campus la acción desarrollada. El proceso que se emprende no debe quedar circunscrito a las titulaciones que lo realizan. Antes bien, siguiendo un principio de transparencia, parece fundamental desarrollar una línea de información sobre los ECTS para toda la comunidad, mediante conferencias de expertos, documentos en red, divulgación en folletos, etc., y complementado todo ello con acciones formativas voluntarias más específicas para coordinadores de titulaciones distintas a las de la fase piloto, todo ello con la ayuda de una web para difundir la

documentación más relevante que facilite esta sensibilización entre todo el profesorado.

- e. Impulsar la participación del alumnado en sus dos posibilidades. Se trata de llegar a implicar al alumnado, en tanto miembros de las titulaciones afectadas por la transformación y como miembros de la comunidad universitaria, a través de sus órganos y canales de representación. Ello va a suponer contactos, información y, por qué no, negociación con ellos.

NOTAS

1. Investigación + Desarrollo + Innovación
2. El primero y el segundo serían la Educación obligatoria y la secundaria no obligatoria.
3. Recuérdese, por ejemplo, que un estudiante de medicina que abandona la carrera en tercero no tiene otra capacitación oficial que presentar a sus empleadores que la del bachillerato.
4. Conclusiones del **I Encuentro Internacional de Estudiantes: «El Espacio Europeo de Educación Superior»**, Universidad de Huelva, 19, 20, 21 de Noviembre de 2003.
5. Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, de la Generalitat de Catalunya.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLS, M. (1999). *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. Madrid: S. XXI.
- BAUMAN, Z. & TESTER & KEITH (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- COMMUNICATION FROM THE COMMISSION, «EDUCATION & TRAINING 2010», THE SUCCESS OF THE LISBON STRATEGY HINGES ON URGENT REFORMS, (SEC, 2003) (1250) Draft joint interim report.
- FIDDLER, B. (1997). School Leadership: some key ideas. *School Leadership and Management*, 17(1), 23-37
- FULLAN, M. (2004). *Las fuerzas del cambio, continuación*. Madrid: Akal
- GUIDDENS, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península. (1991) Cambridge: Polity.
- HAUG, GUY (2003). Conferencia sobre la Convergencia Europea en Educación Superior, UAB, 10/11/03

- MASJUAN, J.M & TROIANO, H. & MOLINS, C. (2003). *Els estudiants universitaris davant els estudis i el futur professional*. Barcelona, Informe de investigació.
- RUÉ, J. (2002). *¿Qué enseñar y por qué?* Barcelona: Piados.
- RUÉ, J. (2004). Cambian los tiempos, pero ¿cambian las universidades? *Revista Universitaria*. Logroño: Universidad de la Rioja. En prensa.
- SUSAN W. & ELAINE & LANDRY, (2001). Negotiating Change on Campus. *AAHE Bulletin*, vol. 53, 6, February, 2001

La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior

Joaquín Gairín
Mònica Feixas
Cristina Guillamón
Dolors Quinquer

Correspondencia:

Joaquín Gairín

Universitat Autònoma
de Barcelona
Departament Pedagogia
Aplicada
Edifici G-6 / 247
E08190-Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès)

Tel. 93 581 16 19
Fax. 93 581 30 52

E-Mail: joaquin.gairin@uab.es

Recibido: 15/07/2004
Aceptado: 13/09/2004

RESUMEN

Los cambios en el contexto donde opera la educación superior están obligando a redirigir el tipo de ofrecimiento que sobre orientación académica y apoyo al estudiante ofertan las instituciones universitarias europeas. Los modelos de tutoría académica y los servicios de orientación al estudiante quedan así sujetos a revisión en las instituciones. En muchos casos, la función tutorial disociada de la acción docente ha tocado fondo o está en crisis y las instituciones están buscando nuevas maneras de ofrecer pautas alternativas o complementarias al modelo de tutoría tradicional, como puedan ser la tutoría personalizada, la tutoría integrada, los proyectos tutorizados, etc.. Todas las contribuciones que se hacen al respecto, incluido este artículo, reconocen que la flexibilidad, diversidad creciente y expansión en las acciones tutoriales promueven un importante empuje al cambio docente.

PALABRAS CLAVE: Tutoría académica, orientación al estudiante, espacio europeo de educación superior.

Academic tutoring in European Higher Education

ABSTRACT

Changes in the context within which higher education operates are obliging European institutions to address the provision of academic guidance and student support. Previous guidance models, and student counselling services are under review in many institutions. In many cases, the provision of guidance if disassociated from the teaching activity, is reported to have collapsed or to be in crisis and institutions are seeking new ways of delivering alternative or complementary features to the old model (personal tutoring, integrated tutoring, guided projects). All the contributions, including this article, acknowledge that flexibility, growing diversity and expansion of tutorial activities provide a significant impetus for a change in teaching.

KEYWORDS: Academic guidance, Learner support, Higher education European scenario.

Introducción

La universidad española debe ofrecer un marco conceptual y operativo desde donde garantizar que en la función docente se integre un nuevo esquema pedagógico de orientación académica y apoyo al estudiante en sus facetas académica, profesional y personal a lo largo de la carrera, no es ninguna novedad. Esta idea se viene justificando y reitera desde hace unos años en diferentes documentos y esquemas teóricos:

- El Informe Bricall [2000, 190] ofrece un diagnóstico de la universidad española con pautas de actuación y reconoce la necesidad de apoyo y asesoramiento para los cursos primero y último de la formación universitaria.
- El enfoque de orientación actualmente dominante es la *educación para la carrera* que entiende la orientación como un proceso integral y evolutivo que atiende todos los ámbitos y momentos de la carrera personal y universitaria del estudiante (entrada a la universidad, permanencia y la transición al mundo laboral).
- La *orientación pedagógica centrada en el aprendizaje del estudiante*, y justificada por una variedad de teorías del aprendizaje, asume que el

conocimiento debe ser construido individualmente por el estudiante; que los aprendices deben implicarse activamente en el proceso de aprendizaje; que los aprendices prefieren unos estilos de aprendizaje a otros, son diferentes entre sí, y no aprenden al mismo ritmo; y que los estudiantes que tienen más control sobre su aprendizaje tienden a estar más motivados, ven la importancia de aquello que aprenden y adoptan un enfoque de profundidad en su aprendizaje [FEIXAS, 2002].

- La *acción tutorial integrada en la acción docente* debe servir para posibilitar, a través de una retroalimentación adecuada, que los estudiantes aprendan de sus errores, facilitarles posibles remedios a sus dificultades, motivarles y ayudarles a centrar sus logros; consolidar sus aprendizajes, ayudarles a aplicar principios abstractos en contextos prácticos; estimar su potencial para progresar hacia otros niveles, y guiar la elección de alternativas.
- La *configuración de los estudios actuales*, con el incremento de optatividad (itinerarios diversificados, créditos prácticos, estancias en organizaciones) y la complejidad creciente y nuevas exigencias del mundo laboral, originan necesidades de apoyo personal en la toma de decisiones académicas y durante el desarrollo de las actividades profesionalizadoras.
- El *espacio europeo de educación superior* ofrece el sustrato teórico y operativo a las universidades, para armonizar sus titulaciones hacia una estructura europea común, facilitando así la movilidad de graduados con la finalidad de aumentar la competitividad laboral y profesional frente a nuevos competidores mundiales.

No obstante, se plantean dudas e interrogantes como los siguientes: ¿cómo puede sensibilizarse al profesorado para que reoriente la función docente hacia una función facilitadora del trayecto formativo y académico del estudiante?, ¿cómo cambia el nuevo escenario europeo de educación superior dicha función? ¿qué implicaciones tutoriales tendrán las diferentes opciones metodológicas? ¿qué aspectos curriculares, organizativos cabe considerar para llevar a cabo el cambio pretendido? Este artículo pretende responder a estas y otras preguntas en relación al nuevo papel de la tutoría académica universitaria.

Europa, un nuevo escenario

La educación superior europea está sumida en un proceso de armonización y convergencia, que afecta a todos sus niveles y que supone un gran desafío para los países implicados. Iniciada la transformación con la Declaración de La Sorbona y la de Bolonia de 1998 y prosiguiendo con sucesivas convenciones y

encuentros posteriores, se está consignando el compromiso de los Estados europeos por promover a través de la educación superior una Europa del conocimiento que favorezca el crecimiento y la cohesión social a través de la educación y la formación de los ciudadanos.

Podríamos sintetizar el proceso de armonización europea iniciado en cuatro ejes principales:

- a) la convergencia, en la estructura y duración de las titulaciones —grado y máster— para el establecimiento de redes de universidades europeas y titulaciones conjuntas,
- b) la transferibilidad, mediante un sistema común de créditos —ECTS— y el reconocimiento académico y profesional de las titulaciones en toda la Unión Europea,
- c) la transparencia, respecto al contenido y la calidad del currículum, y la cualificación profesional recibida —suplemento europeo al título—, y
- d) la movilidad, para fomentar la competitividad en el mercado laboral europeo.

El aprendizaje a lo largo de la vida aparece como una necesidad, si se quiere garantizar el principio latente de una mayor profesionalización y competitividad de los estudiantes en un mundo globalizado, cambiante y tecnificado. Ello exige una educación relacionada con el contexto, una nueva oferta formativa de acuerdo con las demandas sociales y, en definitiva, una nueva forma de enseñar y aprender basada en las competencias personales y profesionales (ligadas a la capacidad de resolver problemas profesionales propios de su ámbito de actuación y concebidas como estructuras dinámicas que se desarrollan a la largo de la vida) que la nueva situación demanda.

Además, la adopción del crédito europeo supone, más allá de ser un método de cuantificación, la elección de una filosofía de fondo basada en el trabajo del estudiante y que implica nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje. Se opta por un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado, en el que el estudiante aprende de manera independiente a construir el conocimiento e interpretar de manera significativa el mundo que le rodea.

Los planteamientos europeos no son nuevos y tratan de resolver algunos de los problemas universitarios que afectan a los estudios superiores [MORA & VIDAL, 2000; Informe Bricall, 2000; MICHAVILA, 2001; GAIRÍN, 2001; Informe Pascual, 2001, entre otros]: inadecuación a las demandas presentes y futuras de la sociedad, flexibilizar el funcionamiento académico, mejorar las políticas

de personal, inadecuación del financiamiento, mejor articulación entre la docencia y la investigación y, sobre todo, la pobre concepción del estudio en profesores y estudiantes.

El profesor universitario, en esta nueva perspectiva, deja de ser un mero transmisor de conocimientos dedicando una gran parte de su actividad docente a guiar y orientar al estudiante en su itinerario formativo, principalmente académico pero también profesional y personal. La formación del estudiante no tiene así como único escenario la clase, sino todo el abanico de recursos y espacios curriculares sincrónicos y asincrónicos diseñados a cumplir con ese objetivo: bibliotecas, programas informáticos, portales digitales, actividades diversas en el aula y en el entorno, etc.

La tutoría académica adquiere así un papel esencial en este nuevo escenario docente. reflexionar y ofrecer propuestas es nuestro objetivo como grupo de estudio. No se trata de un debate nuevo, pues ya existen aportaciones diversas sobre la temática [APODACA *et al.*, 1997; HERNÁNDEZ DE LA TORRE, 1998; ÁLVAREZ, 2000; SALMERÓN *et al.*, 2000; SÁNCHEZ, 1999; DEL RINCÓN, 2000; HANNA, 2002; QUINQUER & SALA, 2002; entre otros], más bien nuestra aportación trata de avanzar en el nuevo papel que la tutoría académica adquiere en el contexto de los créditos europeos; concretamente, dar pautas al profesorado sobre como enfocar su actuación orientadora ante el uso de estrategias didácticas variadas.

Todos los factores mencionados habrían de contribuir a implantar una formación capaz de romper el contrato social perverso implícitamente existente de lección-apuntes-exámen-créditos y de convertirla en autoestudio-tutoría-trabajo-evaluación-satisfacción. De hecho, se precisa un cambio cultural que, previsiblemente, será lento y vendrá acompañado de amplias resistencias personales e institucionales [GAIRÍN, 2003a, 129]

Los cambios deseables en la cultura docente quedan muy acotados en la aportación de Tomás, Armengol y Feixas [1999, 11] cuando señalan:

- a) El profesorado deberá ser más sensible a los mensajes, contenidos e intereses de su auditorio y estar más receptivo para establecer nuevas relaciones no sólo con el alumnado, sino también con otras universidades con quien colaborará en la configuración del currículo, con empresas, etc.
- b) Las redes de colaboración con universidades extranjeras demandarán un nuevo modelo de docente internacional que domine idiomas, las nuevas tecnologías y que esté dispuesto a la movilidad y realización de intercambios.
- c) En este sentido, las dotes comunicativas del profesorado deberán cambiar. La docencia irá dirigida a diferentes públicos, ya que no atenderá

un único tipo de alumnado sino de diferentes países (video conferencias) y condiciones. Incluso el alumnado con algún tipo de deficiencia (ejemplo, auditiva o visual), lo que le requerirá replantearse sus estrategias metodológicas y comunicativas.

- d) La finalidad de sus funciones docentes no será transmitir conocimientos sino orientar de forma individualizada para crear alumnos emprendedores que sepan y puedan generar su propio trabajo como profesionales autónomos. También adquirirá mayor importancia y reconocimiento su conocimiento científico para actuar como asesor y experto en organizaciones de diferente tipología.
- e) Finalmente, un aumento de calidad de la docencia demandará una formación pedagógica obligatoria para todo aquel que quiera impartir docencia en la universidad . En un futuro no muy lejano, se exigirá a los profesores universitarios una acreditación de **excelencia docente**.

El rol de los profesores habrá, pues, de enfatizar más en el aprendizaje que en la enseñanza, centrándose en enseñar para comprender, en promover el aprendizaje autorregulado o el logro de la autonomía moral e intelectual y en promover el aprendizaje cooperativo [MINGORANCE, 2001], factores todos ellos vinculados con la tutoría académica.

De la tradición al porvenir

Aunque no haya partidarios de «escolarizar» la universidad, es falso el supuesto de que los estudiantes universitarios no necesitan ayuda y son lo suficientemente maduros y autónomos para tomar decisiones formativas y profesionales. A lo largo de la carrera universitaria, deben aprender a escuchar, tener confianza en sí mismos, responsabilizarse de sus opiniones, tomar decisiones, relacionarse interpersonalmente, acomodarse al cambio, mostrar autonomía, iniciativa, trabajar con otros, etc. Esta preparación no suele incluirse en los programas de las distintas titulaciones pero sería pertinente que el profesorado asumiera esa formación y ayudara a los estudiantes a adquirir las habilidades mencionadas.

Hasta el momento, se ha considerado la tutoría académica como un espacio reservado al alumnado para resolver dificultades generalmente de contenido y vinculadas a una asignatura. De adscripción voluntaria, sin repercusión en la evaluación y en función de la disponibilidad horaria del profesor, este espacio tutorial se ha visto infrautilizado y desocupado por parte de los estudiantes, promoviendo desde numerosos foros el encontrar alternativas para lograr que devenga un espacio más consumido.

La consecución del cambio de perspectiva didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje que exige la convergencia europea debería acompañarse de un cambio de perspectiva en el proceso tutorial, logrando que ambos procesos se integren en una misma práctica y en relación a las necesidades de aprendizaje del estudiante. Al respecto, ¿podrían acabar considerándose acción docente y acción tutorial parte de un mismo esquema docente?

Si definimos la *acción tutorial* como un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida; y la *acción docente* como el proceso de enseñanza-aprendizaje que comparten profesores y estudiantes con la intención de construir juntos y de manera reflexiva el conocimiento sobre una determinada materia o proyecto interdisciplinar, podemos concluir que ambas acciones tienen como hilo conductor el orientar al estudiante en sus experiencias de aprendizaje para que llegue a ser un aprendiz autónomo, competente y crítico en su lugar de trabajo.

Por ello, y en relación con la docencia, la tutoría universitaria puede entenderse y practicarse bajo tres supuestos teóricos:

- *La tesis de la disociación*: tutoría universitaria como ayuda a la enseñanza presencial, ofrecida en un horario específico de tutoría y con el principal objetivo de clarificar dudas sobre el programa (contenido, metodología, actividades prácticas, proyectos grupales, evaluación) de las asignaturas. La asistencia es voluntaria y su participación no suele ser considerada en los procesos de evaluación.
- *La tesis de la complementariedad*: algunas tareas, responsabilidades y estrategias de orientación como las tutorías personalizadas o los seminarios grupales se incorporan a la función docente. Como señala Del Rincón [2000] «No tienen que ver directamente con los contenidos de las distintas asignaturas aunque sí se relacionan con la titulación y su contexto, con los estudiantes asignados y su toma de decisiones». La tutoría contribuye a complementar la formación recibida en ámbitos relacionados con la madurez personal y la orientación profesional favoreciendo el éxito académico en su trayectoria universitaria. Suele tenerse en cuenta en la evaluación académica y, consecuentemente, su asistencia puede ser considerada obligada en alguna medida.
- *La tesis de la integración*: función tutorial y docente integrada. Enmarcada en la idea de la búsqueda de la excelencia académica y la consideración del individuo como un ser activo y proactivo de formación,

la docencia en la universidad debe favorecer un proceso de aprendizaje centrado en las necesidades, intereses y competencias que el estudiante debe adquirir al finalizar una titulación. Las estrategias metodológicas representan una combinación del trabajo individual y grupal tanto razonado, interactivo como crítico-reflexivo. El rol del profesor es el de gestionar dicho proceso de aprendizaje y acompañar al estudiante a través de las diferentes actividades teóricas y prácticas tanto en las sesiones presenciales como virtuales (en clase o fuera de ella). La evaluación académica tiene en consideración todo el proceso formativo del estudiante (interés, participación en las actividades, rendimiento académico, etc.).

Las acciones tutoriales complementarias e integradas en la docencia (tesis 2 y 3) tienen aún poca trascendencia en el contexto del sistema universitario español, sea por falta de tradición (al menos en la universidad pública, a pesar de que cada vez son más frecuentes este tipo de experiencias), por la poca preparación del profesorado, la poca sensibilidad, el escepticismo, una concepción docente tradicional basada en el papel de transmisor del conocimiento del profesorado, la falta de referencias en la legislación universitaria o el escaso número de publicaciones e investigaciones, entre otras causas. No obstante, todas las tendencias y estudios apuntan a la necesidad de incorporarlas como parte de la actividad docente del profesor. Por ello, una mínima formación, actitud positiva de sus protagonistas, hábito en su ejercicio y apoyo institucional son esenciales para la correcta implementación de un sistema de orientación universitaria y tutoría académica.

El esquema que se presenta a continuación (cuadro 1) muestra una síntesis de lo dicho respecto lo real y lo deseable en la función de la tutoría académica:

	Tutoría tradicional	Tutoría integrada
Concepción	Desvinculada de la acción docente, apoyo puntual	Integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante (educación para la carrera)
Objetivo	Informar académica y profesionalmente Clarificar dudas	Orientar y guiar en las tareas y procesos de aprendizaje. Rendir cuentas Complementar
Contenido de la tutoría	Dificultades de contenido o de algún elemento del programa (metodología, actividades prácticas, evaluación). Básicamente de contenido académico	Incidir en el proceso de orientación del aprendizaje de la disciplina. Alcanzar el dominio de una serie de competencias. De contenido académico, pero también personal y profesional
Rol del profesor	Atender peticiones de los estudiantes	Construir conocimiento conjuntamente, guiar para la carrera
Metodología	Individualizada o (en menor medida grupal) para resolver dudas respecto contenido o metodología. Habitualmente presencial y fuera de clase	Personalizada o grupal, integrada en el aula o fuera de ella, presencial o virtual (en seminarios, tutoría integrada, tutoría personalizada)

	Tutoría tradicional	Tutoría integrada
Estrategia	Resolución de preguntas, aclaración de dudas, información puntual académica o profesional	Detección de necesidades, adquisición de habilidades de estudio, información académica, rendición de cuentas, orientación sobre itinerarios, necesidades de estudios específicos
Temporización	Esporádico	Continuado
Agentes	Entre profesor de la asignatura y estudiante/s Entre estudiantes y otros profesores (de la titulación o del área de conocimiento)	Entre profesor/es de la asignatura y estudiante/s Entre iguales (grupo de estudiantes y estudiantes seniors) Entre estudiantes y otros profesores (titulación o área de conocimiento), orientadores profesionales o coordinadores de tutorías
Adscripción	Voluntaria	Obligada
Evaluación	Al margen	Contabiliza

Cuadro 1.- Función tradicional y actual de la tutoría académica

Los agentes que intervienen en el proceso de orientación son básicamente los profesores de la asignatura, los iguales o estudiantes más experimentados, el mismo estudiante o los tutores de prácticas:

- los *tutores* son buenos orientando el trabajo de los estudiantes cuando es imperativo que su conocimiento de la materia o juicio evaluativo juegue un papel importante en el proceso orientador y evaluador del aprendizaje;
- la *tutoría entre iguales* realmente ayuda a ofrecer «feedback» formativo a los estudiantes y aprender de los otros compañeros, sobre todo en estrategias de trabajo y organización del aprendizaje;
- la *autoorientación* sirve para que los estudiantes revisen su propio desarrollo y actuación, es interesante cuando se introduce un componente reflexivo o aparecen incidentes críticos que redirigen el proceso académico, y siempre cuando se discute el progreso y valor añadido de la orientación;
- los *tutores de prácticas* orientan el aprendizaje que tiene lugar fuera de la institución universitaria.

Ejercidas por parte de un profesor o por parte de un igual, sean personalizadas o grupales, obligadas o voluntarias, presenciales o virtuales, las diferentes tipologías de tutoría ofrecen una serie de ventajas e inconvenientes en relación al tiempo de aprendizaje, tiempo de gestión, porcentaje de éxito o de tiempo destinado a la corrección de errores. El siguiente cuadro 2, adaptado de Durán, Torró y Vila [2003, 24], ofrece ideas respecto la elección de una u otra alternativa.

Ventajas					
	Tutoría personalizada	Tutoría grupal	Tutoría entre iguales	Auto-orientación	Tutoría virtual
Ratio profesor-estudiante	Baja	Media	Baja	Nula	Baja
Tiempo de actividad	Variable	Variable	Alta	Variable	Variable
Oportunidades de responder	Alta	Media	Alta	Baja	Media
Oportunidades de corrección de errores	Alta	Media	Alta	Baja	Media
Inmediatez en la corrección de errores	Alta	Alta	Alta	Media	Media
Oportunidades de ayudar y animar	Muchas	Muchas	Muchas	Pocas	Algunas
Oportunidades de cooperar	Pocas	Muchas	Muchas	Pocas	Algunas
Motivación	Según profesor	Según profesor y estudiantes	Según profesor e igual	Según estudiante	Según profesor
Coste	Alto	Alto	Bajo	Bajo	Alto
Inconvenientes					
	Tutoría personalizada	Tutoría grupal	Tutoría entre iguales	Auto-orientación	Tutoría virtual
Requisitos de formación previa	Poca	Mucha	Mucha	Poca	Poca
Requisitos de control de calidad	Poco	Mucho	Mucho	Poco	Poco
Preparación material	Ocasionalmente	Mucho	Ocasionalmente	Poco	Ocasio.
Choque con la práctica docente tradicional	No	A veces	Sí	Sí	Sí

Cuadro 2.- Ventajas e inconvenientes de los diferentes tipos de tutorías académicas [Adaptado de DURÁN, TORRÓ & VILA, 2003, p. 24]

Debería considerarse la combinación de diferentes posibilidades tutoriales (por parte del profesor, pero también por parte de iguales o en grupo) para garantizar oportunidades variadas de aprendizaje y una mejor orientación académica durante la carrera universitaria.

El tutor académico, clave para el éxito

La opción de enseñanza comprensiva se basa en la idea de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del estudiantado y para ello se utilizan instrumentos variados que permitan que los estudiantes aprendan al máximo con independencia de sus características.

El profesorado del nuevo esquema europeo de educación superior necesita conocer y practicar nuevas formas de gestión del aula respecto al reto de enfrentarse a una docencia comprensiva con garantías de éxito. Debe sacar el máximo rendimiento a la participación del estudiante en clase, a su capacidad de cooperación, de razonamiento e interacción y ver sus diferencias como un elemento enriquecedor y de ayuda a nuestra tarea formativa.

La mayoría de intervenciones del profesor se dirigirán a esclarecer dudas acerca del contenido y buscar recursos y estrategias curriculares para conseguir construir el conocimiento de manera compartida, pero dichas intervenciones variarán en gran medida en función de la metodología didáctica que se utilice. Así, por ejemplo, si trata de organizar el *aprendizaje en grupo* de los estudiantes, su papel como tutor será el de facilitar el desarrollo inicial del grupo y gradualmente pasar al rol de consultor a medida que el grupo deviene más independiente [BOUD & COHEN & SAMPSON, 2001]. Se trata de evitar que el tutor se vea inmerso en un rol de arbitraje, solucionador de los problemas del grupo o ejerza como líder *de facto*. Su principal destreza será el ofrecimiento de retroalimentación, pero limitándose a observar el proceso y dando consejos sobre como los estudiantes deberían observar el mismo proceso. Los problemas de un grupo deben así contemplarse como oportunidades de aprendizaje.

Cuando la orientación es *personalizada*, el papel del tutor es el de ayudar a satisfacer las necesidades del estudiante en un contexto específico; estimular la reflexión acerca del proceso de aprendizaje seguido de manera que el estudiante descubra donde están sus limitaciones y fortalezas a fin de progresar autónomamente. Según Fazey, la función del tutor personal es «*ofrecer una orientación académica pro-activa que implique activamente al estudiante en el fomento de su aprendizaje*» [1996, p. 11].

El cuadro 3 pretende poner al alcance del profesorado una serie de formas de instrucción o estrategias metodológicas, con algunas ideas o pautas para la tutoría académica, a fin de conocer las opciones o posibles escenarios a practicar y gestionar, que van desde estrategias más expositivas a otras más reflexivas y centradas en el aprendizaje del estudiante. Las aportaciones pueden completarse con algunas de las ideas que recoge la obra de Habeshaw y otros [1992].

Estrategia metodológica (de más expositiva a más participativa - reflexiva)	Breve descripción	Función de la orientación y del profesor orientador
Lección magistral	Conferencia o exposición por parte del profesor conocedor de la temática	Clarificar dudas acerca del contenido expuesto
Lección magistral participativa	Exposición teórica acompañada de actividad práctica de clarificación, profundización o reflexión sobre el contenido	Clarificar dudas acerca del contenido expuesto Guiar al alumnado o grupo en la realización de la actividad práctica.
Visionado vídeo / cine forum	Visionar un documental, película o secuencias de un programa	Clarificar dudas, guiar en el análisis de conceptos, procedimientos, sensaciones; en la síntesis de nociones; en la extracción de conclusiones, en la extrapolación de ideas
Análisis de documentos	Diseccionar las partes de un determinado documento (político, histórico, cultural, académico, etc.)	Guiar el proceso de identificación de la estructura y principales secciones de los documentos, ayudar a identificar el proceso de planificación, elaboración, desarrollo y evaluación del documento, orientar en el análisis de las perspectivas ideológicas del documento.
Trabajo independiente	Proyecto que realiza un estudiante de manera individual	Orientar y guiar el proceso de planificación, desarrollo y finalización del proyecto
Prácticas de laboratorio	Realizar ejercicios prácticos en espacios concretos (laboratorio de ciencias experimentales, tecnológicas, ciencias de la comunicación, ...)	Complementar la visión teórica del fenómeno (aplicación práctica de fórmulas, etc.) Orientar en la realización de procedimientos analíticos, mecánicos, etc. Guiar en la adquisición de hábitos de razonamiento, de observación, de pulcritud, etc.
Prácticas de campo	Realizar ejercicios prácticos en escenarios reales	Guiar en la adquisición de competencias profesionalizadoras (interpersonales, académicas, cognitivas e instrumentales) necesarias para garantizar el éxito en las tareas encomendadas
Comentarios texto	Responder de manera crítica a una serie de interrogaciones acerca de un texto determinado	Dar pautas para una redacción crítica como respuesta a unas preguntas concretas

Estrategia metodológica (de más expositiva a más participativa - reflexiva)	Breve descripción	Función de la orientación y del profesor orientador
Simulación / role playing	Dramatizar una situación mediante la representación de roles diversos	Ayudar a los estudiantes a representar papeles ajenos
Estudio de casos	Analizar y solucionar un estudio de caso (en grupos pequeños)	Clarificar dudas acerca de la descripción del caso Orientar en la búsqueda de documentación, en el proceso de resolución del caso (reflexión, debate, análisis de las opciones), en la redacción de las conclusiones.
Trabajo por problemas	Analizar y solucionar un problema real (en grupos pequeños)	Clarificar dudas acerca de la formulación del problema y posibles escenarios de resolución Orientar en la búsqueda de documentación, en el proceso de resolución del problema (reflexión, debate, análisis de las opciones), en la redacción de las conclusiones.
Trabajo por proyectos / Proyectos tutorizados	Elaborar un proyecto de trabajo (a menudo interdisciplinar)	Guiar en la observación de los fenómenos, en el diagnóstico de las necesidades del proyecto, en las fases del mismo (planificación, intervención, coordinación, evaluación, redacción de conclusiones).
Seminarios	Discusión en pequeño grupo a partir de la presentación de un tema por parte de uno o varios estudiantes /expertos	Orientar la discusión y construir una argumentación sobre la temática de manera conjunta Ayudar a que los estudiantes expongan sus visiones del tema.

Cuadro 3.- Función de la orientación y del orientador en el uso de estrategias metodológicas variadas

Los nuevos enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante exigen gran variedad de planteamientos que el profesor ha de saber combinar para lograr los objetivos de aprendizaje que se proponga, sin obviar los cambios de condiciones laborales que necesariamente habrán de suponer. Una buena programación de acuerdo a las demandas de créditos europeos debería garantizar una programación que tuviera en cuenta gran parte de las estrategias mencionadas. El cuadro 4 recoge una distribución de las situaciones a que puede atender el profesorado y que claramente refuerzan la importancia de la tutorización como orientación y seguimiento de los aprendizajes.

PROTAGONISMO PROFESOR/A					
E-A PRESENCIAL (Aula)		E-A DIRIGIDO (Fuera del aula)		E-A AUTÓNOMO (Fuera del aula)	
Estudiante	Profesor	Estudiante	Profesor	Estudiante	Profesor
<ul style="list-style-type: none"> - Exposición profesor - Exposición del estudiante: individual o grupal - Exposición convidados - Debates (seminarios, foros de discusión, etc.) - Trabajo en grupo - Simulaciones (role-playing) - Cine-forum - Examen 		<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto tutorizado - Estudio de casos - Participación foros virtuales - Lecturas orientadas - Tutorías: presenciales o virtuales - Trabajos individuales o de equipo. - Visitas guiadas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Lecturas - Estudio personal: preparación - Exámenes, organización de los apuntes y/o material - Búsqueda de información - Tutorías libres: individuales o de grupo 	
PROTAGONISMO ESTUDIANTE					

Cuadro 4.- Combinación de metodologías diversas en los planteamientos ECTS [GAIRÍN *et al.*, 2003b]

Aspectos curriculares y organizativos de la tutoría académica

La función tutorial del profesorado, al igual que cualquier otra intervención educativa, se enmarca dentro de un contexto que le da sentido y posibilita o limita su realización, quedando condicionada por las políticas institucionales que se convengan y por los recursos que a ella se destinen.

Una vez asumido el nuevo perfil del docente como tutor adecuado, su éxito quedará condicionado por el conjunto de actuaciones organizativas que acompañen su desarrollo. Al respecto se mencionan algunas que parecen imprescindibles:

- Asumir y difundir la necesidad de la función tutorial del profesor. De hecho es deseable que esta asunción quede integrada en los planteamientos institucionales del centro como un compromiso para con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, toda planificación se encaminará a lograrlo y también así se evaluará su nivel de éxito.

- Para establecer una estructura de orientación universitaria que asuma la formación complementaria que para el estudiante reclamamos, se hace necesario enmarcar la tutoría académica en el contexto de los planteamientos institucionales de la universidad en general (planes estratégicos, contrato programa, plan de acción tutorial de la universidad, etc.) y de cada facultad en concreto (plan de acción tutorial del centro, carta de servicios, etc.) que le den amparo y la dinamicen.
- La implantación del nuevo rol del profesor tutor no puede hacerse al margen de las estructuras, que deberían tratar de combinar la gestión de la tarea diaria con los nuevos compromisos.
- Se precisa que tanto la universidad como la facultad, la titulación y el departamento den apoyo al profesorado para desarrollar el papel de tutor académico eliminando las posibles barreras que dificulten la realización de esa función; asegurando mecanismos de formación del profesorado; creando un clima de trabajo colaborativo para vencer resistencias, dando seguridad y evitando incertidumbres personales e institucionales; planificando encuentros entre el profesorado con el propósito de compartir experiencias personales; gestionando los recursos a nivel de calendario, horario, uso de los espacios, etc. El hecho de que la dirección institucional se implique en todo el proceso es una garantía de continuidad.
- Toda actuación implica personas y no puede hacerse al margen del sistema relacional que conforman, teniendo en cuenta, entre otras cuestiones, la formación y el clima de trabajo.
Respecto a la formación, la universidad debe proporcionar la formación pertinente para poder unificar lenguajes, prácticas y recomendaciones, reforzar la cultura organizativa que se considera idónea, analizar la información y los mensajes a difundir y establecer estrategias comunes en el trato a los estudiantes y los centros de procedencia.
El hecho de que el profesorado tenga diferentes concepciones y prácticas de la tutoría puede ser un impedimento para lograr mayores cuotas de coordinación y eficiencia. Por ello resulta interesante que se difundan las experiencias exitosas, se clarifiquen los conceptos de partida y se comprendan los procesos. Conocer experiencias es un paso previo para adecuarlas, modificarlas e incluso reelaborarlas, relacionando la información con los planteamientos del propio centro.
Por lo que se refiere al clima de trabajo, resulta importante que los equipos directivos departamentales favorezcan al profesorado que integra el rol de tutor en su enseñanza. También resulta importante que fomenten

un clima de trabajo colaborativo, potenciando el trabajo en grupo del profesorado y el intercambio de experiencias, ya que ello repercute en el aprendizaje del profesorado y refuerza la calidad de su docencia, a la vez que mejora la enseñanza de los estudiantes.

La consideración de las anteriores propuestas no puede obviar la revisión de las condiciones de trabajo que acompañan a su realización. Es verdad que las propuestas europeas replantean el rol del profesor y le exigen una nueva implicación, pero también lo es que el desarrollo de esas propuestas cambia las exigencias formativas y modifica las variables de trabajo. Hacer recaer el cambio solo en la voluntariedad del profesor, como se ha hecho en ocasiones anteriores, no garantiza la permanencia del cambio y normalmente crea anticuerpos que dificultan su extensión y generalización.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, V. (2000): Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. En H. SALMERÓN & V.L. LÓPEZ, *Orientación educativa en las universidades*. Granada: Editorial Universitario.
- APODACA, P. & ARBIZU, F. & LOBATO, C. & OLALDE, C. (Comps.) (1997): *Orientación universitaria y evaluación de la calidad*. Bilbao: Universidad País Vasco.
- BOUD, D. & COHEN, R. & SAMPSON, J. (Eds..) (2001): *Peer learning in higher education*. London: Kogan Page.
- DEL RINCÓN, B. (2000): *Tutorías personalizadas en la universidad*. Toledo: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- DURÁN, D. (Coord.); TORRÓ, J. & VILA, J. (2003): *Tutoría entre iguales*. Barcelona: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona.
- FAZEY, D. (1996): Academic advice and personal tutoring at the University of Wales, Bangor. En: HEQC: *Personal tutoring and academic advice*. London: HEQC.
- FEIXAS, M. (2002): *Desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral inédita
- FRY, H. *et al.* (1999): *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. Londres: Kogan Page
- GAIRÍN, J. (2001): Contexto institucional, cultura académica y alumnado universitario. En: *Master en Innovación en la docencia universitaria*. Módulo I, Unidad I. Barcelona: Universidad de Barcelona (documento policopiado)
- GAIRÍN, J. (2003a): El Profesor universitario en el siglo XXI. En: C. MONEREO & J.I. POZO (Coords.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis, pp. 119-140.

- GAIRÍN, J. et al. (2003b): *Documento final de la Subcomisión de perfil y competencias del pedagogo en el siglo XXI*. Comisión interdepartamental de Pedagogía. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona (documento policopiado).
- HABESHAW, S. & GIBBS, G. & HABESHAW, T. (1992): *53 interesting things to do in your seminars and tutorials*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.
- HANNA, D.E. (Coord.) (2002): *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, M.E. (dic. 1998): La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 13, 79-88. ICE. Universidad de Sevilla.
- INFORME BRICALL (2000): *Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- INFORME PASCUAL (2001): *Per un nou model d'universitat*. Informe de la Comisión de reflexión sobre el Futuro del ámbito universitario catalán. Barcelona: Generalidad de Cataluña
- MICHAVILA, F. (2001): ¿Soplan vientos de cambios universitarios?. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1(1), 9-12. Madrid.
- MINGORANCE, P (2001): «Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores». En: C. MARCELO (Coord.): *La función docente*. Madrid: Síntesis. Cap. 4 (En prensa)
- MORA, J.G. & VIDAL, J. (2000): Cambios en la educación superior en España: avances y nuevos conflictos. *Revista de Educación Superior*, 114, abril-junio, 111-122.
- QUINQUER, D. & SALA, C. (2002): *L'atenció tutorial a l'Autònoma: situacions i propostes*. Publicacions ICE-UAB.
- SALMERÓN, H. & LÓPEZ PALOMO, V.L. (Coords.) (2000): *Orientación educativa en las universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SÁNCHEZ, M.F. (1999): «La orientación universitaria, veinticinco años después». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9(15), 87-107.
- TOMÁS, M. & ARMENGOL, C. & FEIXAS, M. (1999): Estudio de los ámbitos del cambio de cultura en la docencia universitaria. En: *III Congreso de Innovación Educativa. Innovación en la Universidad*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Noviembre. (Documento policopiado)

Líneas maestras del Aprendizaje por Problemas

Antoni Font Ribas

Correspondencia:

Antoni Font Ribas

Universidad de Barcelona
Facultad de Derecho
Avda. Diagonal 684
E08034 Barcelona

Tel. 93 402 90 55
Fax 93 403 58 31

Correo Electrónico:
afont@dret.ub.es

Recibido: 15/07/2004
Aceptado: 13/09/2004

RESUMEN

El aprendizaje por problemas es una metodología de aprendizaje que consiste en construir el conocimiento sobre la base de problemas de la vida real. Este proceso se lleva a cabo de manera inversa a como se acostumbra a realizar mediante la metodología tradicional. Se parte de un supuesto para generar las ideas con la activación del conocimiento previo y el trabajo en grupos reducidos. El aprendiz adquiere un rol protagónico y se hace responsable de su propio proceso de aprendizaje. En este contexto la función del docente queda relegada a un plano más secundario. Deja de ser un transmisor de conocimientos para pasar a ser un facilitador del proceso de aprendizaje del alumno. El trabajo se lleva a cabo en el seno de grupos reducidos.

PALABRAS CLAVE: ABP, Tutorial, Evaluación, Aprendizaje colaborativo.

Guide lines form Problem Based Learning

ABSTRACT

Problem Based Learning is a methodology of learning, which consists of building knowledge on the basis of real-life problems. This process is implemented in a different way from the usual. The problem offers support to activate previous knowledge and generate ideas and the work is done in small groups. The student plays a prominent role and he is responsible for his own learning process. This environment provides a different role for the teacher, who is assigned a more secondary place. The teacher leaves the traditional

role as transferer of knowledge to become a facilitator of the learning process. The work is done in small workgroups.

KEYWORDS: PBL, Tutorial group, Assessment, Cooperative learning.

Introducción

Un trabajo como éste, destinado a dar a conocer las líneas básicas del aprendizaje por problemas, debe ir precedido de una reflexión inicial acerca de su justificación¹ y objetivos: ¿por qué y para qué un sistema de aprendizaje basado en los problemas para construir el conocimiento en lugar de hacerlo como se ha hecho siempre?

Para poder orientarnos quizás sería conveniente indagar sobre las causas que están en los orígenes de esta metodología. El aprendizaje basado en problemas o *problem based learning (PBL)* tiene sus orígenes en la Universidad McMaster, en Hamilton (Canadá), a orillas del lago Ontario. Hamilton es una ciudad industrial y su población, a mediados de los años 60, padecía graves problemas de salud, principalmente respiratorios, debidos, entre otras cosas, a las desfavorables circunstancias (medioambientales, económicas, sociales) en que vivía gran parte de sus habitantes. Estos problemas no siempre eran tratados adecuadamente por los profesionales de la sanidad, quiénes desconocían las causas de un fenómeno que excedía de los límites de su comprensión y que comenzaba a ser endémico y, por supuesto, ignoraban la forma de abordarlo. Esta situación llevó a las autoridades a enfocar el tema desde el punto de vista de la formación de los profesionales que debían ejercer en aquél entorno y de dicho planteamiento surgieron las primeras reflexiones: «¿están capacitados nuestros profesionales para atender estas necesidades?» «¿cómo podemos mejorar su formación?». De ahí que las autoridades universitarias se replanteasen la forma en que sus profesionales tenían que adquirir los conocimientos, la competencias y las habilidades necesarias para su trabajo. La fórmula empleada fue ingeniosa y atrevida en la medida en que su puesta en práctica supuso cuestionar de manera frontal los procesos de formación tradicionales basados en el conocimiento sistemático, predominantemente científico.

El éxito de la fórmula empleada determinó su rápida extensión al aprendizaje de otras profesiones, como pueden ser las jurídicas, las relacionadas con la gestión empresarial y las ingenierías. El aprendizaje basado en problemas llega a Europa a mitad de los años 70. En 1974 se crea la Universidad de Maastricht, en los Países Bajos. Una universidad nueva ofrece, por primera vez en suelo

europeo, la posibilidad de cursar todos sus estudios con una metodología de aprendizaje distinta a la tradicional. De forma paralela, en Dinamarca, la Universidad de Aalborg ofrece enseñanzas de tipo técnico mediante una variante de la anterior, que denomina aprendizaje basado en proyectos.

Llegados a este punto, valdría la pena preguntarnos sobre la existencia de necesidades, hipótesis o circunstancias que en el momento actual justifiquen, o cuando menos aconsejen, un nuevo enfoque en la manera de concebir y practicar el aprendizaje. De entrada, existe un magnífico pretexto, como es la Declaración de Bolonia y la consiguiente introducción y generalización de los créditos ECTS como medida de valor del esfuerzo requerido por los alumnos para adquirir unos determinados conocimientos, expresado en horas de aprendizaje. Pese a que a algunos pueda pasar desapercibido, el cambio de perspectiva es extraordinario. Por primera vez se deja de medir el proceso de aprendizaje en horas de docencia para pasar a hacerlo en horas de esfuerzo. El giro es copernicano y ello obliga a formular, explícitamente, la dicotomía entre enseñanza y aprendizaje, agrupadas ambas en un mismo proceso. Ello por sí sólo es suficiente para justificar la reflexión sobre estrategias y métodos. Pero hay más razones y deberíamos continuar indagando sobre ellas.

En primer lugar, nuestros métodos actuales de aprendizaje proceden de las universidades medievales. Tienen 800 años de existencia y han generado muchas inercias. Es un sistema cómodo y barato que tiene su justificación histórica. Pero comienza a ser hora de preguntarnos si este sistema continua siendo válido en el contexto de la sociedad europea actual. Y para empezar la reflexión sólo hace falta observar algunos de los requerimientos de la sociedad actual. Nuestros jóvenes se han formado en una cultura distinta a la de sus progenitores. No es que sus valores sean otros, sino que han crecido en un entorno que ha dado una significación distinta a estos valores y, por ende, a su representación simbólica. El estado del bienestar, la cultura del ocio, la creciente importancia de las comunicaciones determinan que sus necesidades sean otras y que haya que recurrir a estructuras más flexibles, so pena de generar una tremenda frustración en sus aspiraciones profesionales². En segundo lugar hay que tener en cuenta el crecimiento exponencial de los conocimientos. En la actualidad constituye una arrogancia intelectual pretender que el conocimiento necesario para el ejercicio profesional pueda encerrarse en un determinado espacio y durante un número de tiempo limitado. De ahí la creciente demanda de aprendizaje de postgrado que, combinada con la oferta de estudios no presenciales, se está convirtiendo en la clave del futuro de las universidades: el aprendizaje a lo largo de la vida. Ante retos tan importantes hay que saber dar las respuestas adecuadas. La sociedad actual, la Europa del conocimiento, debe ser capaz de

dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio³. No se trata, pues, de un reto al individuo o a la universidad, como responsable de la generación del conocimiento, sino de un reto a la sociedad, centrado en el progreso, el desarrollo y la creación de valor añadido, indispensable para alcanzar los fines indicados. La generación de conocimiento cumple así una función instrumental y, por tanto, la formación y el aprendizaje en competencias constituye una de las piezas maestras del nuevo sistema.

En este orden de cosas se observa un cierto distanciamiento entre las exigencias de la práctica profesional en competencias y habilidades profesionales y la formación adquirida en las universidades⁴. De acuerdo con un reciente estudio [Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, 2003, *passim*], los egresados de las universidades catalanas muestran déficits importantes en todas las competencias sometidas a examen.

MUY BAJO >	1	2	3	4	5	6	7	<MUY ALTO
------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------

Estudio: Derecho		Nivel obtenido	Utilidad	Diferencia
Competencias académicas	Formación teórica	4,81	4,28	+ 0,53
	Formación práctica	2,79	3,53	- 0,74
Competencias instrumentales	Gestión	3,45	5,05	- 1,6
	Otras (idiomas, etc.)	2,65	4,52	-1,87
Competencias interpersonales	Expresión oral y escrita	3,97	5,27	- 1,30
	Trabajo en equipo	3,29	4,45	- 1,16
	Liderazgo	2,90	4,25	- 1,35
Competencias cognitivas	Toma de decisiones	3,71	5,19	- 1,48
	Pensamiento crítico	4,20	5,09	- 0,89
	Razonamiento cotidiano	4,15	5,11	- 0,96
	Creatividad	3,17	4,46	- 1,29

Tabla 1.- Fuente: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, 2003

Estos datos deberían hacernos reflexionar sobre la misión y el sentido de la universidad en el siglo XXI. Si no lo hacemos, otros lo harán por nosotros. Las universidades catalanas (y españolas) no forman suficientemente ni en competencias ni en el desarrollo de habilidades cognitivas.

Las consideraciones anteriores deberían dirigir nuestra atención hacia el profesional que requiere la sociedad del conocimiento, cuáles son las demandas sociales que debe satisfacer, qué competencias debe poseer, qué habilidades debe

desplegar, qué compromisos debe cumplir, qué tipo de formación debe recibir, cómo debe afrontar su profesión. A nuestro juicio, no existen respuestas seguras a todas estas preguntas, probablemente porque, en nuestro entorno, el problema de la formación del profesional no ha sido planteado en toda su dimensión, si es que realmente lo ha sido alguna vez. A lo sumo existen aproximaciones parciales, pero hoy por hoy falta todavía un enfoque holístico que arroje alguna luz sobre la complejidad del fenómeno. Se pueden formular algunas conjeturas⁵ en relación con los profesionales de mayor prestigio social, siguiendo la fructífera vía iniciada por Schön [1992, *passim*], pero estamos todavía lejos de llegar a conclusiones más o menos certeras⁶.

Aprendizaje y adquisición del conocimiento

Existen diferentes maneras de enfocar el aprendizaje, así como existen también distintas formas de concebir la adquisición del conocimiento. Pero con independencia de ello está bastante generalizada la impresión de que la situación actual del aprendizaje y de la adquisición de los conocimientos dista de ser satisfactoria, con independencia de las causas que conducen a este diagnóstico y de las personas que expresan este convencimiento, ya sea desde el mundo académico, ya sea desde el profesional. Nuestros alumnos recuerdan poco de lo que aprenden. Los conocimientos adquiridos se reducen a hechos, datos y circunstancias, generalmente faltos de crítica y de reflexión y, en general, se ignoran los enlaces con otros hechos o circunstancias. Se tiende a tener una visión estática, compartimentada y estandarizada del conocimiento. Todos los alumnos reciben la misma información, aprenden de la misma manera y al mismo ritmo. Ello no propicia ciertamente el cambio de actitudes⁷ ni la transferencia de conocimientos, elementos básicos de todo proceso de aprendizaje que se precie. Poco sustrato parece haber para la innovación.

Por ello, se impone una nueva reflexión: ¿qué entendemos por aprendizaje? ¿es algo cerrado y completo, que sigue unas pautas determinadas, o por el contrario es un proceso abierto, sin patrones ni límites precisos? Tanto si nos situamos en una como en otra perspectiva, es necesario, a su vez, realizar nuevas reflexiones, partiendo de la situación actual de insatisfacción generalizada: ¿cómo podemos mejorar el aprendizaje? ¿qué objetivos deberíamos alcanzar? ¿qué tipo de estrategias deberíamos diseñar? ¿de qué recursos deberíamos disponer? Ahora bien, no cabe ninguna duda de que las respuestas serán distintas en cada caso. Si nos colocamos en la segunda de las perspectivas indicadas no será difícil advertir que la adquisición del conocimiento sigue un proceso no lineal, sino helicoidal. Este proceso combina diferentes segmentos o piezas con

sus correspondientes enlaces: la observación, la búsqueda de información, la confrontación de las ideas, la reflexión, la organización de la información y la generación de pensamiento sintético.

Sin embargo, admitida esta premisa, deberíamos responder previamente a otro interrogante: ¿para qué tenemos que mejorar el proceso de aprendizaje? Se ha dicho que la situación actual no es satisfactoria y en ello coincide el mundo académico y el profesional, pero no se ha explicitado en relación a qué se expresa dicha insatisfacción. Una hipótesis podría ser la competencia. Las universidades no forman profesionales competentes. Hay que aceptar, sin duda, que la formación juega un papel determinante dentro del proceso de aprendizaje. Ahora bien, ¿cuál es, o mejor dicho, cuál debería ser la posición de la instrucción en dicho proceso? Por otro lado, ¿cuál es la noción de competencia profesional con la que trabajamos? Sin duda no podemos contentarnos con una noción meramente técnica, anclada en el pensamiento científico, sino que hay que ir más allá. Hay que buscar la respuesta en la complejidad de la propia sociedad que pomposamente denominamos «del conocimiento». Sólo si aceptamos que la formación en competencias debe servir a esa sociedad y que para ello es preciso comprender la complejidad de las relaciones sociales seremos capaces de avanzar hacia la inteligencia del fenómeno y, en consecuencia, estaremos en disposición de ofrecer algunas propuestas de solución.

El aprendizaje basado en problemas (ABP)

El aprendizaje basado en problemas es un método mediante el cual los alumnos construyen su conocimiento sobre la base de problemas de la vida real. No se trata, a diferencia del socorrido método del caso, de resolver problemas y encontrar la solución acertada sobre una información proporcionada previamente, sino todo lo contrario. «Mientras tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema» [INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY, s.a.].

El ABP no se plantea como objetivo prioritario la adquisición de conocimientos de la especialidad, sino un desarrollo integral del profesional en formación. Por tanto, la misión primera y principal del ABP debe ser la de facilitar a este profesional en formación la creación de sus propias categorías intelectuales. Y para ello, nada mejor que crear una atmósfera⁸ en la cual el aprendizaje resulte

inevitable. A nadie se le escapa que en esta tarea juega un rol principal la motivación. De hecho, las estrategias de aprendizaje entre adultos no difieren mucho de las de los niños de corta edad. Pero a diferencia de éstos, los adultos están más inhibidos. Por ello resulta más difícil afrontar con éxito esta tarea. Sin embargo, si el adulto es capaz de poder identificar los objetivos que se le plantean y el responsable de su aprendizaje de implicarle en esta tarea, no hay duda de que aquél advertirá con facilidad la utilidad de la materia que se le propone como objeto de su aprendizaje. El alumno identifica los objetivos, se compromete, descubre, desea conocer más y, con ello, retroalimenta el proceso [KOLB, 1984]. Pero, por otro lado, no hay que olvidar que el ABP pretende una formación en competencias profesionales. De ahí, que entre sus objetivos, se ponga estimular capacidades como el liderazgo, la comunicación, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo pluridisciplinar. Es preciso adquirir una comprensión global del problema para poder enfocarlo adecuadamente.

El problema

En el aprendizaje basado en problemas, el problema dirige⁹ todo el proceso. El problema no es más que una excusa para la construcción del conocimiento, pero es su centro aglutinador («el pal de paller», en catalán).

«Es un día de verano caluroso y húmedo. Luce el sol y la atmósfera está muy cargada. Se puede apreciar la presencia de partículas de polvo en el aire. La ausencia de viento todavía lo hace más duro e insoportable, pero al atardecer empiezan a aparecer negros nubarrones que se expanden rápidamente y de repente comienza a soplar una fuerte brisa. Un rayo cruza vertiginosamente el horizonte, seguido de un estrepitoso estruendo. Lluve con fuerza: se trata de una tormenta ...» [J.H.C. MOUST & BOUHUIJS & SCHMIDT, 1999, 1]. Así empieza una guía para estudiantes de la Universidad de Maastricht con la que se pretende introducir a éstos en las nociones básicas del aprendizaje por problemas. A nuestro estudiante no le va a ser difícil reconocer el objeto de la narración: se trata, sin duda, de una tormenta. A partir de ahí empieza a identificar piezas del problema: el rayo, algo tendrá que ver con la electricidad; el viento, se trata de una masa de aire en circulación, quizás tenga algo que ver con la temperatura; y la atmósfera cargada, ¿será por la humedad?; ¿y las partículas de polvo?: ¿tiene alguna relación la contaminación con el fenómeno descrito? Nuestro estudiante está activando su conocimiento previo: sabe un montón de cosas sobre el problema porque lo conoce y lo ha observado, siquiera inconscientemente. Y cuando se enfrenta a él empieza a reflexionar: «¿qué sé yo sobre

el problema?» Se da cuenta de que algo sabe. Hasta ahora ha descrito el contexto y ha definido el problema, pero desconoce las causas que lo generan y los elementos que están involucrados en ello. Sin embargo, puede formular algunas hipótesis, pero al hacerlo le asaltan las dudas y entonces empieza a realizar preguntas aunque, por el momento, no tiene las respuestas.

El problema es un suceso o un conjunto de sucesos preparado por docentes, especialistas en la materia, con el objeto de iniciar el proceso de aprendizaje. El problema así planteado tiene dos características esenciales: la familiaridad (el aprendiz ha observado alguna vez o posee información cotidiana sobre el fenómeno descrito como problema) y la contextualidad (los fenómenos se presentan dentro de un contexto fácilmente identificable). La familiaridad, el contexto y el pensamiento cotidiano son ingredientes de la motivación. Con ellos, el aprendiz identifica el objetivo de su aprendizaje. Esto le permite descubrir lo que sabe y lo que le falta por aprender. De ahí que se proponga conocer más y, de ahí también, que comprenda la utilidad de la materia que se le somete a su juicio. Cuando se cierra el círculo el alumno ha alcanzado un grado de motivación suficiente como para estimular el proceso de aprendizaje. Necesita conocer, quiere saber, empieza a formular hipótesis, desea resolver el problema, aunque este no sea el objetivo. Sin embargo, la energía generada por el ansia de resolverlo es justo la que precisa para seguir adelante y, en este contexto, se sitúa la función del docente como el soporte apropiado para conducirla hacia un fin determinado. Y puesto que este fin no es la resolución del problema, sino la generación del conocimiento, el proceso se retroalimenta hasta el infinito.

Los tutoriales

El proceso de aprendizaje por problemas se lleva a cabo en dos entornos distintos. Hasta el momento se ha descrito una parte de este proceso desde la perspectiva del alumno como individuo. Sin embargo, otra parte tiene lugar en un medio eminentemente social. La primera fase, consistente en la activación del conocimiento previo, tiene que complementarse con un segundo momento de confrontación de las ideas con un interlocutor. Esta fase puede realizarse entre dos sujetos (tutor y alumno) o bien, en el seno de un grupo. Si se opta por la primera alternativa, el proceso de aprendizaje adquiere la forma de un reto individual como sucede en determinados tipos de encuentros deportivos, como el tenis. Si, en cambio, se decide seguir la segunda, el proceso adquiere los tintes propios de un deporte de equipo. Si no existen circunstancias que aconsejen la primera vía, es preferible optar por la segunda. El trabajo en equipo posee muchas ventajas. Permite sentar las bases de un aprendizaje colaborativo. El

nivel de conocimientos y la experiencia de los alumnos son distintos, como son distintas sus maneras de concebir el mundo, sus opciones ideológicas y sus convicciones personales. Si trabajan en grupo pueden aprender unos de otros, a organizar su trabajo de manera más eficaz, a desarrollar habilidades interpersonales y a potenciar, a su vez, sus capacidades intelectuales. También tiene inconvenientes: es más fácil que se produzcan fenómenos de parasitismo, de encubrimiento colectivo o de tiranía. No obstante, las ventajas son superiores a los inconvenientes y, sobre todo, ofrece una plataforma ideal para extraer el máximo juego de la polaridad de dos recursos psicológicos contrapuestos: la rivalidad y la colaboración.

En el grupo se discute, se aportan ideas, se contrastan opiniones y se organiza la información. Esta tarea se realiza en presencia de un tutor. Los integrantes del grupo se someten a una sesión de lluvia de ideas en la que se entrecruzan las preguntas que cada uno se formula con las dudas de los demás y las descripciones más o menos aproximadas de los fenómenos por quien tiene algún conocimiento. Los alumnos van listando las ideas que van surgiendo del debate y van anotando también las dudas y los puntos oscuros del problema. A continuación se les invita a que diseñen un mapa conceptual, estableciendo los enlaces entre las distintos conceptos, de modo que, al final de la sesión dispongan de un instrumento para poder orientarse en el proceso de aprendizaje que no sigue un orden preestablecido. La sesión culmina con la formulación de los objetivos de aprendizaje. Si al comienzo se trata de activar el conocimiento previo, ahora se trata de responder a la siguiente pregunta: «¿qué es lo que necesito saber para comprender el problema?».

Finalizada la sesión de trabajo en grupo, se vuelve al trabajo individual. Una vez fijados los objetivos de aprendizaje, cada alumno tiene que ocuparse de buscar las fuentes de información que considere convenientes para construir su conocimiento del problema y de los fenómenos implicados en el problema. Buscar fuentes de información significa consultar manuales, bases de datos, tener entrevistas con expertos, etc., pero siempre fuera del grupo. Esta tarea puede organizarse de modo que los distintos miembros del equipo se distribuyan parte del trabajo de búsqueda, aún cuando la fase de autoaprendizaje es esencialmente individual. Debe ser el individuo quién decida qué es lo que debe conocer y hasta qué punto debe conocer. A continuación se regresa al grupo para realizar la puesta en común. En un contexto de aprendizaje por problemas diseñado como estrategia metodológica lo más habitual es disponer de tres tutoriales por semana [MOLINA ORTIZ & GARCÍA GONZÁLEZ & PEDRAZ MARCOS & ANTÓN NARDIZ, 2003, 80 y ss.]. Cada tutorial tiene una duración estimada de dos horas, pero esa magnitud es simplemente indicativa y, en realidad, es muy variable, dependiendo

de la cantidad de materia a tratar. Cuando eso no es posible, debido a la rigidez de los actuales planes de estudio, los tutoriales se reducen a dos. Pero, aún en este caso, es inusual que los alumnos no se reúnan previamente para realizar una puesta en común previa antes de la reunión con el tutor.

La segunda o la tercera vez que se reúne el grupo, la sesión tiene por objetivo poner en común y organizar la información, de modo que pueda responderse a la siguiente pregunta: ¿hemos adquirido una mejor comprensión de los procesos involucrados en el problema? En esta tarea, cada individuo aporta el resultado de su trabajo, sea como consecuencia del encargo que le realiza el grupo, sea fruto de su iniciativa personal, su estudio y su aprendizaje. Esta última fase del proceso trata de desarrollar las habilidades de alto nivel como la evaluación, la toma de decisiones y la síntesis. Se trata de extraer conclusiones, de sintetizar las ideas y de crear conocimiento, de modo que el proceso pueda retroalimentarse y empezar de nuevo con la identificación de nuevos objetivos y alentando el descubrimiento.

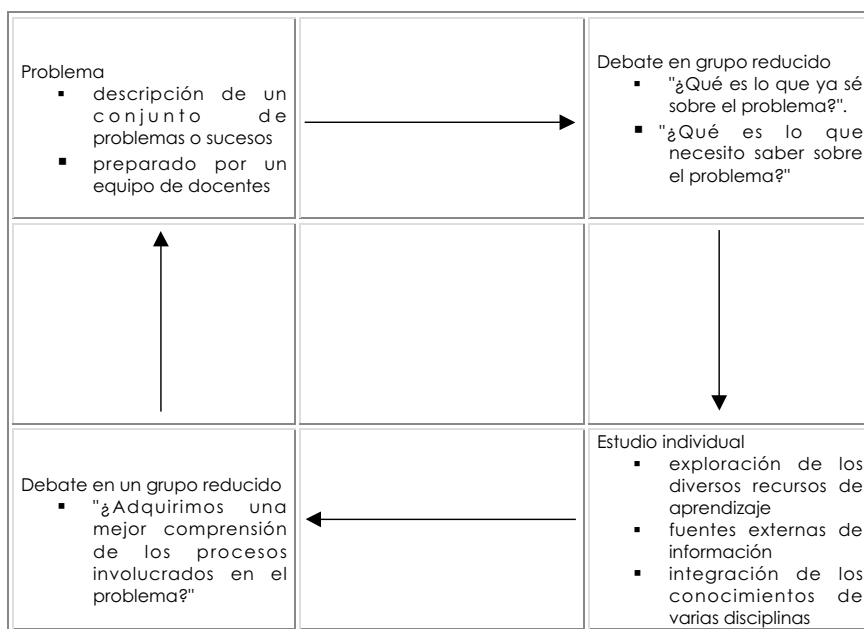


Figura 1: Fuente: J.H.C MOUST, 1998, 25

En algunas ocasiones, el segundo tutorial puede adquirir una forma diferente. Es el caso del aprendizaje del derecho, pero también puede serlo en otras profesiones. Los problemas jurídicos suelen ser la expresión de un conflicto de intereses en el que concurren, por lo menos, dos partes, pero que pueden ser más. En estos casos, después del primer tutorial, se puede encargar a cada uno de los

equipos que estudie el problema desde la perspectiva de uno de los distintos intereses enfrentados y que diseñe una estrategia para defender esta postura. En el segundo tutorial se reúne a los distintos equipos en un solo espacio con el fin de que cada uno de ellos exponga sus argumentos y se inicie un debate. Al final de la sesión se puede someter a votación la elección del equipo que mejor ha defendido los intereses de su cliente.

El equipo docente

La tarea educativa en un proceso de aprendizaje por problemas es suficientemente compleja y gravosa como para poder confiarla a una sola persona. Se necesitan equipos, cuyos integrantes asumen tareas bien definidas, como el diseño de los problemas, la fijación de los objetivos del curso, la dirección de los tutoriales, la coordinación de los distintos grupos tutoriales, la logística y la evaluación. En nuestra experiencia, en cada equipo docente comparten sus tareas los tutores, un responsable o coordinador (que, a su vez, es un tutor «*inter pares*») y un experto, encargado de realizar tareas expertas, como evacuar consultas o asumir la responsabilidad del proceso de evaluación. Los equipos se reúnen para diseñar el curso, fijar los objetivos, el calendario, preparar los problemas y prever las actividades que habrá que desarrollar durante el curso. Debe realizarse con antelación suficiente y someter el diseño del curso a un control de calidad. Durante el curso, se reúnen, además, al inicio y al final de cada unidad (integrada por un conjunto de tutoriales que tratan un mismo problema) para comentar los objetivos de la sesión y evaluar los resultados.

Los tutores son una pieza fundamental en el proceso de aprendizaje del alumno. No es preciso que sean expertos, sino simplemente conocedores de la materia aunque debidamente capacitados para ejercer tareas de monitorización de procesos de grupo. De hecho y siguiendo algunas líneas de aprendizaje colaborativo [FOREST, 1995] hemos utilizado alumnos de tercer y segundo ciclo para estas tareas, junto a docentes ya consolidados que comparten esta misma experiencia.

La función del tutor en una estrategia de aprendizaje por problemas poco tiene que ver con los tutores a los que estamos acostumbrados. En el sistema de educación tradicional el docente es un suministrador de información que la vehiculiza, principal y fundamentalmente, mediante la exposición oral. En el aprendizaje por problemas el tutor es un facilitador ya que este proceso es responsabilidad exclusiva del alumno. El tutor debe actuar como catalizador, pero nada más. Ahora bien, ya que buena parte del proceso de aprendizaje se realiza en el seno de un grupo, el tutor debe ser capaz de estimular y, en su caso,

provocar el debate, formulando preguntas que no sean directivas, desafiando el pensamiento, cuestionando los argumentos [PEDRAZ MARCOS & ANTÓN NARDIZ & GARCÍA GONZÁLEZ, 2003, 89]. Debe tener un conocimiento del proceso de aprendizaje. De manera un tanto simple, pero muy descriptiva, la tarea del tutor se asemeja a la del entrenador deportivo¹⁰. Como éste, el tutor conoce el juego, la técnica necesaria, el equipo y los jugadores. Cumple una misión de observación y vigilancia de las aptitudes de su patrocinado. Conoce sus puntos fuertes, sus flaquezas y sus debilidades y es capaz de ponerlas de relieve para estimular su superación, aunque debe asumir que no puede paliarlas. Y finalmente, es capaz de generar conocimiento y técnica más allá de su propio nivel como experto.

La evaluación

En una estrategia de aprendizaje basado en problemas, la evaluación forma parte del mismo proceso [FONT, 2003, 106] y es, además, una tarea extraordinariamente compleja. «El enfoque tradicional de la enseñanza consideraba a los aprendices como receptores pasivos de la información. La memorización del contenido, narrado por el profesor, era el objetivo principal del proceso de enseñanza. El conocimiento almacenado sólo era abstraído. El aprendizaje y la enseñanza se consideraban procesos individuales con el profesor individual situado enfrente de un auditorio, compuesto por un conjunto de estudiantes individuales» [DOCHY & SEGERS, & DIERICK, 2002, 15].

La evaluación es una habilidad cognitiva de alto nivel [BLOOM, 1975, 32] y, por tanto, debe ser aprendida y desarrollada también por el estudiante. De ahí que éste deba tener la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Esta reflexión posee, además, un importante componente axiológico, en la medida en que significa la asunción de un compromiso consigo mismo y para con los demás. «El aprendizaje no es sino un proceso de comunicación y el alumno no sólo puede, sino que debe tomar parte en él, a riesgo de frustrar este mismo proceso» [FONT, 2003, 107].

Existen dos maneras, a su vez complementarias, de realizar esta reflexión. La primera de ellas es la autoevaluación. «En un sistema de aprendizaje basado en problemas, tanto el equipo docente como los alumnos tienen que tener claro cuáles son los fines del aprendizaje, qué habilidades se pretende desarrollar y con qué medios o recursos se va a contar para alcanzarlos» [FONT, 2003, 107]. «La autoevaluación hace referencia a la participación de los aprendices en la realización de juicios acerca de su propio aprendizaje, particularmente acerca de sus

logros y de los resultados de su aprendizaje [DOCHY *et al.*, 2002, 22]. Para llevar a cabo esta tarea se ha diseñado una plantilla en la que se agrupan las categorías de evaluación en cuatro epígrafes (competencias, conocimientos, información y objetivos) y se propone al alumno que indique la frecuencia (1=nunca, 5=siempre) con la que realiza la acción indicada en la proposición del «alumno ideal» contenida en la plantilla. Este parámetro de evaluación pretende dar respuesta a la pregunta de cómo se ve uno a si mismo.

La segunda manera consiste en la evaluación entre iguales, evaluación por pares o evaluación recíproca. «Falchikov [1995] define evaluación de iguales como el proceso por el que grupos de individuos evalúan a sus compañeros» [DOCHY *et al.*, 2002, 23]. En nuestra experiencia nos hemos valido de la misma técnica. Se entrega una plantilla por cada alumno a cada uno de los integrantes del grupo que participan en la evaluación con el retrato de las habilidades y competencias del «alumno ideal». Los alumnos deben rellenarla de acuerdo con la misma escala de frecuencias indicada anteriormente. Pero a diferencia de la autoevaluación, las habilidades y competencias que se pretenden evaluar se enfocan desde una perspectiva eminentemente «social», adquiriendo mayor relevancia las relativas a las relaciones interpersonales, a las actitudes en relación con la tarea colectiva y a los procesos de adquisición del conocimiento. En este caso la evaluación pretende dar respuesta a la misma pregunta que el anterior parámetro, pero desde la perspectiva «del otro»: «¿cómo me ven mis compañeros?».

Estas dos visiones serían incompletas si no vinieran acompañadas de una tercera categoría: la heteroevaluación a cargo del tutor. La heteroevaluación se compone, a su vez, de dos piezas. Por un lado está el informe que realiza el tutor, siguiendo la misma técnica de plantilla descriptiva de las competencias del «alumno ideal» con escala de frecuencias, acompañada de una breve explicación de cada epígrafe en la que el tutor trata de poner en evidencia, en relación el «alumno ideal», los puntos fuertes y los puntos débiles del «alumno real». De esta plantilla se entrega copia al alumno, el cual estampa su firma y dispone de espacio para realizar los comentarios que estime oportunos. Con ello se trata de dotar de mayor transparencia al proceso evaluativo. Por otro lado están las pruebas generales, de las cuales se realizan dos, una a mitad del curso y otra al final, con el objetivo de poder contrastar el progreso del alumno. «La Prueba General evalúa en qué medida los estudiantes son capaces de analizar problemas y contribuir a su solución aplicando las herramientas relevantes» [DOCHY *et al.*, 2002, 21]. La prueba general trata de reproducir el proceso que los alumnos siguen en su estrategia de aprendizaje. Se les convoca a una reunión y se les propone un problema (el mismo para todos ellos) que deben identificar, analizar y del cual deben extraer objetivos de aprendizaje y trazar el plan de trabajo adecuado para alcanzarlos. Esta tarea se realiza

individualmente. Los alumnos se preparan para ello y, en una segunda sesión, se comprueba hasta qué punto se han cumplido los objetivos. Dochy y sus coautores [2002] describen un modelo distinto, pero igualmente útil, de prueba general.

Otro importante instrumento de evaluación es el portafolios. Dochy y sus coautores definen la evaluación por portafolio como «una colección cuidadosa que reúne trabajos del estudiante y cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso, o sus logros en determinadas áreas. Esta colección está basada en las decisiones del estudiante sobre la selección del contenido del portafolios; las pautas para la selección, los criterios para juzgar el mérito; y la evidencia de autorreflexión» [DOCHY *et al.*, 2002, 20]. La carpeta o portafolios debe tener una estructura mínima. Siguiendo a Colén [2002] se aconseja que disponga de un índice, como pauta de organización y que contenga como mínimo, dos tipos de evidencias «obligatorias»: los mapas conceptuales, las evaluaciones y el dietario de aprendizaje. «Con los mapas conceptuales los alumnos representan su conocimiento y crecimiento cognitivo a través de la creación de relaciones lógicas entre los conceptos y su representación gráfica» [INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY, S.A.]. El dietario de aprendizaje pretende evidenciar la reflexión del alumno sobre su proceso de aprendizaje. Ambas son herramientas muy poderosas para la construcción del conocimiento puesto que permiten desarrollar capacidades de alto nivel como son la relación, la síntesis y la reflexión, instrumentos necesarios para la generación de pensamiento sintético. A estas evidencias «obligatorias» se le añaden las evidencias «voluntarias» cuya selección, elección e inclusión no parten de un consejo u opinión previa del equipo docente, sino de la decisión absolutamente libre del estudiante. La carpeta es objeto de varias revisiones por el tutor a lo largo del curso. El objeto de estas revisiones es proporcionar al alumno elementos de juicio acerca del progreso de su aprendizaje planteándole una reflexión conjunta. Dochy piensa que el portafolio «propone el diálogo y la cooperación entre los estudiantes y el profesor, en los que los dos colaboran en la evaluación de los resultados y el futuro desarrollo del estudiante en relación a una materia» [DOCHY *et al.*, 2002, 20].

Cada una de estas técnicas de evaluación proporcionan piezas de información que hay que componer mediante una adecuada triangulación. La evaluación es una tarea experta y no puede resumirse en una simple manipulación de indicadores¹¹ a la que tan acostumbrados nos tienen algunos economistas poco amantes de la libertad y desconocedores de la justicia. Por ello es preciso culminar la tarea con una experiencia compartida y transparente en la que participen nuevamente los estudiantes sujetos a evaluación. Dochy la denomina «coevaluación» [DOCHY *et al.*, 2002, 24]. En otra ocasión la hemos denominado «evaluación negociada» [FONT, 2003, 108] aunque es preferible el término «coevaluación» o

«evaluación compartida», pues describe mejor la finalidad y la función de la tarea. Se trata de que los alumnos, a través de una serie de entrevistas personales con el experto y el tutor realicen una reflexión sobre su aprendizaje a la vista de los resultados que arrojan las distintas evaluaciones.

NOTAS

1. La primera vez que tuve la oportunidad de comentar el trabajo realizado con una autoridad académica, el profesor (en funciones de autoridad) que vino a visitarme, me escuchó un largo rato, durante el cual yo intentaba explicarle el fundamento y los objetivos del proceso que había emprendido. Al finalizar, me hizo dos preguntas. Quería conocer «las notas» de los alumnos, algo absolutamente secundario y también cómo sería posible, con este sistema, aprender una ecuación diferencial. Presuntamente ignoraba que el oleaje se explica mediante este tipo de ecuaciones. Era un físico teórico. La segunda vez, vino a verme un conspicuo responsable de la formación del profesorado universitario. Vestía un traje gris y todo él era del mismo color, sin matices. Se presentó acompañado de un profesor extranjero, responsable de un plan de calidad en su universidad de origen, que estaba interesado en conocer alguna de las experiencias en innovación educativa que se estaban llevando a cabo en nuestra universidad. Al finalizar le comentó al huésped que tomara mis afirmaciones a beneficio de inventario. Se trataba de un sociólogo.
2. Ya de por sí bastante malas. De acuerdo con un estudio reciente, el 47,42% de los estudiantes de derecho encuentran su primera ocupación laboral durante sus estudios (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, 2003, 109).
3. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.
4. Utilizamos el término competencias en el sentido empleado por la AQU en el estudio anteriormente citado que las clasifica en cuatro órdenes: académicas, instrumentales, interpersonales y cognitivas. En relación con las habilidades hacemos referencia a las habilidades cognitivas en el sentido que expresa Bloom (1956) en su célebre taxonomía.
5. A título de ejemplo y desde una aproximación descriptiva, podría decirse que un profesional debería ser capaz de
 - de aplicar los conocimientos en su especialidad y en otras disciplinas
 - de interpretar datos y diseñar estrategias
 - de trabajar en equipos multidisciplinares
 - de identificar y resolver problemas
 - de comprender las responsabilidades éticas, profesionales y sociales
 - de comunicarse de modo efectivo
 - de comprender el impacto de su actuación en el contexto económico y social
 - de reconocer la necesidad de implicarse en un aprendizaje permanente al largo de toda su vida

- de conocer los problemas contemporáneos
 - de utilizar las técnicas, habilidades e instrumentos modernos necesarios para la práctica de la profesión.
6. En la misma línea que apunta el citado autor, me atrevería a definir al profesional del derecho como un mediador de los conflictos sociales. Se trata de recuperar la idea de civilización que subyace en el tratamiento de los conflictos. No en vano el derecho romano es el *ius civile*, el derecho de los ciudadanos.
 7. El economista sueco Kjell A. Nordström, coautor de *Funky business: el talento mueve el capital* y de *Karaoke capitalism* en una entrevista publicada en el periódico *La Vanguardia*, de Barcelona, el día 30 de marzo de 2004 afirma que «se contratará, y ya se está contratando en las compañías modernas, a las personas *por su actitud* y luego se las forma en las habilidades que necesitan. Hasta ahora ocurría lo contrario: la gente era contratada por su currículum y luego se intentaba formarla en actitud. Eso no funciona.»
 8. La palabra alemana «Umwelt» es, entre las que conozco, la que mejor describe el fenómeno que pretendo apuntar. «Umwelt» se traduce habitualmente por «medio ambiente», pero literalmente significa «aquello que rodea el mundo».
 9. Para ser exactos, lo conduce o lo guía (*The problem «steers» the process*).
 10. El economista sueco Kjell A. Nordström, citado en la nota 7 afirma en el mismo lugar que «el papel de un líder se asemeja cada vez más al de un entrenador. Se trata de trabajar bien juntos, de resolver rápidamente los problemas y para eso no se puede ser excesivamente jerárquico».
 11. De forma sabia y juiciosa, de acuerdo con sus precedentes, la Ley de enjuiciamiento civil (Ley 1/2000, de 7 de enero) dispone que las pruebas serán valoradas por el juez de acuerdo con las reglas de la «sana crítica».

Referencias

- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA (2003). *Educació superior i treball a Catalunya*. Barcelona: AQU.
- BLOOM, B.S. (1975). *Taxonomía de los objetos de la educación*. Alcoi: Marfil.
- COLÉN, M.T. (2002). «La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del portafolios. ¿Una moda o un proceso de evaluación que favorece el cambio en las aulas universitarias?» Comunicación presentada en *V Jornades sobre Docència Universitària. L'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat. Intercanvi d'experiències d'innovació*. Barcelona.
- DOCHY, F. & SEGERS, M. & DIERICK, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-31.

- FONT, A. (2003). Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 100-112.
- FOREST, S.A.O. (1995). *Cooperative Learning: Acquiring Specialized Skills: Project CLASS. Final Report*.
- INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY, (S.A.). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Consultado en 4/2/2003, 2003, en <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- MOLINA ORTIZ, J.A. & GARCÍA GONZÁLEZ, A. & PEDRAZ MARCOS, A. & ANTÓN NARDIZ, M.V. (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 79-85.
- MOUST, J.H.C. (1998). The Problem-Based Education Approach at the Maastricht Law School. *The Legal Teacher. The International Journal of Legal Education*, 32(1), 5-37.
- MOUST, J.H.C. & BOUHUIJS, P. & SCHMIDT, H.G. (1999). *Problemorientiertes Lernen*. Wiesbaden: Ullstein Medical.
- PEDRAZ MARCOS, A. & ANTÓN NARDIZ, M.V. & GARCÍA GONZÁLEZ, A. (2003). Observación de una tutoría de ABP dentro de la asignatura de legislación y ética profesional en enfermería. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 87-93.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. (1ª ed.). Madrid: Paidós-MEC.

Similitudes entre el Proceso de Convergencia en el ámbito de la Educación Superior Europea y la adopción del Aprendizaje Basado en Problemas en la E.U.I. Vall d'Hebron de Barcelona

Maria Dolores Bernabeu Tamayo
Maria Cònsul Giribet

Correspondencia:

Maria Dolores Bernabeu

Escola Universitaria d'Infermeria
Vall d'Hebron
Pg. Vall d'Hebron, 119-129
08035 Barcelona

María Dolores Bernabeu Tamayo
E-mail:
mdbernabeu@vhebron.net

Maria Cònsul Giribet
E-mail:
mconsul@vhebron.net

Recibido: 15/07/2007
Aceptado: 13/09/2004

RESUMEN

La Escuela Universitaria de Enfermería Vall d'Hebron de Barcelona ha llevado a cabo una experiencia de innovación docente con la adopción de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) a la totalidad del currículum básico.

Esta experiencia nos ha dado elementos de reflexión en los dos ejes vertebradores de una enseñanza universitaria que mira a Europa. Por un lado la adopción de un nuevo paradigma docente y por otro la redefinición del papel de los agentes del proceso educativo: los profesores y los alumnos.

El ABP es congruente con el paradigma educativo de la Convergencia Europea dado que:

- Es un aprendizaje centrado en el estudiante que contempla el trabajo total de éste y no solamente las horas de docencia impartidas por el profesor.
- El rol del profesor cambia de transmisor de conocimientos al de docente que facilita y guía el proceso de aprendizaje del estudiante.
- La evaluación, al ser diagnóstica y formativa, pasa a ser un punto clave del proceso de aprendizaje

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Enfermería, Enseñanza Superior Europea, Sistema de Créditos Europeos

Similarities between the process of convergence in the area of European Higher Education and the adoption of Problem Based Learning in the School of Nursing in Vall d'Hebron in Barcelona

ABSTRACT

The School of Nursing in Vall d'Hebron in Barcelona changed its whole curriculum to be problem-based, student-centered and to include small group learning (PBL).

This experience provided elements of reflection in the two axes of university training aimed at Europe: one being the adoption of a new educational paradigm and another being the redefinition of the role of the agents of the educational process, the teachers and the students.

PBL is congruent with the educational paradigm of European convergence since:

- Is it student-centered learning and contemplates the total work of the students in their learning and not only the hours of classes given by the teacher.
- The role of the teacher changes from transmitter of knowledge to educational professional who facilitates and guides the student's learning process.
- Being diagnostic, evaluation becomes a key point in the formative aspects of the learning process.

KEYWORDS: Problem Based Learning (PBL), Nursing, European Higher Education, European Credit Transfer System (ECTS)

Introducción

No es ninguna novedad afirmar que nos encontramos en una sociedad cambiante debido a los grandes avances científicos y tecnológicos, que nos conduce a que la magnitud de la información sea cada vez más difícil de gestionar para la adquisición del conocimiento.

En esta sociedad de cambio constante, se instaura una incertidumbre respecto a la validez del conocimiento, de las habilidades y de las actitudes que se están adquiriendo con la formación tradicional. Sin olvidar la globalización que también nos llega al campo de la educación, así vemos, como desde nuestro entorno próximo se hacen planteamientos de construir un Espacio Europeo de Educación Superior.

Somos los docentes, los que en este contexto, tenemos la responsabilidad de formar a los futuros profesionales en el cambio y para el cambio.

Aprendizaje Basado en Problemas

Bajo el prisma anteriormente descrito, la Escuela, decidió llevar a cabo una experiencia de cambio de paradigma docente. Esta decisión de innovación, se gestó, por un lado por los intercambios de estudiantes y profesores, con diversas Universidades Europeas, en los que comprobamos que los estudiantes que utilizaban el método del Aprendizaje Basado en Problemas, tenían una mayor capacidad para aprender, para trabajar con un alto grado de autonomía y con facilidad para el análisis, la crítica y la reflexión. Por otro, la evaluación de nuestro centro (1999) por parte de la «Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya», nos dio instrumentos de reflexión sobre la propia realidad de lo que teníamos, y de qué y cómo lo hacíamos. Este proceso se realizó con una base metodológica exhaustiva que nos permitió valorar las dinámicas y rutinas del centro y como estas afectaban al resultado final. Por último otro elemento a destacar fue el plan estratégico que se llevó a cabo en el 2000, donde se puso de manifiesto el deseo, convertido más tarde en «necesidad», de trabajar con la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

El ABP tiene su origen en la Universidad de MacMaster en Canadá en la década de los sesenta, y en Europa en los setenta en la Universidad de Maastricht. El objetivo de esta metodología era mejorar la calidad de la educación médica, cambiando la orientación de un currículo basado en una colección de temas y exposiciones, por parte del profesor, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego.

En el ABP, el estudiante adquiere conocimientos, habilidades y actitudes en el seno de un grupo reducido de 8-10 estudiante con la facilitación de un tutor. Y es a través de situaciones de la vida real, que éstos detectan áreas que necesitan ser exploradas, se generan hipótesis explicativas de la situación y se revisan los conocimientos previos que poseen, así como las necesidades de aprendizaje. El estudiante desarrolla estrategias de búsqueda de información que le permiten alcanzar los objetivos institucionales, así como los propios. Del conocimiento obtenido de las diversas fuentes consultadas extrae principios y conceptos que podrá aplicar en situaciones análogas.

Con este método los estudiantes se involucran más en su aprendizaje y están mucho más motivados. Los contenidos a estudiar, al estar relacionados con la situación que se les presenta, permiten que integren el conocimiento de diversas áreas disciplinares y al ver su aplicación favorece su comprensión. Este proceso desarrolla el pensamiento crítico y creativo y promueve la adquisición de habilidades interpersonales y de trabajo colaborativo. En definitiva el estudiante *aprende a aprender*.

Contexto

Nuestro Centro pertenece al Institut Català de la Salut (ICS) y está adscrito a la Universidad Autónoma de Barcelona. Tiene una autonomía para la gestión y la administración de los recursos que le ha permitido gestionar el cambio para la innovación. Dicha innovación ha consistido en un nuevo diseño curricular y en la formación de los docentes.

Aunque no siempre una mejora de la calidad docente debe comportar un aumento de los recursos, lo cierto es que en nuestro caso, ha supuesto una previsión mayor de la dedicación de los profesores, tanto los de dedicación completa como de los expertos que colaboraban puntualmente con un reducido número de horas lectivas, paradójicamente, con la innovación, el número total de docentes colaboradores ha disminuido pero se ha incrementado su dedicación, ya que ahora, en lugar de colaborar puntualmente en impartir las clases relacionadas con su experiencia, esta aumenta con la asunción de este nuevo rol de tutor de un grupo de estudiantes. Este nivel de colaboración es más satisfactorio para ellos y para nosotros, ya que están más fidelizados con el proyecto y la labor docente de conjunto.

También ha supuesto una adecuación de los espacios y del fondo bibliográfico.

Características disciplinares de la profesión

La Enfermería es una profesión de servicios que proporciona cuidados de salud aplicando los conocimientos y técnicas específicas de su disciplina a la persona, la familia y la comunidad. Se basa en el conocimiento científico, y se sirve del proceso tecnológico, así como de los conocimientos y las técnicas derivadas de las Ciencias Humanas, Físicas, Sociales y Biológicas. Tiene en cuenta a la persona como un sujeto con emociones, relaciones sociales y vinculado a un sistema de valores personales.

La enfermera/o es una profesional que trabaja de forma autónoma dentro de un equipo de salud y que proporciona una atención integral e integrada. Ayuda a las personas, familia y grupos a determinar y conseguir su potencial físico, mental y social, con el objetivo de mejorar su calidad de vida. Estas actividades las desarrolla en el marco de una sociedad en cambio permanente y se ve influenciada por un conjunto de factores sociales, económicos, culturales y políticos.

Los estudios de la Diplomatura de Enfermería tienen una carga lectiva de 225 créditos y de una duración de tres años académicos. Las tipologías docentes más utilizadas para el desarrollo curricular son: clases magistrales para la exposición de conocimientos, prácticas de aula o seminarios para el análisis y discusión de casos, prácticas de laboratorio para la adquisición de habilidades de las técnicas -antes de realizarlas a una persona sana o enferma- y, por último, las prácticas clínicas que ponen al estudiante en la situación real de adquirir e integrar los conocimientos en los centros asistenciales.

Gestión del cambio

El nuevo diseño curricular ha consistido en pasar de un currículum basado en un listado de temáticas parceladas según la distribución de las asignaturas y exposiciones del profesor, a un currículum más integrado donde el estudiante puede adquirir las competencias que le habilitarán como un profesional capacitado para trabajar con seres humanos que viven una experiencia de salud.

Si bien el Plan de Estudios se mantiene como tal, con el método ABP ha cambiado la estructura curricular, ya que los programas de las asignaturas no se contemplan como tal sino como una integración de objetivos que le permitirán alcanzar al estudiante las competencias profesionales. Ha cambiado también la manera de enseñar, no existen las clases magistrales ni las prácticas de aula de las diferentes asignaturas, así como la forma de evaluar.

A pesar de ser autónomos en la toma de decisiones como dijimos anteriormente, necesitábamos la complicitad de nuestra Universidad para emprender dicha innovación, obteniendo el beneplácito de ésta con dos condiciones, la primera, que los estudiantes debían conocer antes de la matriculación la metodología que se utilizaría en la escuela, y la segunda que las calificaciones finales habían de tener su correspondencia con las asignaturas del Plan de Estudios.

Un requisito imprescindible para aplicar el método ABP fue la formación de los docentes «*en el cambio y para el cambio*». El objetivo de esta formación fue conocer el método, discutir sus bases educacionales y las ventajas y desventajas

de éste. Tuvimos el privilegio de contar con el Dr. Luis Branda, profesor emérito de la Universidad de McMaster, Canadá, con una experiencia en su haber de más de 25 años en el método ABP.

Paralelamente a esta formación de los docentes, como equipo, definimos el perfil y las competencias profesionales de Enfermería. Para establecerlas nos basamos en el documento del grupo de expertos del Consell Català d'Especialitats en Ciències de la Salut (1999)

Las competencias y objetivos de aprendizaje en este método deben considerarse la base a partir de la cual se construye todo el proceso educativo. Según Luis Branda (2001), los objetivos son el contrato con el estudiante y las únicas bases de la evaluación. En nuestro caso aunque no resultó difícil acordar cual debieran ser las competencias a adquirir por los estudiantes, si que resultó más complejo la elaboración de los objetivos de aprendizaje, ya que se trataba de una labor de conjunto en la que había que identificar, consensuar, categorizar y priorizar, y no en poner en común los objetivos específicos de cada una de las asignaturas.

Diseñamos también las situaciones que deberían servir de base para alcanzar los objetivos del curso, así como, el diseño de programas de actividades dirigidas a que el estudiante adquiriera habilidades y destrezas. Es decir, «a saber como hacer»: una búsqueda de información, fuentes y métodos para acceder a ella, lectura crítica de los documentos de trabajo, habilidades comunicativas (la asertividad y la comunicación eficaz) y unas habilidades clínicas previas a la inserción al programa de prácticas en los centros asistenciales.

Evaluación

La evaluación, que planificamos había de cubrir, por un lado, el aspecto formativo como eje vertebrador de una metodología centrada en el estudiante, que se lleva a cabo en:

- El grupo tutorial: donde se evalúa, la responsabilidad, las habilidades para el aprendizaje, la comunicación, las relaciones interpersonales y los conocimientos que se generan en la discusión grupal.
- El examen: donde el estudiante realiza, de manera individual, el mismo proceso que en el grupo tutorial, es decir, a través de una situación de salud, analiza, organiza y planifica un plan de estudio que le tiene que permitir responder a unas preguntas elaboradas con relación a su plan de estudio en las que ha de demostrar la adquisición de conocimientos.

- Los programas de habilidades, son evaluados según los objetivos establecidos en la adquisición de cada una de las habilidades. Estos programas tienen una continuidad progresiva a lo largo de los estudios.
- Las prácticas clínicas, en centros asistenciales, donde se evalúa la aplicación del proceso de aprendizaje en situaciones reales.

Por otro lado, la evaluación sumativa, que sirve para justificar las decisiones académicas respecto a las calificaciones. Esta última es la prevalente en una metodología tradicional a través de los exámenes y/o trabajos, y en la que los docentes estamos más habituados.

En un aprendizaje centrado en el estudiante la evaluación debe ser continua y formativa a través de la interacción entre el aprendizaje del estudiante y el *feedback* del tutor. En el ABP esto se desprende de las evaluaciones de seguimiento en el grupo tutorial como núcleo central de la evaluación. Como ejemplo en el primer curso, el porcentaje otorgado a cada uno de los apartados de la evaluación formativa es: 60% el grupo tutorial; 20% los programas de habilidades; el 10% las prácticas clínicas y el 10% los exámenes de conocimientos. Estos porcentajes varían a lo largo de los diferentes cursos, en función del tiempo dedicado a los grupos tutoriales y a las prácticas clínicas.

Planificación de la docencia

Para la planificación de la docencia con el método ABP, los cambios más sustanciales han pasado por:

- Organizar la tipología de la docencia en grupos reducidos de 9-10 estudiantes, en lugar de un solo grupo en clase magistral de cada una de las asignaturas de 90-100 estudiantes. El grupo tutorial se planifica en dos sesiones a la semana de tres horas cada una.
- Contemplar el trabajo personal del estudiante en el horario lectivo que se desprende de los grupos tutoriales y de los grupos de habilidades. Para cada hora de grupo tutorial se han considerado dos de estudio o búsqueda personal de información, al margen del que cada estudiante pueda dedicar según las conveniencias u objetivos personales de profundización de los temas.
- Contabilizar los exámenes como dedicación del estudiante en su aprendizaje.
- Planificar y contabilizar las tutorías individualizadas de evaluación.
- Planificar el curso académico en unidades de tiempo.

Queremos señalar que, en este segundo año de experiencia, hemos planificado el tiempo de trabajo personal del estudiante en el cronograma de curso. Este

aspecto lo hemos considerado necesario para darle un valor que de por sí no hay tradición de otorgarle, pues a pesar de explicar de antemano la metodología ABP, el primer año vimos como algunos alumnos creyeron que al no requerir de tanta presencia física, podían comprometerse con otras actividades ajenas a los estudios, cosa que creó frustración y agobio. Al realizar este cómputo de la carga de trabajo del estudiante, vemos que nos acercamos a las recomendaciones para alcanzar la comparabilidad de la educación superior europea con relación a este aspecto dentro del sistema de créditos europeos (ECTS).

La dedicación programada para un estudiante es de 30 horas semanales por 35 semanas lectivas.

PROGRAMACIÓN PRIMER CURSO					
PRIMERA UNIDAD EVALUATIVA: del 15/09/03 al 28/11/03					
HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8 a 11 h.	Trabajo Personal	H. Clínicas	Optativa: Sexualidad H.	Grupo Tutorial ABP	H. Clínicas
11.30 a 14.30	Grupo Tutorial ABP	Trabajo Personal	Trabajo Personal	Trabajo Personal * Conferencias *Evaluación individual	H. Clínicas
15.30 a 17.30	—	Optativa: ASEEH	—	—	—

Figura 1.- Programación primer curso: primera unidad evaluativa

¿Qué ha supuesto para los docentes aplicar el método ABP?

Ha supuesto un cambio profundo e individual en la concepción del rol del profesor, en cuanto a conductas y actitudes distintas a las requeridas en el proceso de enseñanza convencional. Se ha pasado de ser transmisores del conocimiento a ser tutores, pieza clave de la facilitación para que el estudiante «aprenda a aprender». Etimológicamente la palabra tutor proviene del verbo «tueor» que quiere decir tener la vista en, contemplar, mirar, ver, tener los ojos puestos en, velar por, proteger, defender, sostener, mantener, conservar, o salvaguardar [BLÁNQUEZ, 1981].

Partiendo de la definición anterior y tras una revisión exhaustiva de lo publicado sobre este nuevo rol del profesor/ tutor en el ABP, si tuviéramos que elegir dos palabras clave comunes en dichas publicaciones, para este nuevo rol, estas serían: *el de guía y facilitador*. El tutor en este nuevo rol debe motivar al estudiante ha encontrar los hilos conductores de un conocimiento que le sea significativo y orientar y reforzar el proceso de aprendizaje de este, fomentando una actitud crítica, que le permita evaluar y transformar su conocimiento. En este proceso (de guiar) se establece un aprendizaje bidireccional que motiva tanto al estudiante como al tutor.

Para llevar a cabo la función de facilitador se requiere desarrollar habilidades para estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo con claridad los objetivos a lograr. Ha de detectar y fomentar las habilidades de los estudiantes, así como escuchar y responder las dudas o necesidades de éstos, debe también retroalimentar las actividades realizadas durante el proceso, y por último administrar el tiempo de la sesión y del proceso.

Paralelismo entre la Convergencia Europea y el ABP

A pesar del poco tiempo transcurrido en nuestro proceso de innovación, estamos en condiciones de afirmar, por todo lo expuesto anteriormente, que existe un paralelismo entre el método ABP y el Proceso de Convergencia en el ámbito de Educación Superior Europea principalmente con lo que respeta al *nuevo paradigma docente y la redefinición del papel de los agentes del proceso educativo: los profesores y los alumnos*.

EUI Vall d'Hebron	Convergencia Europea⁴
Adopción del Aprendizaje Basado Problemas como método docente	Nuevo paradigma docente centrado en el estudiante
El método ABP conduce a la adquisición de las competencias específicas y a competencias transversales tales como: <ul style="list-style-type: none">○ capacidad para aprender a aprender○ capacidad para resolver problemas○ técnicas de comunicación○ dominio de la expresión oral y escrita○ autonomía y creatividad○ capacidad de trabajar en equipo	El currículo ha de garantizar no solo el dominio cognitivo de las disciplinas, si no que han de potenciar la adquisición de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento).

EUI Vall d'Hebron	Convergencia Europea ⁴
Definición del perfil y las competencias profesionales y de los objetivos a partir de los cuales se construye todo el proceso educativo	Consideración de los títulos en términos de resultados de aprendizaje. Particularmente en términos de Competencias
El rol del profesor ha cambiado de transmisor de conocimientos al de facilitador y guía del proceso de aprendizaje	Redefinición del rol del tutor
El estudiante asume la responsabilidad de su autoaprendizaje, cosa que le servirá a lo largo de toda su vida profesional	Más protagonismo y compromiso del estudiante
La evaluación al ser diagnóstica y formativa, es un punto clave del proceso de aprendizaje	La evaluación del aprendizaje ha de ser una pieza central en el proceso educativo
Contemplar el trabajo personal del estudiante, que se desprende de los grupos tutoriales y de los grupos de habilidades.	Tener en cuenta la carga total de trabajo del estudiante necesaria para la consecución de los objetivos. ECTS

Figura 2.- Paralelismo entre el aprendizaje basado en problemas y el proceso de convergencia en el ámbito de la Educación Superior Europea

Reflexiones sobre la experiencia

La decisión de llevar a cabo dicha experiencia, se inició antes de la declaración de Bolonia (1999). Es a partir del momento en que se inician las discusiones y debates en la comunidad universitaria, sobre esta convergencia europea, que vemos que el cambio que hemos iniciado está en la línea de las propuestas para la Convergencia Europea.

Esta experiencia nos ha dado elementos de reflexión en los dos ejes vertebradores de una enseñanza universitaria que mira a Europa. Por un lado la adopción de un nuevo paradigma docente y por otro la redefinición del papel de los agentes del proceso educativo: los profesores y los alumnos.

Como nos dice Fullan (1982) «El Cambio es un Proceso, no un Acontecimiento» y es en esta línea de estar inmersos en el proceso de implantación de una nueva manera de llevar a cabo la docencia que nos está permitiendo analizar dicho proceso. Este proceso nos tiene que permitir reflexionar conjuntamente sobre la práctica que cada uno de los docentes experimenta en el aula

y consideramos que esta reflexión debería ser la base de nuestra formación en la redefinición de un nuevo rol docente que al igual que al estudiante a través de una práctica reflexiva, nos permita generar conocimiento.

Por último resaltar que debido a la aceleración de la producción de nuevo conocimiento más de una generación ya se ha sentido en el ciclo de la obsolescencia. Está ampliamente aceptado que esta tendencia continuará en el futuro próximo, y que las generaciones futuras, incluso más que aquellas que actualmente están al timón, tendrán que aprender toda su vida. Así pues, se hace cada vez más necesario que la educación inicial debiera hacer a cada uno más capaz y deseoso *de aprender a aprender*.

BIBLIOGRAFÍA

- CONSELL CATALÀ D'ESPECIALITATS EN CIÈNCIES DE LA SALUT (1999). *Competències de la professió d'infermeria*. Barcelona: Institut d'Estudis de la Salut
- BRANDA, L. (2001). *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires. OPS
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA (2001). *Procés d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya: Informe 2000*. Àrea Ciències de la Salut.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- FULLAN, M. (1982). *The Meaning of Educational Change. Teachers*. New York: College Press., Columbia University. Citado por: F. ANGULO (1990). *Innovación y Evaluación Educativa*. Málaga: AEC 31 Elementos Auxiliares de clase.

**Innovación curricular
en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
de Mondragón Unibertsitatea:
Diseño e implementación del perfil profesional
del Maestro de Educación Infantil**

Xabier Arregi Murgiondo
Mariam Bilbatua Pérez
María Pilar Sagasta Errasti

Correspondencia:

Xabier Arregi Murgiondo

Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación
(HUHEZI)

Barrio Dorleta z/g
(E)20540 Eskoriatza (Guipuzkoa)

Tel. 943 71 41 57
Fax 943 71 40 32

E-mail:
xabier_arregi@huhezi.edu

Recibido: 15/07/2004
Aceptado: 13/09/2004

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo describir el proyecto de innovación curricular llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragón, en los estudios de Magisterio, especialidad de Educación Infantil. Dicho proyecto se inició en el curso 2000/2001 y a lo largo de estos cuatro años hemos definido el perfil profesional en base a competencias, hemos rediseñado el currículum y, asimismo, hemos implementado nuevas estrategias didácticas para el desarrollo del perfil profesional. En este artículo se describe el proceso de desarrollo del perfil profesional, las características del mismo, el proceso de desarrollo del rediseño del currículum, sus características y la implementación del aprendizaje basado en problemas (PBL) como estrategia didáctica más importante para el desarrollo de las competencias definidas en el perfil profesional.

PALABRAS CLAVE: Innovación curricular, Magisterio, Perfil profesional, Aprendizaje basado en problemas.

Curricular Innovation in the Faculty of Humanities and Educational Science at Mondragón University: Desing and implementation of professional profile of Infant Teachers

ABSTRACT

This article aims at describing the curricular innovation project carried out at the Faculty of Humanities and Education of Mondragón University in relation to Teacher Training in the speciality of Infant Education. This project was set up in the academic year 2000/2001 and for the last four years the following tasks have been carried out: definition of the professional profile based on competences, redesign of the curriculum and implementation of new methodologies to develop the professional profile. In this article the following aspects are described: development of the process of the professional profile and its characteristics, development of the process of redesigning the curriculum and its characteristics and implementation of Problem Based Learning (PBL) as the most important pedagogic strategy for the development of the competences necessary to the professional profile.

KEYWORDS: Curricular innovation, Teacher Education, Professional profile, Problem based learning

Nota

En este trabajo se usará el masculino como genérico, es decir, incluirá a mujeres y a hombres. No usaremos, por lo tanto, duplicaciones («alumnos,-as», «alumnas y alumnos», etc.), ni otros recursos como la arroba (alumn@s), etc. Es responsabilidad de quien lee estas líneas no olvidar la presencia de las mujeres dentro del genérico.

Introducción

La cita que presentamos a continuación recoge algunas de las ideas claves que nos impulsaron a iniciar, en el año 2000, el proceso de innovación curricular de la especialidad de Maestro en Educación Infantil, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragón. *«Ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en*

condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio» [DELORS, 1996, p. 95].

Un mundo en permanente cambio exige una educación general amplia, pero también una educación especializada y, al mismo tiempo, interdisciplinar, centrada en competencias y aptitudes para que las personas puedan vivir en situaciones diversas y puedan cambiar de actividad. Se hace necesario, por tanto, reformular los planes de estudios para posibilitar la introducción de nuevos contenidos y nuevas formas de organizarlos.

La adaptación a un mundo cambiante exige, asimismo, la utilización de metodologías que fomenten el pensamiento crítico y la creatividad, que favorezcan el desarrollo de la capacidad de analizar los problemas de la sociedad, al objeto de aportar soluciones, y de asumir responsabilidades sociales.

Estas son las ideas claves que caracterizan al proyecto de innovación curricular (Proyecto Mendeberry) que describiremos en este artículo y estos son los aspectos que trataremos a continuación: la elaboración del perfil profesional, el rediseño del currículum y la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. El camino hacia la definición del perfil profesional

1.1. El modelo de competencias

A nuestro entender, es esencial que la formación inicial de los maestros posibilite el logro de estos dos grandes objetivos, tal y como señala Etxeberria [1998]:

- proporcionar una formación multidisciplinar y funcional, que posibilite la necesaria visión integradora y global del saber profesional, así como la anticipación a los cambios socio-organizativos relativos a la profesión.
- adquirir una identidad y madurez profesional, motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las competencias profesionales requeridas.

Estos son, por tanto, los objetivos que pretendemos lograr, mediante la nueva definición del perfil profesional para el Maestro en la especialidad de Educación Infantil que describimos a continuación.

El curso 2000/2001 marca el inicio de las labores previas realizadas para la definición del perfil profesional. El primer paso se dirigió hacia la concreción de un modelo de competencias que nos permitiera identificar y estudiar aquellas que

debieran desarrollar los alumnos y futuros maestros de la especialidad. El modelo diseñado tiene su origen en el proyecto PICAP (Proyecto Piloto de Competencias de Acción Profesional), desarrollado por ALECOP, S. COOP., en colaboración con la Universitat de Lleida y la de Barcelona [ALECOP, 2000].

Los conceptos básicos que definen el modelo de competencias seguido son los siguientes:

- *Competencia profesional*: Se define como la posesión y desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que le permiten, al individuo que los posee, poder desarrollar con éxito actividades de trabajo en su área profesional, adaptarse a nuevas situaciones y, más allá, poder transferir sus conocimientos, destrezas y actitudes a áreas profesionales próximas.
- *Componentes básicos de la competencia profesional*: Con el fin de identificar, desarrollar y evaluar las competencias, se hace necesaria la diferenciación entre distintos saberes, tal como se recogen en el informe Delors [1996, 92-105]
 - *Saber (competencia técnica)*: poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permitan dominar como experto los contenidos y tareas acordes a su actividad laboral.
 - *Saber hacer (competencia metodológica)*: saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.
 - *Saber estar (competencia participativa)*: estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.
 - *Saber ser (competencia personal)*: tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

La integración de todas estas competencias da como resultado la definición de la *competencia general* y, a partir de ésta, de las *competencias específicas*, propias de la profesión (en nuestro caso Maestro de Educación Infantil) y de las *transversales* (genéricas y transferibles).

1.2. El perfil profesional del Maestro de Educación Infantil

La definición del perfil profesional se realizó en dos fases. En la primera fase, el equipo técnico encargado del proyecto (compuesto por profesores de la especialidad de Educación Infantil, miembros a su vez de diferentes departamentos), realizó una reflexión sobre el perfil profesional de esta titulación en la que se recogían una serie de competencias en relación con tres fuentes de información: características del entorno lingüístico y cultural, características del entorno sociológico y principios psico-pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las competencias se ordenaron según el modelo descrito en el apartado anterior [DELORS, 1996].

Esta primera aproximación al perfil profesional sirvió de base para la segunda fase: la elaboración de un cuestionario, que se pasó a través de entrevistas personales y que permitió recoger opiniones, valoraciones y sugerencias de diferentes agentes relacionados con el mundo educativo (alumnos, ex-alumnos, padres, directores de centros, expertos en educación infantil,..). Se realizaron un total de 58 entrevistas a los agentes educativos mencionados, a lo largo de tres meses.

Una vez tratados todos los datos obtenidos de los cuestionarios, se elaboró el perfil profesional del profesor de Educación Infantil [MONDRAGON UNIBERTSITATEA, 2000a], a partir de la definición de la competencia general en la que se integran los siguientes apartados:

- *Ámbito de trabajo*. Si bien se identificaron tres posibles grandes ámbitos de trabajo para los maestros de educación infantil, la enseñanza reglada, la no reglada y el ámbito de la enseñanza *on-line* o *e-learning*, el perfil profesional se ha definido para el primero de ellos, es decir, la enseñanza reglada.
- *Tareas profesionales*. Los roles a desarrollar en el ámbito de trabajo citado se han ordenado en dos grupos:
 - el profesor educador-investigador: tomará parte en la educación del niño directamente. El educador necesita investigar para intervenir en los diferentes elementos del aula: el niño, el espacio, la materia, los recursos...
 - el profesor gestor: se incorporará a un colectivo que gestiona una organización educativa, cumpliendo las tareas que tal desempeño requiere.
- *Funciones profesionales*. Las funciones se han agrupado en dos grandes bloques en relación a los roles anteriormente citados:
 - las funciones asociadas al rol de profesor educador-investigador son las siguientes:

- diseñar y planificar la actividad educativa.
 - realizar un seguimiento exhaustivo de los alumnos y adaptar la actividad educativa a las características de los mismos.
 - desarrollar una relación positiva y dinámica con los padres, integrándolos en el proyecto educativo.
 - actualizar la propia formación.
- las funciones asociadas al rol de profesor gestor son las siguientes:
- participar en equipos de trabajo en relación a la gestión de la institución.
 - preparar, desarrollar y realizar un seguimiento de los proyectos y actividades educativas a nivel de institución, etapa y ciclo.
- *Las competencias específicas.* Se ha definido la competencia general, además de las competencias específicas relacionadas con cada una de las funciones antes descritas. Las competencias específicas se organizan en cuatro bloques relacionados con los cuatro ejes de la educación propuestos en el informe ya citado de Delors: saber, saber hacer, saber estar y saber ser [DELORS, 1996].
- *Las competencias transversales.* Finalmente, se han definido una serie de competencias genéricas o transversales, de las que se han diferenciado las competencias multilingües y los valores que son comunes para toda la Universidad Mondragón en el ámbito del proyecto Mendeberry [MONDRAGON UNIBERTSITATEA, 2000b]. La figura que presentamos a continuación muestra todos los elementos del perfil profesional:

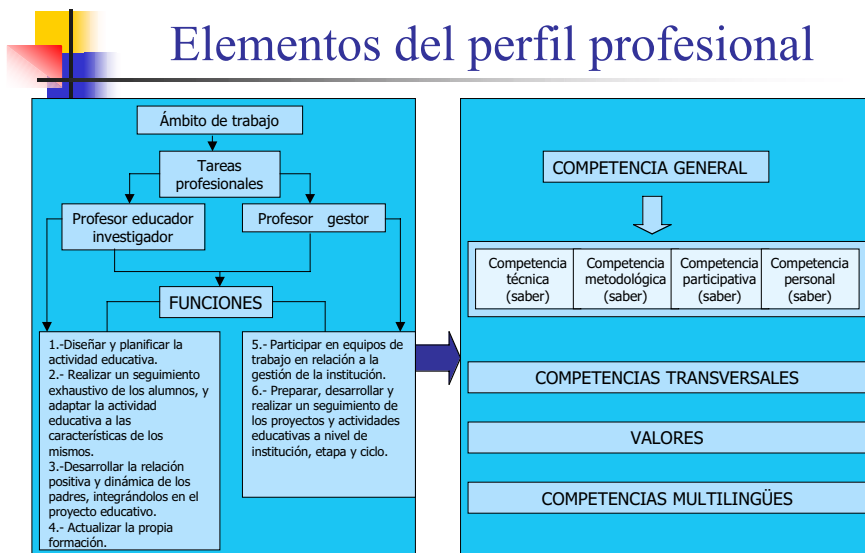


Figura 1.- Elementos del perfil profesional

Sabemos que existen propuestas a nivel europeo, como por ejemplo, el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe (2000-2002)* [GONZÁLEZ & WAGENAAR, 2003] y consideramos que el perfil profesional que hemos desarrollado está en sintonía con dicha propuesta. El proyecto *Tuning* tiene como objetivo considerar los títulos en términos de:

- competencias genéricas: que abarcan las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.
- competencias específicas de cada área: donde se incluyen las destrezas y el conocimiento.

Así pues, podemos afirmar que si bien el proceso seguido por la Facultad en el diseño del perfil profesional de la titulación es el adecuado, si lo comparamos con el proyecto *Tuning*, habría que readecuar las competencias específicas del perfil a los términos expresados en dicho proyecto. En nuestro diseño, tal como lo podremos comprobar en el siguiente apartado, se han incluido como competencias específicas algunas competencias interpersonales. Por otra parte, las habilidades lingüísticas y los valores tienen en nuestro diseño una entidad propia, si bien los consideramos como competencias genéricas.

1.3. Elementos de la competencia general

1.3.1. Las competencias específicas

Tal como ya se ha señalado en el apartado anterior, el perfil profesional recoge las competencias específicas asociadas a cada una de las funciones identificadas en el mismo y agrupadas en base a los cuatro grandes dominios del saber ya citados (saber, saber hacer, saber estar y saber ser). A modo de ejemplo, presentamos algunas competencias específicas asociadas a una de las funciones del perfil profesional, concretamente, a la función de *Preparar, desarrollar y realizar un seguimiento de los proyectos y actividades educativas a nivel de institución, etapa y ciclo*:

FUNCIÓN	PREPARAR, DESARROLLAR Y REALIZAR UN SEGUIMIENTO DE LOS PROYECTOS Y ACTIVIDADES EDUCATIVAS A NIVEL DE INSTITUCIÓN, ETAPA Y CICLO
COMPETENCIAS TÉCNICAS: Saber	-Identificar las funciones y las áreas implicadas en la organización de la institución. -Conocer los componentes curriculares del Proyecto Educativo. -Conocer los factores que inciden en el sistema educativo, en la institución y en las múltiples situaciones educativas (sociales, culturales...) y ubicarlos críticamente en el contexto de la institución.

FUNCIÓN	PREPARAR, DESARROLLAR Y REALIZAR UN SEGUIMIENTO DE LOS PROYECTOS Y ACTIVIDADES EDUCATIVAS A NIVEL DE INSTITUCIÓN, ETAPA Y CICLO
COMPETENCIAS METODOLÓGICAS: Saber hacer	<ul style="list-style-type: none"> -Adaptar la práctica educativa a la teoría. -Gestionar, desarrollar y diseñar el Proyecto Educativo. -Utilizar una metodología adecuada para analizar el sistema educativo, la institución y su contexto. -Poner en marcha estrategias para mejorar el modelo educativo. -Crear y utilizar estrategias para prever las necesidades que pueden surgir en la institución. -Utilizar diversas fuentes de información para la mejora continua de la práctica educativa. -Utilizar diversas técnicas de gestión, para: <ul style="list-style-type: none"> -planificar acciones -fijar objetivos. -establecer prioridades.
COMPETENCIAS DE PARTICIPACIÓN: Saber estar.	<ul style="list-style-type: none"> -Tener una actitud proactiva ante el Proyecto Educativo de la institución. -Cooperar con los distintos agentes de la institución y de la sociedad. -Fomentar una dirección participativa: conciliar los objetivos, conseguir la implicación de las personas, impulsar la comunicación y la efectividad.
COMPETENCIAS PERSONALES: Saber ser	<ul style="list-style-type: none"> -Comprometerse con la mejora continua del Proyecto Educativo. -Asumir el rol de cada uno en la institución y actuar en consecuencia. -Mostrar interés acerca del papel que tiene y tendrá la educación en la sociedad. -Crear en un proyecto de trabajo conjunto.

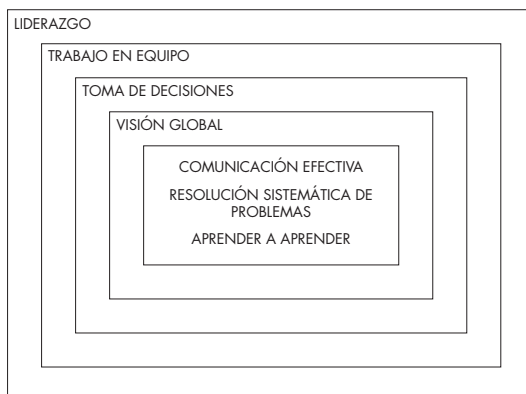
Tabla 1.- Competencias específicas relacionadas con el perfil de Maestro de Educación Infantil

De igual manera se han definido las competencias específicas del resto de las funciones identificadas en el perfil profesional. Naturalmente, algunas de las competencias específicas, sobre todo las participativas y las personales, se asocian a diferentes funciones del perfil profesional.

1.3.2. Las competencias transversales

Por lo que respecta a las competencias transversales, se han seleccionado y desarrollado las siguientes: pensamiento orientado a la resolución de problemas, toma de decisiones, comunicación efectiva, trabajo en equipo, visión global, liderazgo y aprender a aprender.

Definimos las competencias transversales como unidades que se interconexionan, siendo unas competencias aglutinadoras de otras. Creemos que la competencia de liderazgo es la más aglutinadora, mientras que las situadas en el centro de la figura (aprender a aprender, comunicación efectiva y resolución sistemática de problemas) son más básicas, y por lo tanto «nutren» a las demás.



El desarrollo de estas competencias requiere la adquisición de conocimientos sobre diferentes técnicas o contenidos de la competencia, así como su aplicación y la generación de evidencia. Ahora bien, no entendemos la competencia si no es acompañada de ciertas actitudes necesarias para su óptimo desarrollo. Por lo tanto, para que estas competencias se desarrollen adecuadamente, es necesario trabajar las de carácter personal y social, junto a las competencias técnicas y metodológicas.

1.3.3. Las competencias lingüísticas

La definición de las competencias lingüísticas se realizó del mismo modo que el resto de las competencias del perfil profesional. Estas competencias están definidas para tres lenguas, ya que la Universidad Mondragón ha optado por una formación trilingüe para todo el alumnado, independientemente de los estudios que curse. Las lenguas a las que nos referimos son el euskara y el castellano, ambas lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma del País Vasco, y el inglés como lengua extranjera.

Una de las primeras tareas que realizamos en este campo fue el desarrollo de un marco conceptual para el desarrollo del trilingüismo en la universidad [MONDRAGON UNIBERTSITATEA, 2000c]. Consideramos importante partir de un mismo marco conceptual, común a las lenguas, para poder coordinar el trabajo a realizar en las tres lenguas. Posteriormente se elaboró el proyecto multilingüe de la facultad [MONDRAGÓN UNIBERTSITATEA, 2002]. En dichos documentos se recogen las líneas de actuación más importantes que son las siguientes:

- Las lenguas se aprenden a través de su uso, por lo que es fundamental que sirvan para vehicular los contenidos curriculares.
- Es necesario reflexionar sobre el uso de la lengua y fomentar una competencia metalingüística que permita a los alumnos desarrollar un

mayor nivel de conciencia acerca de los usos sociales de las lenguas. Por lo tanto, el currículum deberá posibilitar escenarios de aprendizaje para tal fin.

- Las diferentes lenguas tienen muchos aspectos comunes que es necesario compartir. En consecuencia, se requiere una programación coordinada para las tres lenguas, de manera que los alumnos puedan transferir competencias de una lengua a otra.
- Para poder llevar a cabo esta formación lingüística, los profesores de las diferentes lenguas deben trabajar en equipo.

Siguiendo estos principios, los profesores de euskara, castellano e inglés elaboraron una programación conjunta para las tres lenguas, teniendo en cuenta el perfil profesional del educador infantil.

1.3.4. Los valores

En relación a los valores, la universidad ha seleccionado siete por su carácter universal y por su relación con el mundo cooperativo [MONDRAGON UNIBERTSITATEA, 2000d]: Cooperación y participación, solidaridad, singularidad de la persona, innovación y transformación, responsabilidad en la transformación social, eficacia en el trabajo y aceptación de la diversidad y de la crítica. Además se han establecido tres líneas de actuación para el trabajo en valores: introducir contenidos ético-sociales en el currículum, establecer metodologías que favorezcan el desarrollo de estos valores y trabajarlos a través de las actividades que se fomentan en el marco de la vida universitaria.

2. Rediseño del currículum

El rediseño del currículum ha tenido dos objetivos fundamentales: adecuar los contenidos a las exigencias del nuevo perfil profesional para posibilitar el desarrollo de las competencias necesarias para el maestro de Educación Infantil y adecuar la estructuración de los contenidos para facilitar el aprendizaje significativo.

2.1. Ejes sobre los que se estructura el currículum

La consecución de ambos objetivos ha exigido un cambio profundo en la organización del Plan de Estudios. Exponemos a continuación los criterios sobre los que se ha realizado el rediseño y los cambios que supone respecto a la organización anterior. La exposición la estructuraremos siguiendo los criterios propuestos por Reigluth [2000, pp. 61-76] para la identificación de las diferentes opciones metodológicas.

2.1.1. De un currículum basado en asignaturas aisladas a un currículum interdisciplinar

El Plan de Estudios renovado parte de las asignaturas establecidas por el Consejo de Universidades para la titulación de Maestro de Educación Infantil, pero establece un nuevo marco para organizar los contenidos, buscando vínculos que permitan abordar el aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinar.

Las asignaturas se organizan en relación a cuatro ámbitos interdisciplinarios y cada una de las asignaturas del Plan de Estudios se ha situado en uno de dichos ámbitos:

- Escuela y Sociedad
- Fuentes psicológicas del aprendizaje
- Fuentes pedagógicas del aprendizaje
- Información y Comunicación

El ámbito proporciona un marco que posibilita la conexión de los conocimientos entre sí y su relación con la realidad profesional. Asimismo, permite establecer criterios de progresión y coherencia de los contenidos al agrupar disciplinas relacionadas entre sí.

Sin embargo, el ámbito no lo entendemos como un marco cerrado y posibilitamos las relaciones entre los diferentes ámbitos. En los cursos segundo y tercero la relación entre los ámbitos se asegura a través del *practicum*. Concretamente los alumnos de tercero deben realizar un proyecto relacionado con el *practicum* de dicho curso.

2.1.2. De un currículum dirigido al desarrollo de conocimientos teóricos a un currículum dirigido al desarrollo de competencias, tanto específicas de la titulación como genéricas

Las competencias definidas en el perfil profesional han sido distribuidas en relación a los ámbitos interdisciplinarios descritos, garantizando de esta manera su incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las competencias transversales han sido incorporadas al currículum a través de las diferentes estrategias metodológicas contempladas en el proyecto de Innovación Mendeberry: aprendizaje basado en problemas, método de casos y aprendizaje basado en proyectos. Estas metodologías posibilitan un marco adecuado para el desarrollo de las competencias transversales (genéricas), su desa-

rollo, sin embargo, exige también una reflexión sistemática sobre la práctica, que ha sido garantizada en el currículum a través de diferentes estrategias.

2.1.3. De un currículum dirigido al aprendizaje memorístico a un currículum dirigido al desarrollo de competencias genéricas

Para completar la descripción del tipo de aprendizaje que se pretende desarrollar, en este apartado partimos de la descripción del tipo de aprendizaje según la progresión propuesta por Reigeluth [2000, pp. 64-65]. Basándose en diferentes taxonomías: Bloom, Gagne, Ausubel y Anderson, este autor propone una progresión en relación a cuatro tipos de aprendizaje: memorizar información, comprender información, aplicar técnicas y aplicar técnicas genéricas. Con el rediseño se pretende dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia metas relacionadas con la aplicación de técnicas genéricas.

2.1.4. De un currículum orientado al tema a un currículum orientado al problema

El eje del currículum anterior eran las asignaturas y el criterio de organización de los contenidos estaba relacionado con la opción epistemológica adoptada en cada una de las asignaturas y con la secuencia lógica del tema de la asignatura. Asimismo, el punto de partida eran los conocimientos teóricos, que una vez aprendidos eran aplicados a situaciones más o menos ligadas a la realidad. En el currículum renovado el eje son los problemas o situaciones reales que los alumnos analizan y estos recurren a la teoría en la medida en que la necesitan para resolver dichos problemas.

2.2. Los módulos interdisciplinares como base para la estructuración del primer curso de Magisterio en la especialidad de Educación Infantil

La estructuración del curso que exponemos a continuación sigue el modelo desarrollado por la Universidad de Maastricht (PBL): Aprendizaje Basado en Problemas. En dicho modelo los cursos se organizan en base a módulos interdisciplinares, cuya duración oscila entre cinco y siete semanas. En nuestro caso, el curso consta de cinco módulos interdisciplinares y un módulo de acogida con el objetivo de introducir a los alumnos en la nueva metodología.

La elaboración de los módulos ha sido el resultado de un proceso de reflexión de los profesores de cada ámbito interdisciplinar, descrito en el apartado anterior. Cada profesor elaboró un mapa conceptual de los contenidos de su asignatura y a partir del análisis de dichos mapas, se establecieron las conexiones entre las asignaturas y se identificaron los ejes sobre los que estructurar los contenidos del

módulo. De este modo, se garantizaba el acercamiento a la realidad profesional y al trabajo interdisciplinar.

Los contenidos de los módulos se estructuran en relación a problemas. Cada problema recoge la descripción de una situación real para ser abordado desde una perspectiva multidisciplinar. Los problemas han sido diseñados con el objetivo de posibilitar la reflexión y el aprendizaje de los alumnos en relación a los contenidos básicos del módulo. El análisis de cada problema se realiza siguiendo un proceso de siete pasos que será descrito en el apartado siguiente y constituye la principal estrategia didáctica utilizada en el primer curso de la diplomatura. El diseño de los módulos implica a su vez la planificación de los contenidos de las clases magistrales (conferencias) y de las sesiones prácticas. La figura siguiente muestra la organización modular del primer curso.

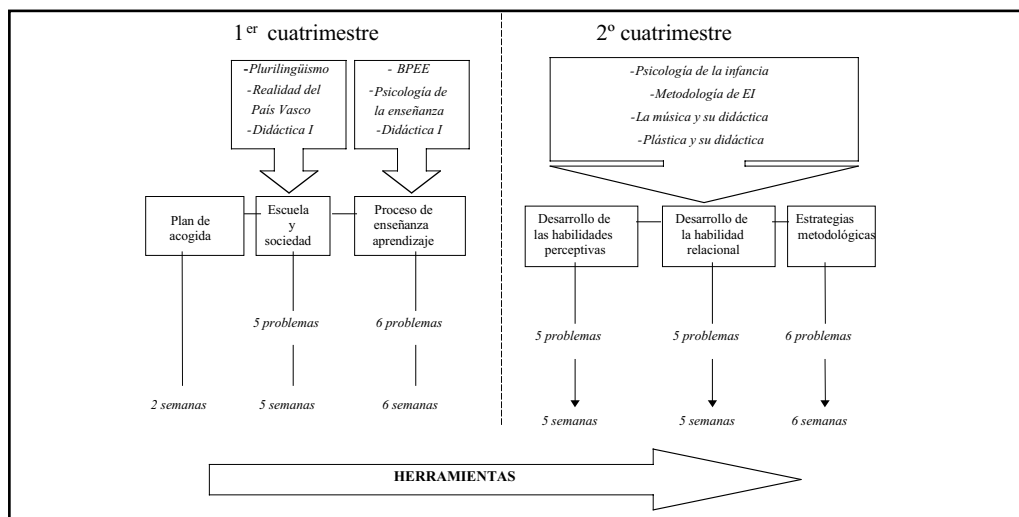


Figura 2.- Organización del primer curso en la especialidad de Educación Infantil

3. Implementación del Proyecto Mendeberry: El proceso de enseñanza-aprendizaje

3.1. El aprendizaje basado en problemas (PBL)

Como ya lo hemos señalado, una de las estrategias didácticas seleccionadas para reorganizar el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido la metodología basada en problemas (PBL) y, concretamente, el modelo utilizado en la Universidad de Maastricht [SCHMIDT, 1983]. En dicho modelo los alumnos trabajan en cuatro escenarios de aprendizaje a lo largo de la semana: las sesiones de

PBL, la conferencia, la sesión práctica y la sesión de seguimiento. Estos cuatro escenarios se complementan y tienen un eje común que es el problema. El problema es además el estímulo que motiva a los alumnos a implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es el elemento que da origen al ciclo de dicho proceso en PBL. A continuación explicaremos en primer lugar los cuatro escenarios de aprendizaje mencionados y, en segundo lugar, mencionaremos los retos que a nuestro juicio conlleva el aprendizaje basado en problemas (PBL)

3.1.1. Las sesiones de PBL

Estas sesiones sirven para que los alumnos aprendan a interpretar una situación o un fenómeno concreto, comprendan por qué ocurre y puedan aportar una posible o posibles soluciones, justificándolas desde un punto de vista teórico. Sirven también para que los alumnos aprendan a establecer relaciones entre conceptos, puedan contrastar y comparar teorías o puntos de vista diferentes y aprendan a realizar una lectura crítica de situaciones o teorías. Desde un punto de vista personal y social sirven también para que los alumnos se habitúen a trabajar en equipo, a participar, a compartir, a escuchar, a negociar, a comunicar y a resolver posibles conflictos.

A lo largo de la semana los alumnos realizan dos sesiones y trabajan en grupos de 12/13 personas acompañados de un tutor y todos ellos cumplen una serie de funciones que señalaremos al tratar la gestión del grupo. Esta figura que mostramos da una visión de conjunto de estas sesiones de PBL:

Como muestra la siguiente figura el punto de partida es un problema y para su resolución es necesario el cumplimiento de siete pasos. Los cinco primeros pasos tienen lugar en la primera sesión de PBL y el séptimo en la segunda sesión. Entre ambas sesiones tiene lugar el trabajo individual o sexto paso. He aquí una descripción de estos siete pasos:

Paso 1: Comprensión del texto

En primer lugar, los alumnos se aseguran de la comprensión del texto del problema, ya que no es posible definirlo adecuadamente si no se entiende la redacción del mismo. Es necesario que cada miembro del grupo tenga la suficiente confianza como para preguntar lo que no entiende, de manera que todos puedan participar igualmente en el proceso de resolución del problema. Una vez aclarados posibles conceptos se pasa al siguiente paso.

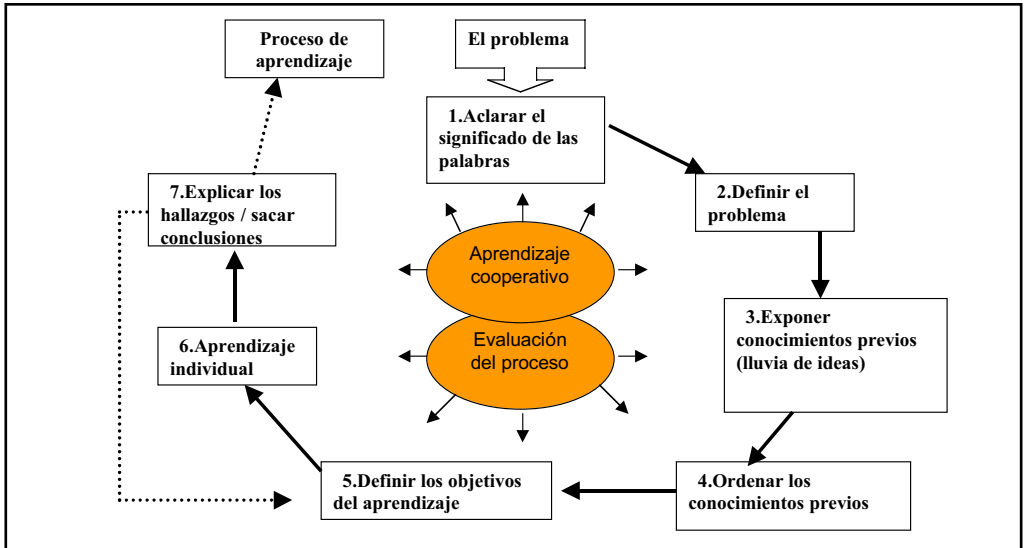


Figura 3.- Pasos a seguir para la resolución de un problema en PBL

Paso 2: Definición del problema

Los alumnos se esfuerzan en detectar el problema para poder definirlo y lo hacen mediante una frase o una pregunta. Es importante que el problema esté claramente definido y que sea concreto.

Paso 3: Exposición de conocimientos previos

A continuación el grupo comparte sus conocimientos previos y su experiencia en relación al problema en cuestión. Esta fase es muy importante, ya que ayuda al grupo a determinar lo que sabe y lo que puede hacer y lo que necesita saber y aprender para resolver el problema con éxito. Es importante también porque los miembros del grupo tienen la oportunidad de compartir sus conocimientos y su experiencia y, en consecuencia, de aprender de los demás.

Paso 4: Relación entre conocimientos previos

Los alumnos intentan establecer relaciones entre los conocimientos previos mediante el uso de flechas, diagramas u otro tipo de estrategia.

Paso 5: Definición de objetivos

A partir de este momento los alumnos están preparados para determinar qué necesitan aprender para resolver el problema. Es decir, los alumnos definen los objetivos de aprendizaje. Es importante que los

objetivos estén formulados de manera concreta y en un lenguaje que no sea ambiguo.

Paso 6: Trabajo individual

Una vez definidos los objetivos, los miembros del grupo adquieren el compromiso de trabajar para cumplirlos. Los alumnos pueden trabajar en diferentes entornos de aprendizaje como la biblioteca, las salas de ordenadores o las pequeñas aulas diseñadas para trabajo grupal. Aunque el compromiso del estudio es individual, los alumnos también pueden juntarse para aclarar dudas o contrastar aprendizajes, pero la presentación del trabajo realizado es individual.

Estos cinco primeros pasos que hemos comentado tienen lugar en una única sesión de trabajo, cuya duración es de una hora y media. Transcurridos tres días aproximadamente el grupo vuelve a reunirse en una segunda sesión, para dar cuenta del trabajo realizado individualmente, como señalamos a continuación.

Paso 7: Hallazgos y discusión

Esta segunda sesión de trabajo comienza con la lectura de los objetivos de aprendizaje acordados en la primera sesión y, posteriormente, cada miembro del grupo va dando cuenta de los resultados de su trabajo individual. En colaboración con todo el grupo, los diferentes miembros pueden ir completando su información y contrastándola. Pueden hacer preguntas y plantear dudas. Al término de esta sesión el problema debe estar resuelto y cada uno de los miembros debe ser capaz de dar una explicación del mismo.

En relación a la gestión del grupo en la sesión de PBL, uno de los miembros cumple la función de dinamizador en cada sesión. Para ello, se le atribuyen las siguientes responsabilidades: estructurar la sesión de trabajo siguiendo un orden del día, asegurar el cumplimiento de cada uno de los siete pasos, dar la palabra a cada uno de los miembros y estimular su intervención, realizar preguntas cuando las exposiciones no sean claras, detectar contradicciones si las hubiera y administrar el tiempo. Otro de los miembros del grupo cumple la función de secretario y va anotando en la pizarra las aportaciones de los miembros. Ambos roles son rotativos y por cada problema hay un nuevo dinamizador y un nuevo secretario. El resto de los componentes del grupo asumen también los siguientes quehaceres: compartir lo que saben, preguntar y solicitar información para aprender e incrementar sus conocimientos, tomar notas para visualizar y resumir el intercambio de información en el grupo [TIL & HEIJDEN, 1998, pp. 12-15].

El tutor por su parte debe asegurarse de que el grupo trata los problemas en profundidad y debe mantener siempre una escucha activa y realizar preguntas abiertas cuando lo considere oportuno. Si detecta contradicciones, falta de clarificación o comprensión en algunos conceptos, también debe intervenir a través de preguntas. Del mismo modo, debe asegurarse de que la definición de los objetivos es correcta, y, en general, debe intervenir si observa que el dinamizador del grupo no cumple con algunas de sus funciones. Sin embargo, su intervención no será para dar la respuesta correcta, sino para estimular al grupo o reorientar su trabajo.

El tutor también realiza una importante labor de observación del comportamiento, tanto del grupo como individual de cada miembro. Debe prestar especial atención a la participación de los alumnos, al cumplimiento de los compromisos que se adquieren en el grupo y a la calidad del trabajo que realizan. Asimismo, debe analizar el grado de cooperación en el grupo y la interrelación entre sus miembros [TIL & HEIJDEN, 1998, pp. 15-17].

3.1.2. La conferencia

La conferencia tiene lugar entre la primera y segunda sesión de PBL y el tema está relacionado con el problema en cuestión. En este sentido la conferencia se convierte en una fuente de *input* importante para la resolución del problema. La conferencia la puede impartir un profesor en su rol de experto o un experto del mundo laboral, siempre en función del tema. Los alumnos toman apuntes y tienen la oportunidad de plantear preguntas o clarificar conceptos que no hayan comprendido bien. A esta conferencia asisten todos los alumnos en grupo grande y todos los tutores. Es importante que los tutores conozcan con precisión la materia tratada durante la conferencia, ya que los alumnos la utilizarán en la segunda sesión de PBL cuando presenten su trabajo para la resolución del problema.

3.1.3. La sesión práctica

La sesión práctica sirve para complementar el trabajo que se realiza en las sesiones de PBL y las actividades están relacionadas con estudios de casos, observación y análisis de situaciones en el aula mediante soporte audio visual, diseño, análisis o evaluación de materiales... En estas sesiones los alumnos trabajan en grupos de tres o cuatro personas, con la ayuda de un profesor que asume el rol de facilitador del aprendizaje. Dicho profesor es el mismo que ejerce la labor de tutor en las sesiones de PBL. Este hecho es importante, ya que le permite realizar un seguimiento individual exhaustivo.

3.1.4. La sesión de seguimiento

En esta sesión el grupo de 12/13 personas se reúne con su tutor para analizar la situación del grupo, los posibles problemas, la adaptación del grupo a este sistema de trabajo en PBL, las dificultades, los retos. En definitiva, se trata de intercambiar información e intentar mejorar aquellos aspectos que más preocupan en el grupo, para su buen funcionamiento.

3.2. Retos que presenta este modelo de PBL

El aprendizaje basado en problemas otorga al alumno un protagonismo evidente que debe asumir para poder beneficiarse de las oportunidades que le ofrece dicha metodología. Dicho protagonismo conlleva una serie de responsabilidades que los alumnos, normalmente, no asumen en un sistema de enseñanza tradicional: tomar la palabra para exponer sus conocimientos, sus ideas, sus dificultades y dudas, mostrar públicamente lo que saben y lo que no saben hacer, colaborar y negociar con sus compañeros, gestionar el grupo cuando así les corresponda, definir los objetivos de aprendizaje y cumplirlos... Todas éstas son responsabilidades que algunos alumnos asumen con dificultad. Este testimonio de una alumna que presentamos a continuación corrobora esta afirmación:

«Entre los miembros del grupo hay algunos que no están contentos con esta forma de trabajo: porque les resulta difícil hablar en público, tener que trabajar todos los días, tener que mantener una actitud activa continuamente; en dos palabras, porque les resulta mucho más duro que las clases magistrales.» (A.E.)

Otro aspecto importante que está presente también en el testimonio de esta alumna es el hecho de que el aprendizaje basado en problemas exige un trabajo continuo. Quizá un sistema de enseñanza más tradicional permite a los alumnos trabajar en momentos puntuales y relajarse el resto del tiempo; el PBL, sin embargo, no permite esa posibilidad. En la primera sesión de PBL se acuerdan los objetivos de aprendizaje y para la segunda sesión todos los alumnos deben informar sobre el trabajo realizado. Resultaría bastante duro presentarse ante los compañeros sin haber realizado dicho trabajo.

Esta metodología implica asimismo un gran reto para los profesores. Por un lado está la forma de trabajo y, por otro, la asunción de los nuevos roles. La forma de trabajo varía completamente. Acostumbrados a organizar su propia materia, a seleccionar los contenidos, a decidir cómo evaluarlos y a tomar toda una serie de decisiones, muchas veces, individualmente, supone una gran capacidad de adaptación comenzar a trabajar en equipo y negociar todos esos aspectos que hemos

mencionado. En relación a los nuevos roles, el cambio es también muy significativo. En el sistema de enseñanza tradicional el profesor es quien normalmente toma la palabra y gestiona además el turno de palabra. En las sesiones de PBL, sin embargo, el profesor se convierte en observador y mantiene una actitud de escucha activa e interviene para estimular el aprendizaje o para reorientarlo. En la sesión de prácticas el profesor se convierte en facilitador del aprendizaje y orienta a los alumnos en la realización de las prácticas en cuestión. En la sesión de seguimiento el profesor asume un rol de educador, mantiene también una actitud de escucha activa, intercambia información y negocia aspectos relacionados con el aprendizaje. Asumir estos nuevos roles necesita tiempo y dedicación.

Por último, tanto profesores como alumnos deben enfrentarse a la incertidumbre que provoca un cambio de paradigma educativo tan significativo. Para ambos colectivos el sistema resulta totalmente nuevo, difícilmente pueden prever los acontecimientos, por lo que deben aprender a convivir con la incertidumbre, lo cual provoca, en muchos momentos, bastante inseguridad. Esta inseguridad se alivia, en parte, con una labor efectiva de equipo.

Conclusión

Llevar a cabo un proceso de innovación curricular como el que hemos relatado requiere el compromiso de toda la comunidad educativa, ya que supone cambios profundos que afectan a todos los agentes que participan en ella.

El alumnado se ve inmerso en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se utilizan estrategias didácticas que implican nuevos roles y nuevas responsabilidades y esto altera su sistema de creencias construido a partir de su experiencia previa. Es por ello que el alumno, en un principio, se siente desorientado, no conoce el nuevo sistema. Es importante, por tanto, que el alumno sienta que estos cambios tan profundos le reportan algún tipo de beneficio, por ejemplo, que adquiere un mayor conocimiento o una mejor preparación profesional, que mantiene una relación más estrecha y de colaboración con sus compañeros, que conoce a un mayor número de personas, que el protagonismo que asume fortalece su autoestima, que siente mayor seguridad porque puede compartir sus dudas con sus compañeros etc., es decir, es imprescindible que el alumno sienta algún tipo de contrapartida en compensación a la energía que le supone enfrentarse a un sistema tan diferente.

Lo mismo ocurre con los profesores que participan en el proyecto de innovación. Se enfrentan a un sistema de trabajo muy diferente donde todas las deci-

siones deben ser compartidas y consensuadas, la organización de los módulos, el diseño de los problemas, de las conferencias, de las sesiones prácticas, de las de seguimiento, la evaluación de los módulos, la selección de materiales pertinentes, es decir, deben compartir y consensuar todos los aspectos relacionados con el sistema de enseñanza-aprendizaje. Los profesores se enfrentan asimismo a nuevos roles que implican modos de actuar diferentes y, por ello, también es necesario que sientan que el nuevo modelo de formación comporta beneficios.

Este proceso de innovación curricular afecta también a los servicios de la universidad. La biblioteca, por ejemplo, pasa a ocupar un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las personas que la gestionan deben trabajar en estrecha colaboración con el personal implicado en el proceso de innovación. Las nuevas estrategias didácticas fomentan la búsqueda, selección y gestión de la información y es necesario formar al alumnado en dichas competencias. Por lo tanto, también el personal que gestiona la biblioteca asume nuevas funciones y adquiere un mayor protagonismo en el proceso de formación. Del mismo modo afecta al personal que gestiona las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, que debe alfabetizar a los alumnos para que puedan afrontar con éxito las exigencias del nuevo plan de formación.

El proceso de innovación afecta asimismo a la administración de la comunidad educativa, ya que implica grandes cambios en el sistema de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, nuevas estructuras, nuevas responsabilidades, necesidades de recursos, nuevo diseño de aulas etc.

Es necesario también un fuerte liderazgo que infunda seguridad, confianza, motivación y grandes deseos de llevar a cabo la innovación curricular, porque al enfrentarnos a un proceso dinámico, la necesidad de resolución de problemas y de toma de decisiones es constante. No se pueden prever todos los aspectos que van surgiendo y hay momentos de desorientación que hay que superar.

Por último, afirmar que la labor de equipo es vital para el proceso de innovación curricular y, en ese sentido, la cultura cooperativa de la que partimos es un valor que ayuda a llevar adelante un proceso de innovación como el que hemos descrito.

Referencias Bibliográficas

ALECOP (2000). *PICAP. Proyecto Piloto de Competencias de Acción Profesional*. Arrasate. Boletín informativo de ALECOP S. COOP.

- DELORS, J. *et al.* (1996). XXI. *Menderako hezkuntzari buruzko hezkuntza: altxor ezkutu. Nazioarteko Batzordeak UNESCOri egindako txostena*. Gasteiz-Vitoria: Eusko Jaurlaritz, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila.
- ECHEVERRIA, B. (Coord.) (1998). *Orientació profesional*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (Coord.) (2003). *Tuning Educational Estructures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto-Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- MONDRAGON UNIBERTSITATEA (2000a). *Mendeberri proiektua Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean: H.H.ko irakaslearen profil profesionala*. Mondragon: Mondragon Unibertsitatea. Documento no publicado
- MONDRAGON UNIBERTSITATEA (2000b). *Competencias transversales*. Mondragon: Mondragon Unibertsitatea. Documento no publicado
- MONDRAGON UNIBERTSITATEA (2000c). *Eleaniztasuna*. Mondragon: Mondragon Unibertsitatea. Documento no publicado
- MONDRAGON UNIBERTSITATEA (2000d). *Baloren garapena*. Mondragon: Mondragon Unibertsitatea. Documento no publicado
- MONDRAGON UNIBERTSITATEA (2002). *HUHEZlko hizkuntza proiektu eleanitza*. Mondragon Unibertsitatea. Documento no publicado
- REIGELUTH, C. M. (2000). *Diseño de la instrucción*. Aula XXI. Madrid: Santillana
- SCHMIDT, H. G. (1883). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 17, 11-16.
- VAN TIL, C. & VAN DER HEIJDEN F. (1998). *PBL Study Skills an overview*. Maastricht: Universiteit Maastricht.

La acreditación en Europa

Gemma Rauret i Dalmau

Correspondencia:

Dra. Gemma Rauret i Dalmau

Agència per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya

Via Laietana, 28 5ª planta
E08003 Barcelona

Teléfono: 93 268 89 50

Fax: 93 268 89 51

E-Mail:

direccio@aqucatalunya.org

Recibido: 15/07/2004

Aceptado: 13/09/2004

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior ha provocado que la mayoría de países europeos hayan tenido que replantear sus políticas universitarias para avanzar en los objetivos propuestos: aumentar la competitividad de la Enseñanza Superior europea y reforzar la cohesión social en Europa.

Este artículo es una aproximación a la acreditación en Europa en el ámbito de las instituciones y plantea las especificidades del marco legal de la acreditación en los distintos países europeos, define el concepto de acreditación y sus características generales y determina el establecimiento de las diferentes entidades evaluadoras o acreditadoras, que deben garantizar un sistema de revisión igualitario y/o adecuado para garantizar la calidad.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior, Comunicado de Berlín, Sistema de acreditación, Garantía de calidad, Entidad evaluadora

Official Qualifications in Europe

ABSTRACT

European Higher Education is rethinking of university policies by the majority of European countries in order to achieve the objectives proposed: an increase in competitiveness in European Higher Education and reinforcing social cohesion in Europe.

This article is an approach to European institutional Qualifications and the set up of a specific legal framework in European Countries. It defines the concept of official qualifications and their general characteristics and determines the establishment of different assessment/accreditation entities that must guarantee uniformity of revision in order to guarantee quality.

KEYWORDS: European Higher Education, Berlin communicate, Assessment System, Guarantee of quality, Assessment entity

Introducción

La creación del espacio europeo de enseñanza superior ha significado un revulsivo en la mayoría de países europeos, que han tenido que replantear sus políticas universitarias y tomar decisiones para avanzar hacia los objetivos propuestos o sea aumentar la competitividad de la enseñanza superior europea y reforzar la cohesión social en Europa. Este último aspecto se refiere a crear unas condiciones que permitan ir reduciendo todo tipo de desigualdades, tanto entre países como dentro de los países de la Unión Europea, y fomentar la movilidad de los estudiantes y graduados. Todo ello sin perder la diversidad, en un entorno con unas tradiciones universitarias muy arraigadas y en un contexto en que la educación superior se considera un bien público y una responsabilidad pública.

Una de las ideas centrales de la creación del espacio europeo, que ha ido consolidándose con el tiempo, es la necesidad de garantizar la calidad en el ámbito de las instituciones. La tarea no es fácil y solo puede ser llevada a cabo, en un plazo relativamente corto y con éxito, si las políticas de los gobiernos cuentan con la complicidad de las instituciones de enseñanza superior, las cuales, por otro lado, velan para que los procedimientos propuestos por los gobiernos para mejorar la calidad no vayan en perjuicio de su autonomía. En la primera declaración formal de los ministros de educación superior, en la que se comprometían con el espacio europeo (Bolonia, 1999), aparece el tema de la garantía de calidad de la enseñanza superior como un aspecto básico. Sin embargo todavía era pronto para que se hiciera mención a los mecanismos que deberían implementarse para su aseguramiento. Por entonces en Europa se había finalizando un proyecto experimental para la evaluación de la calidad de las titulaciones, que tenía como objetivo poner las bases de lo que posteriormente se ha denominado método europeo de evaluación de la calidad institucional. Desde la perspectiva actual puede afirmarse que los resultados del proyecto fueron excelentes y que sus propuestas han consolidado.

En 1999, ningún país del oeste europeo utilizaba el término acreditación, el cual, por otro lado, tenía una gran aceptación en algunos países, en especial en los Estados Unidos, donde las ofertas de enseñanza universitaria son muy diversas en lo que refiere a la calidad y donde la enseñanza superior se considera un servicio. A partir de la declaración de Bolonia, en varios países europeos se inició un debate sobre el tema que llevó a alguno de ellos, de manera indepen-

diente, a la introducción de un sistema de acreditación. Posteriormente, en una de las acciones de seguimiento del proceso de creación del espacio europeo, la conferencia celebrada en Berlín en el año 2003, los ministros emitieron un comunicado, en el que ratificaban su compromiso con la creación del espacio europeo de educación superior y con las grandes líneas aprobadas en Bolonia.

El primer punto del comunicado establecía que, antes del 2005, los países firmantes deberían tener en marcha sistemas para garantizar la calidad nacional de la enseñanza superior. Observamos que en éste documento la garantía de la calidad figura en primer lugar, lo que permite deducir que el tema ha ido adquiriendo importancia con el tiempo. Por otro lado, este aspecto aparece como una responsabilidad nacional y por tanto cabe pensar que no habrá un modelo único para garantizar la calidad y que su plasmación será diversa. En esta ocasión los ministros, fundándose en las experiencias de los países que participan en el desarrollo del espacio europeo, ya establecieron directrices referentes a los aspectos que deberán contemplar los sistemas de calidad, y crearon un marco en el que tienen cabida las diferentes concreciones de las políticas nacionales. El documento establece que cada país deberá definir los órganos e instituciones que serán responsables de los sistemas de calidad y que deberán evaluar programas o instituciones, empleando un método que, en todo caso, debe comprender la evaluación interna, la revisión externa, la participación de los estudiantes y la publicación de los resultados. También indica que los países firmantes del documento de Berlín establecerán un sistema de acreditación, certificación u otros procedimientos comparables y finalmente establece que la garantía de la calidad se basará en la participación, cooperación e interconexión internacional.

En los cinco años transcurridos desde la *Declaración de Bolonia*, se ha producido un cambio importante en el panorama europeo en lo que se refiere a legislación, a estructura de las titulaciones, al número de órganos e instituciones que tienen responsabilidad en los sistemas de calidad y a la acreditación, término que ya aparece en el comunicado de Berlín. La diversidad de opciones, que establece el texto del comunicado, refleja no sólo la complejidad del tema sino también la diversidad de posiciones existente en los distintos países europeos e incluso dentro de los países.

Nadie duda que los principales organismos responsables de garantizar la calidad de la enseñanza superior son las propias instituciones que la imparten. Sin embargo para asegurar la calidad y poder rendir cuentas a la sociedad, en la inmensa mayoría de los casos, no es suficiente una evaluación interna de la propia institución sino que debe existir una evaluación externa realizada por una entidad autorizada. Esta evaluación externa podrá conducir, o no, a una certifi-

cación o acreditación y para ello deberá establecerse de forma inequívoca que entidad es responsable de llevarla a cabo. En Europa, el número de organismos vinculados con la evaluación externa o con la acreditación ha crecido mucho en los últimos años y en algunos casos distintos organismos pueden tener funciones que se solapan entre ellos. En España esta situación también se está da entre la agencia central y las agencias de las comunidades autónomas cuyos ámbitos de actuación se solapan frecuentemente.

Otro aspecto, que el comunicado de Berlín destaca, se refiere al método para evaluar la calidad. Partiendo del método europeo de evaluación, el documento establece unas etapas bien definidas y ampliamente aceptadas. Cabe destacar, sin embargo, la importancia que la declaración de los ministros da a la participación de los estudiantes y a la necesidad de publicar los resultados de la evaluación, aspecto que es independiente de la existencia de un proceso de certificación o acreditación. También puede observarse que, en las recomendaciones del comunicado, la acreditación aparece junto con la certificación u otros procedimientos comparables y que su aplicación puede hacerse tanto a programas como a instituciones. Esta diversidad de opciones demuestra cual es la situación en Europa y pone de relieve que el tema de la acreditación de la enseñanza superior, todo y ser un tema emergente, no es un aspecto que vaya a ser aplicado en todos los países europeos.

Para reforzar la cooperación entre países en el desarrollo de sistemas que garanticen la calidad de la enseñanza superior, el texto apela a una serie de organismos europeos, que agrupan a las agencias de calidad, a las universidades o instituciones de enseñanza superior y a las asociaciones de estudiantes, para que desarrollen un conjunto de estándares, procedimientos y directrices, fijo y acordado, en aquello referente a la garantía de calidad. El texto encarga a estas instituciones que exploren maneras de garantizar un sistema de revisión, igualitario y adecuado, para asegurar la calidad y/o para las agencias u órganos de acreditación. Como puede observarse el mandato es algo ambiguo y no incluye de forma explícita el término acreditación. Una interpretación ampliamente aceptada es que deben desarrollarse estándares, procedimientos y directrices para garantizar la calidad tanto de las agencias u organismos acreditadores como de las titulaciones o instituciones de educación superior.

El marco legal de la acreditación en Europa

En los países europeos que han optado por la acreditación, ésta se ha establecido, en general, mediante legislación nacional. En algunos casos se ha dic-

tado una ley especial para permitir su introducción rápida, pero, en general, este aspecto se ha incluido en la ley sobre educación superior que han dispuesto la mayoría de países para adaptarse al espacio europeo. En algún país, como Irlanda, la ley no sólo se refiere a la enseñanza superior sino que regula todos los niveles de la educación. En otros países como es el caso de Alemania, en el que las regiones son las responsables de la educación superior, la acreditación se estableció mediante resoluciones de la Conferencia de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de las Regiones. En España, la Ley Orgánica de Universidades, que es muy parca en lo que se refiere al espacio europeo de enseñanza superior, introduce el término acreditación, introduce una evaluación finalizada la implantación de cada nuevo plan de estudios y abre la puerta a la futura implantación de la acreditación de titulaciones.

Hasta ahora son varios los países que han optado por la acreditación ya sea de titulaciones como de instituciones, existiendo gran variedad de situaciones. Así mientras Austria, Alemania, Flandes y Países Bajos, Irlanda, Noruega y Suiza han optado por la acreditación, otros países han optado, de momento por otros procedimientos. Un aspecto fundamental en los países que han introducido la acreditación ha sido la creación de la entidad acreditadora, la cual debe ser independiente y al mismo tiempo estar sometida a unas reglas que aseguren su calidad. En general la independencia de éstas organizaciones se ha garantizado mediante una ley, que establece que el gobierno no tiene influencia directa ni en el funcionamiento de la organización ni en sus decisiones. En Europa, en los países que actualmente tienen implementada la acreditación, sólo en Austria las decisiones de acreditación requieren la aprobación del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. La independencia de la acreditación viene también garantizada por el nombramiento de las comisiones que toman la decisión sobre la acreditación de titulaciones o instituciones. En general, estas comisiones son nombradas por los gobiernos, consultadas las partes interesadas.

En Alemania existen diversas entidades acreditadoras cuya independencia se demuestra a través de sus estatutos y por la estructura de su organización la cual, a su vez, es reconocida por un organismo central independiente y que ha sido establecido por los ministros de las regiones. La mayoría de las organizaciones responsables de la acreditación de la enseñanza superior en Europa han sido creadas por el gobierno, excepto en Alemania en donde varios organismos acreditadores, reconocidos por el organismo central, han sido creados por las instituciones de educación superior o por asociaciones profesionales. A pesar que estas organizaciones pueden considerarse como parte interesada, tanto sus estatutos como su estructura orgánica garantizan su independencia.

Otro aspecto fundamental en el buen funcionamiento de una entidad acreditadora es la existencia de mecanismos de control del sistema de acreditación y de evaluación de sus actuaciones. En muchos países, la ley que crea la agencia o entidad acreditadora también proporciona un método para controlar el sistema de acreditación y para evaluar la organización. En muchos casos el control significa que la organización debe someter anualmente un informe al gobierno. En otros casos existe un sistema separado de control como es el caso de Holanda donde la Inspección de la Educación Superior es la encargada de controlar el funcionamiento del sistema o en Suiza donde la Conferencia de Rectores es la encargada de la supervisión. El *Comunicado de Berlín* encargaba a la Red de Agencias, a la Asociación de Universidades o de Instituciones de Educación Superior y a las Asociaciones de Estudiantes a establecer estándares, procedimientos y mecanismos para asegurar la calidad de las agencias, de modo que pudieran ser aceptados por todos los países de firmantes y facilitar así el reconocimiento mutuo y avanzar hacia la cohesión europea.

El concepto de acreditación

Una cuestión clave es el concepto de acreditación en la enseñanza superior. Según la Organización Internacional de Estandarización (ISO), la acreditación es un proceso en el que un organismo autorizado, aplicando un procedimiento de evaluación y verificación, reconoce formalmente que una entidad es competente para realizar unas tareas perfectamente especificadas. En el proceso de evaluación el organismo acreditador reconocido aplica unos criterios generales de acuerdo con una norma específica en cada caso. Una vez superado el proceso de acreditación, el organismo de acreditación expide un certificado. En el sistema ISO, cada país cuenta con un organismo acreditador reconocido.

Este sistema no puede ser aplicado directamente ni a las titulaciones ni a las instituciones de enseñanza superior ya que no existe una norma internacional que especifique perfectamente unas tareas tan complejas como las que realiza una institución o las que realiza un centro que imparte una titulación. En cambio tanto las instituciones de enseñanza superior como los centros, que imparten titulaciones, pueden certificar la gestión de la calidad de sus procesos según la norma general para los sistemas de gestión de calidad.

En la acreditación de instituciones o titulaciones, algunos aspectos de la norma ISO, tales como la concesión de una marca de calidad o la aplicación de un proceso de evaluación y verificación, continúan siendo válidos. Sin embargo, los requisitos a cumplir no se hallan descritos en una norma sino que están

constituidos por un conjunto de estándares de calidad que son distintos según se acrediten titulaciones o instituciones.

Por estándar de calidad se entiende un nivel prefijado de logro, ó grado de excelencia requerido, para un determinado propósito o requisito. El nivel de logro tiene en cuenta los objetivos de las instituciones o las titulaciones. Dado el carácter amplio y poco detallado de los estándares y con objeto de asegurar equidad en el proceso de evaluación, se deben definir criterios claros, adecuados y lo suficientemente precisos para juzgar el grado de cumplimiento de los mismos. Estos criterios se establecen sobre la calidad de un objeto, titulación o institución, desde un determinado enfoque y constituyen el marco de referencia para emitir los juicios de valor.

Actualmente y en el marco del *Comunicado de Berlín*, la Red de Agencias, la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior y a la Asociación de Estudiantes Europeos trabajan en el establecimiento de estándares, mecanismos y procedimientos para garantizar la calidad de titulaciones e instituciones, incluyendo una posible acreditación como consecuencia de una evaluación previa.

El alcance de la acreditación

Una característica que debe estar claramente definida antes de iniciar el proceso de acreditación es el alcance de la misma. Si consideramos la acreditación como una marca que garantiza la calidad de la enseñanza superior, y que por tanto tiene una función de rendimiento de cuentas a la sociedad en general y de los usuarios en particular, es importante que los aspectos a los que se refiere la acreditación sean claros y no induzcan a error. Por ejemplo en una institución de educación superior pueden acreditarse aspectos muy diversos tales como una titulación, un servicio, la gestión de la universidad, etc. Según el alcance de la acreditación los aspectos evaluados y los estándares de calidad aplicados son distintos y la información que proporcionan también lo es.

En Europa coexisten actualmente básicamente dos tipos de acreditación, la acreditación de programas o títulos, que fue la primera en desarrollarse, y la acreditación de instituciones. Sólo Austria, Noruega y Suiza han optado, hasta ahora, por la acreditación de las instituciones, en general, combinada con la acreditación de titulaciones. Alemania, la primera en aplicar la acreditación, optó por acreditar los nuevos títulos de grado y post-gradó surgidos de la convergencia europea. Austria y Suiza, que acreditan sus instituciones, también optaron por

acreditar los nuevos títulos diseñados según el espíritu de la declaración de Bolonia. Otros países, como Holanda y Flandes, optaron por acreditar sólo titulaciones pero incluyeron tanto los nuevos títulos, diseñados de acuerdo con el espíritu de Bolonia, como los ya existentes. Para ello crearon marcos de acreditación separados. Noruega es un caso distinto ya que optó por la acreditación del sistema de calidad de sus instituciones. Las titulaciones solo deberán acreditarse en el caso que la institución no sea acreditada como tal.

En España la acreditación de titulaciones todavía no se ha iniciado, dado que no existe aún legislación específica, en todo caso la acreditación tiene un marco legal para aplicarse a las nuevas titulaciones que surgirán de la aplicación de la convergencia europea. Sin embargo, tanto la agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación (ANECA) como algunas agencias autonómicas están desarrollando metodología al respecto. *AQU Catalunya* ha desarrollado las bases para la acreditación de títulos propios diseñados de acuerdo con las directrices para la convergencia europea, en el marco de un proyecto piloto de la *Generalitat de Catalunya*, que pone en marcha nuevas titulaciones el curso 2004-2005. Los ámbitos de evaluación y los estándares utilizados están adaptados al contexto de la convergencia europea.

En general puede decirse que el alcance de la acreditación en Europa se está centrando básicamente en las titulaciones o programas pero que existe también una cierta tendencia a la evaluación y acreditación de los sistemas de calidad de las universidades.

Características generales de la acreditación

Una de las características de la acreditación es su carácter voluntario, aunque la presión del entorno puede forzar a una empresa u organismo a disponer de una acreditación. En el campo de la enseñanza superior en Europa, la administración responsable es la que determina las consecuencias de la acreditación y por lo tanto es quien está definiendo el grado de libertad de una institución para optar, o no, a ella.

Otra característica de la acreditación es la necesidad que tiene la institución, que solicita la acreditación, de disponer de evidencias del cumplimiento de los requisitos establecidos por el organismo responsable de la acreditación. En algunos casos puede establecerse que, para conseguir la acreditación, no es necesario que una institución o una titulación cumpla todos y cada uno de los estándares establecidos y que solo parte de ellos se consideran requisito imprescindible.

Se habla, entonces, de estándares mínimos y se considera el resto de los estándares de calidad más como indicativos que obligatorios, los cuales tienen la función de orientar a una institución en la mejora de la calidad. Otra posibilidad es referirse al grado de cumplimiento de los estándares mediante una escala de evaluación y establecer una calificación mínima como requisito de cumplimiento. Ambas estrategias pueden ser aceptables para avanzar hacia niveles de cumplimiento cada vez más exigentes a partir de situaciones en la que las instituciones están poco habituadas, ya sea a cumplir con todos los requisitos de un determinado tipo de acreditación ó bien a disponer de las evidencias necesarias para demostrar su cumplimiento.

Los procesos de acreditación se basan siempre en cuatro etapas. Se inicia con la elaboración de informe por parte de la unidad a acreditar, basada en la información o a la guía suministrada por el organismo acreditador y continua con una evaluación externa realizada directamente o bajo responsabilidad del la entidad u organismo acreditador en la cual se verifica la existencia de evidencias del cumplimiento de los requisitos y finaliza con un informe de evaluación. El tercer paso lo constituye la decisión, por parte de una comisión de acreditación, que actúa de forma independiente y formal, sobre el cumplimiento de los estándares o requisitos y sobre la concesión de la acreditación. Finalmente el último paso lo constituye la publicación de los resultados por parte del organismo acreditador. Cada etapa es responsabilidad de distintos agentes, así la primera depende de la institución que solicita la acreditación, la segunda puede ser realizada por la entidad acreditadora o por un organismo autorizado para la evaluación, y puede conducir a la acreditación o dar lugar solamente a la publicación del informe de evaluación. Las dos etapas finales son responsabilidad de la entidad u organismo acreditador.

En Europa varios países distinguen entre evaluación externa y acreditación, destacando que si bien la función de la acreditación es la rendición de cuentas y la obtención de la marca de calidad, la evaluación externa está encaminada a la mejora. En cualquier caso la distinción no es obligatoria y la evaluación externa, seguida o no de una acreditación, es deseable que ayude a la mejora de la unidad evaluada.

Otra característica básica de la acreditación es que tiene caducidad. La duración puede ser diversa según lo que establezca el organismo acreditador. En general el periodo de acreditación en la enseñanza superior oscila entre cinco o seis años, a veces con un seguimiento a mitad del periodo. En algunos casos el periodo es menor en especial si sólo se han superado los requisitos mínimos o si la acreditación puede ampliarse a otros ámbitos. El hecho que la acreditación sea solo por un periodo de tiempo y que tenga un alcance bien definido lleva a que

las entidades de acreditación deban tener procedimientos, no sólo, para el reconocimiento inicial, sino también, para la ampliación del alcance de la acreditación, si es el caso, para el seguimiento del cumplimiento de los estándares que justificaron la acreditación inicial, para la renovación de la misma una vez transcurrido el periodo para el que se concedió la acreditación y finalmente para la suspensión de la misma si después de realizada una evaluación la unidad acreditada no cumple con los requisitos que inicialmente justificaron su concesión.

En el ámbito de la educación superior la acreditación acostumbra a tener consecuencias, que van desde la falta de reconocimiento oficial de un título, caso de Alemania, Austria y posiblemente de España, a pérdidas de subvenciones o becas a los estudiantes de una institución, como es el caso de Noruega, Flandes y los Países Bajos. En algunos casos como ocurre en Suiza la acreditación, de momento, no tiene consecuencias directas.

La dimensión internacional de la acreditación en el marco europeo

Hasta ahora todos los países que han iniciado la acreditación de titulaciones lo han hecho basándose en una legislación nacional y la acreditación emitida es válida en un solo país, a excepción de Holanda y Flandes. Sería deseable que en un futuro la acreditación tuviera alcance internacional. Para ello no solamente deben alcanzarse acuerdos políticos sino que los aspectos técnicos deben facilitar este reconocimiento mutuo. De acuerdo con la convergencia europea los títulos expedidos en distintos países europeos deben ser fácilmente identificables y facilitar la movilidad de los estudiantes. Para ello se ha acordado que todos los países van establecer una nueva estructura en ciclos. Interesa, pues, que todos los países implicados en el espacio europeo entiendan más o menos lo mismo cuando se habla de los ciclos: grado, postgrado y doctorado. El camino iniciado para facilitar el reconocimiento ha sido definir el título grado y el de postgrado en base a las competencias y logros de aprendizaje que deben haber alcanzado los futuros graduados y fijar su duración con una unidad común, el crédito europeo (ECTS). Respecto a la descripción de competencias y logros, un grupo de trabajo formado por expertos de distintos países estableció, los describió de manera breve para un graduado y un postgraduado y los llamó descriptores. Este grupo se denominó la *Joint Quality Initiative* y surgió a iniciativa de los gobiernos de Holanda y Flandes y en ella participaron tanto gobiernos como agencias de calidad para la educación superior y entidades similares. La reunión final de aprobación de los textos preparados por los expertos para los descriptores tuvo lugar en Dublín por lo que se han dado en llamar *Los Descriptores de Dublín*. En el anexo se adjuntan estos descriptores para grado o primer ciclo y postgrado

o segundo ciclo. Actualmente el mismo grupo está trabajando en establecer un descriptor para los estudios de doctorado.

Además de la colaboración internacional entre expertos para la definición de los descriptores, desde hace tiempo las agencias europeas colaboran entre sí para facilitar el intercambio de experiencias y promover la cooperación. Esta colaboración viene de antiguo, ya en el bienio 1994-95 se llevó a cabo el proyecto europeo para establecer el método de evaluación de la calidad de las titulaciones financiado por la Comisión Europea. Desde entonces ha sido frecuente el intercambio de expertos en evaluación para formar parte de los comités de evaluación externa, o la introducción de expertos extranjeros en los comités de acreditación de distintos países o en los consejos de dirección de las agencias. También se han llevado a cabo algunos proyectos de evaluación internacional como el de los programas de ingeniería eléctrica en Bélgica, Holanda, Suiza, Suecia y Alemania a inicios de la década de los noventa o, a inicios de los 2000, el de Física entre cuatro regiones europeas o el de ciencias agrícolas entre Dinamarca, Alemania, Irlanda y Holanda.

Últimamente, las universidades europeas o las agencias de calidad de la enseñanza superior han llevado a cabo algunos proyectos financiados por la Comisión europea que también han ayudado a fortalecer la dimensión internacional de la calidad de las titulaciones y de su evaluación o acreditación. El proyecto más emblemático ha sido el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* que ha trabajado en impulsar la convergencia europea en cinco áreas temáticas, especialmente en desarrollar perfiles profesionales y competencias deseables tanto genéricas como específicas, aunque también ha trabajado para facilitar la transparencia de las estructuras educativas y en crear redes y para fomentar el intercambio y la coordinación entre todos los actores involucrados en el proceso de puesta a punto del espacio europeo de educación superior.

Otro ejemplo de gran interés para la construcción del marco europeo de evaluación lo ha constituido el proyecto TEEP «*Transnational european evaluation project*» en la que tres agencias europeas, la inglesa, la danesa y la catalana han trabajado conjuntamente en la evaluación de tres titulaciones, historia, física y veterinaria, en distintos países utilizando la misma metodología y los mismos criterios de evaluación. En el proyecto se pretendía desarrollar una metodología para la evaluación externa aplicable en distintos países y basada en la experiencia tanto del *Proyecto Tuning*, en lo que se refiere a las competencias de formación, como en los descriptores de grado y postgrado. Se trataba también de identificar los obstáculos que se podían presentar en una evaluación transnacional y de diseñar estrategias para superarlos. El proyecto se basó en la evaluación interna,

la evaluación externa y la publicación del informe final para cada una de las titulaciones evaluadas así como de un informe metodológico. Tanto la guía como los criterios de evaluación eran comunes para todas las titulaciones y países. Las áreas en las que se centró la evaluación fueron dos, las competencias y los logros del aprendizaje y los mecanismos de aseguramiento de la calidad. El comité externo era común para cada titulación y ninguno de sus expertos pertenecía a algún país en el que hubiera una universidad participando en el proyecto. Se trataba también de establecer hasta que nivel de concreción era posible describir los criterios para que fueran válidos en contextos muy diversos tanto en lo que se refiere a tipo de titulaciones como de universidades y países. Las conclusiones demuestran que la aplicabilidad de los criterios depende de su formulación, del grado en que son comprendidos y la extensión en la que representan un umbral aceptado nacional o internacionalmente. También se ha puesto de manifiesto la importancia de los criterios como estímulo y promoción de los aspectos que contemplan, siempre que sean aceptados y reconocidos como aspectos necesarios para la garantía de la calidad.

Marco general de la acreditación

Para que realmente sea posible la existencia de un marco común para la acreditación en Europa conviene que exista un cierto grado de semejanza entre los marcos de acreditación de los distintos países. Es necesario que los aspectos contemplados en la evaluación sean comparables. Actualmente, para la acreditación de titulaciones los aspectos relativos a la calidad más ampliamente contemplados son los siguientes:

- los objetivos del programa de formación,
- el programa de formación,
- el personal involucrado,
- las instalaciones y recursos materiales,
- el aseguramiento interno de la calidad y
- los resultados.

En primer lugar hay que señalar que un programa de formación debe tener un conjunto de objetivos educacionales creíbles. Estos objetivos deben reflejar tanto los aspectos tradicionales de la disciplina como los intereses profesionales o debe ser claramente innovador. Los objetivos deben reflejar también un conocimiento de las necesidades de la institución, de los estudiantes a los que va servir, y las salidas profesionales del graduado.

En lo referente al programa de formación, los aspectos que se analizan incluyen en primer lugar el contexto en el que se imparte la titulación tanto desde una perspectiva externa, de la disciplina, la profesión o el territorio, como desde la perspectiva interna desde el punto de vista de la institución. También se analiza el perfil de formación teniendo en cuenta las competencias tanto académicas como profesionales, incluyendo las competencias transversales, personales, interpersonales, de gestión de la información y de formación en valores éticos. Se tiene en cuenta también las políticas de captación y admisión de estudiantes. Un aspecto básico del programa de formación lo constituye el contenido curricular, el peso de las distintas disciplinas expresado en créditos europeos (ECTS), los objetivos de cada disciplina, identificando las competencias más significativas, y la coherencia entre el contenido curricular y los objetivos. También hay que analizar el enfoque del proceso enseñanza aprendizaje, la planificación y coordinación de la docencia y la evaluación de la progresión académica del estudiante, sin olvidar la internacionalización del currículo y la emulación internacional del programa.

El tercer apartado de todo proceso de acreditación se refiere al análisis del personal involucrado o sea el número de profesores y de personal que atiende a las necesidades de formación, así como la calidad del mismo en especial el nivel y tipo de profesorado, sus habilidades de comunicación, su interés en la mejora de los programas, su dedicación a la investigación y su participación en otras actividades. El personal al servicio de una titulación debe cubrir adecuadamente todas las necesidades del currículum, aconsejar al estudiante, gestionar el currículum y debe existir una distribución adecuada de responsabilidades. Respecto al profesorado es de gran importancia la política de captación, de evaluación de la docencia y de formación y de desarrollo del profesorado.

En lo referente a las instalaciones y medios materiales se analiza si los programas de formación disponen de instalaciones y medios materiales adecuados para conseguir los objetivos fijados. Las necesidades son muy diversas de acuerdo con el campo de estudio, sin embargo hay una serie de instalaciones que tienen carácter general que debe ser analizada en todos los casos.

En lo referente al aseguramiento de la calidad el centro que imparte una titulación debe demostrar que posee procedimientos, escritos y públicos, referentes a la admisión de alumnos, estándares académicos, normas de evaluación de los estudiantes, los requisitos para conseguir el título y sistemas de tutoría. También se analiza la existencia de políticas de evaluación interna que permita disponer de evidencias de la calidad del trabajo de los estudiantes tanto en la evaluación como del trabajo realizado en casa o de los ejercicios en el laboratorio, entre

otros. También deben existir mecanismos de evaluación externa basado en conocer la opinión del personal respecto al programa, de los graduados y de los empleadores o de la sociedad en general. Se debe disponer, también, de mecanismos de seguimiento y retroalimentación a partir de los graduados para mejorar el programa de formación. En la evaluación se analiza además la existencia de un sistema de calidad para la gestión de la titulación.

En lo referente a los resultados, el proceso de evaluación previo a la acreditación debe analizar los estándares alcanzados, en especial la tasa de aprobados y de abandonos y la tasa de graduación en el tiempo previsto.

Las entidades evaluadoras o acreditadoras

El marco normativo de cada país establece cual es la entidad acreditadora y/o la entidad evaluadora, establece la composición y las funciones del órgano de acreditación, sus estatutos de funcionamiento, su régimen económico, la frecuencia y la forma de rendir cuentas, la forma de publicar los resultados de la acreditación y las reglas de la acreditación. En general el comité de acreditación suele tener un número reducido de miembros y está formado por académicos, profesionales, estudiantes y expertos en evaluación de la calidad. En general tiene una composición internacional que varía en los distintos países, desde Alemania que no exige miembros extranjeros, aunque no deben ser de la misma región, pasando por Suiza donde la mayoría son extranjeros hasta llegar a Austria donde todos los miembros son extranjeros.

Además en el marco europeo la *Red de Agencias Europeas*, ENQA, ha propuesto unos estándares que deben cumplir las agencias que desean formar parte de la futura asociación de agencias europea que será la base de la cooperación europea en aspectos relativos a la calidad de la educación superior. Los estándares se refieren a las propias agencias, al sistema interno de calidad de las mismas, al sistema cíclico y obligatorio de evaluación externa y a la estructura de la red. Otras organizaciones, como el *Consortio Europeo para la Acreditación*, ECA, también han establecido un código de buenas prácticas para los organismos consorciados. En general los aspectos más importantes que debe cumplir un organismo de acreditación o una agencia de la calidad son parecidos para ambas asociaciones y pueden resumirse como sigue:

Las agencias de calidad y las entidades acreditadoras deben tener una base legal, una misión clara, deben estar reconocidas por la autoridad pública competente, deben ser suficientemente independiente del gobierno, de las instituciones

de educación superior, de los negocios, industrias y asociaciones profesionales, deben ser rigurosas y consistentes en sus decisiones, deben tener presupuesto propio, personal profesional y disponer de unos recursos proporcionales a las tareas asignadas. Los resultados de las evaluaciones o acreditaciones que realicen deben ser abiertos y no estar predefinidos. También deben disponer de procedimientos para la evaluación establecidos por expertos en evaluación de las agencias y no por otros organismos.

En lo que se refiere al sistema interno de aseguramiento de la calidad, éste debe estar enfocado a la mejora de la calidad de la entidad y deben incluir una indicación de que no existe conflicto de interés en la selección de expertos externos, Las agencias u organismos deben ser evaluados externamente de manera cíclica, deben rendir cuentas públicamente y tener políticas, procedimientos, guías y criterios de evaluación y acreditación públicos y asequibles oficialmente. También deben informar al público de forma adecuada sobre las decisiones de acreditación, deben disponer de un procedimiento para poder recurrir sus decisiones y deben colaborar con otras instituciones nacionales o profesionales de acreditación.

Los organismos que atienden los recursos referentes a la acreditación son muy variados según el país. Así en Austria los recursos se pueden dirigir primero a la entidad acreditadora, después al gobierno y finalmente es la Corte suprema de la administración la responsable última de la decisión. Noruega y Suiza disponen de un comité de apelaciones independiente. En Irlanda la National Qualification Authority es la autoridad responsable. En Holanda se apela a la comisión de acreditación y a continuación al juez. En Alemania es la Comisión del Consejo de Rectores el final responsable, en Flandes se apela primero a la comisión, después al gobierno y finalmente a la corte de justicia.

Otro aspecto importante para una agencia u organismo acreditador es que , para ser considerado como tal, debe llevar a cabo de manera periódica evaluaciones o acreditaciones, debe utilizar estándares prefijados, debe incluir en su procedimiento de evaluación una evaluación interna y una evaluación externa, debe garantizar la independencia y la competencia de los evaluadores externos. Finalmente el proceso de evaluación o de acreditación debe estar dirigido a mejorar la calidad de la titulación o institución evaluada y a promover el desarrollo de sistemas de calidad internos de las instituciones.

Una vez que se establezcan los requisitos que debe reunir una agencia o entidad de acreditación se establecerá un Registro Europeo de Agencias de la Calidad que cumplan los requisitos para ser miembro de misma. Es posible que se establezcan distintas opciones y de momento no todas las agencias del catá-

logo deban cumplir obligatoriamente con todos los requisitos. Se pretende también estructurar el catálogo por regiones y se promover la cooperación entre regiones y entre otras organizaciones

Anexo: Descriptores para las titulaciones de primer y segundo ciclo

Las titulaciones de primer ciclo (*Bachelor* o equivalentes) se otorgan a los estudiantes que han demostrado conocimiento y comprensión en un campo de estudio que se construye a partir de la educación general secundaria de los alumnos y se encuentran en un nivel tal que, al tiempo que fundamentan sus estudios en libros de texto avanzados, incluyen también algunos aspectos procedentes del conocimiento de las vanguardias de su campo de estudio;

Los titulados saben aplicar su conocimiento y comprensión con una visión profesional a su trabajo o a su vocación, y tienen competencias que se demuestran típicamente a través de la proyección de ideas, argumentaciones y resolución de problemas dentro de su campo de estudio;

Estos titulados tienen la habilidad de agrupar e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su campo de estudio) para emitir juicios de valor que incluyan reflexión sobre soluciones relevantes sociales, científicas o éticas;

También saben comunicar información, ideas, problemas y soluciones tanto a públicos especialistas como a no especialistas;

Y han desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía;

Las titulaciones de segundo ciclo (titulación de Master o equivalente) se conceden a los estudiantes que han demostrado conocimiento y comprensión basadas, ampliadas e incrementadas a partir de aquellos conocimientos típicamente asociados al nivel del primer ciclo, y que aportan una base u oportunidad para la creatividad, para el desarrollo y/o la aplicación de ideas, frecuentemente dentro de un contexto de investigación;

Estos titulados saben aplicar su conocimiento y comprensión, y disponen de habilidades para solucionar problemas en entornos nuevos o desconocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinarios) relacionados con su campo de estudio;

También tienen la habilidad de integrar conocimientos y tratar temas complejos, formular juicios a partir de informaciones limitadas o incompletas, pero

que incluyan la reflexión sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de su conocimiento y sus veredictos;

Además saben comunicar sus conclusiones, sus conocimientos y las bases lógicas que los sustentan, a públicos especialistas y no-especialistas de manera clara y sin ambigüedades;

Y tienen las habilidades de aprendizaje que les permiten continuar sus estudios, en gran modo, de manera autónoma o autodirigidos.

Referencias

Comunicado de Berlín. Conferencia de Ministros de Educación Superior celebrada en Berlín, 19 de septiembre de 2003.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Publicada en el B.O.E. n.º 307, de 24 de diciembre de 2001.

VROEIJENSTIJN, Ton (2003). *Similarities and differences in accreditation*. The Netherlands Accreditation Association (NAO).

ISO 8402. Gestión de la calidad y aseguramiento de la calidad. Vocabulario

UNE-EN-ISO 9001 (2000) Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos

Descriptor de Dublín. Seminario de Dublín, 15 de febrero de 2002.

Proyecto Tuning Educational Structures in Europe, supported by the European Commission in the framework of the Socrates programme, 2000.

Proyecto TEEP (Transnational European Evaluation Project), de la ENQA (European Network of Quality Assurance Agencies).

Guia de disseny per dur a terme les «proves pilot» d'adaptació de les titulacions a l'Espai Europeu d'Educació Superior

De Bolonia a Berlín

Mònica Feixas

Correspondencia

Dra. Mònica Feixas

Departament
Pedagogia Aplicada
Universitat Autònoma de
Barcelona
Edifici G-6 / 247
08190-Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès)

Tel. 93 581 16 19

Fax. 93 581 30 52

E-mail:
monica.feixas@uab.es

Recibido: 15/07/2004

Aceptado: 13/09/2004

RESUMEN

Este artículo pretende ser un recorrido histórico y sintético por las principales ideas suscritas en las diversas Declaraciones y Conferencias de los Ministros de Educación Superior Europeos respecto de la consecución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se inicia con la Carta Magna de las universidades europeas firmada el 1988 en Bolonia y finaliza con el último comunicado de la Conferencia de Ministros en Berlín el 2003.

PALABRAS CLAVE: Declaraciones, Convenciones y Conferencias de Ministros de Educación Superior Europeos, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

From Bologna to Berlin

ABSTRACT

This article intends to give a historic and synthetic overview of the principal ideas endorsed in various Declarations and Conferences of the European Ministries of Higher Education with respect to the achievement of Higher Education in Europe.

This started with the signing of a Magna Carta by European Universities in Bologna in 1988 and ended with the most recent report from the Ministers Conference in Berlin in 2003.

KEYWORDS: Declarations, Conventions and Conferences of the European Ministers of Higher Education, Higher Education in Europe.

Carta Magna de las universidades europeas (Bolonia, septiembre 1988):

<http://www.crue.org/cmue.htm>

El primer impulso hacia la integración de un EEES se dio con la Carta Magna de las universidades europeas firmada por los rectores asistentes en Bolonia el 18 de septiembre de 1988, con motivo del IX Centenario de su Universidad. En ella se alienta la movilidad de profesores y estudiantes y considera que una política general de equivalencia en materia de status, títulos, exámenes (aún manteniendo los diplomas nacionales) y de concesión de becas, constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de la misión actual de la Universidad. Tiene cuatro principios fundamentales:

1. Como institución autónoma, la Universidad produce y transmite de manera crítica la cultura por medio de la investigación y la enseñanza.
2. La actividad docente es indisoluble de la actividad investigadora.
3. La libertad de investigación, de enseñanza y de formación son el principio fundamental de la vida de las Universidades.
4. La Universidad ignora toda frontera geográfica o política y afirma la necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas.

Su realización exige medios eficaces y adaptados a la situación contemporánea:

1. Para preservar la libertad de investigación y enseñanza, deben facilitarse los instrumentos propicios a la comunidad universitaria.
2. La selección del profesorado debe estar regida por el principio de indisolubilidad entre la investigación y la docencia.
3. Cada Universidad debe atender a los objetivos de sus estudiantes en materia de cultura y de formación.
4. El intercambio recíproco de información y documentación como la multiplicación de iniciativas científicas comunes son instrumentos fundamentales para un progreso continuo de los conocimientos. Los Rectores, en nombre de sus respectivas Universidades, se comprometen a hacer todo lo posible para que los Estados y los organismos supranacionales implicados se inspiren progresivamente en las disposiciones de esta Carta.

Declaración de La Sorbona (mayo 1998):

<http://ees.universia.es/documentos.htm>

Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, firmada por los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido en La Sorbona, París. Se asume el compromiso de la educación superior con la sociedad y con los estudiantes en particular.

Considera:

1. Que en la actualidad gran número de estudiantes todavía se gradúa sin haber tenido la oportunidad de realizar un periodo de estudios al otro lado de las fronteras nacionales.
2. La emergencia de un sistema compuesto de dos ciclos, universitario y de postgrado, que servirá de piedra angular a la hora de establecer las comparaciones y equivalencias a escala internacional.
3. Gran parte de la flexibilidad de este sistema se conseguirá mediante el sistema de créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y semestres que permitirá la convalidación de los créditos obtenidos en alguna universidad europea.
4. Es importante el reconocimiento internacional de la titulación de primer ciclo como un nivel de calificación apropiado. En el ciclo de postgrado cabría la elección entre una titulación de máster de corta duración y una titulación de doctorado más extensa, con la posibilidad de cambiar entre uno y otro.

Por ello:

- Se espera acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje que favorezca una movilidad y una cooperación más estrechas.
- Se debería facilitar a los universitarios el acceso a gran variedad de programas, a oportunidades para llevar a cabo estudios multidisciplinarios, al perfeccionamiento de idiomas y a la habilidad para utilizar las nuevas tecnologías informativas.
- Tanto en el nivel universitario como en el de postgrado, se animaría a los estudiantes a pasar un semestre, como mínimo, en universidades ubicadas fuera de sus países. En los estudios de postgrado, se pondría el énfasis en la investigación y en el trabajo autónomo. A su vez, habría más personal docente y dedicado a la investigación realizando sus actividades profesionales en otros países europeos diferentes a los de origen.

Los países firmantes en La Sorbona se comprometen a la promoción de una zona Europea para a la Educación Superior, dedicada a reforzar las identidades nacionales e intereses comunes para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos y, en concreto, a mejorar el reconocimiento externo y a facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo.

Declaración de Bolonia (junio 1999):

<http://ees.universia.es/documentos.htm>

Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.

Objetivos:

- Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, a través de la puesta en marcha del Suplemento del Diploma, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior Europeo.
- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado). El acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios de primer ciclo se hayan completado, con éxito, en un periodo mínimo de tres años. El diploma obtenido después del primer ciclo será también considerado en el mercado laboral Europeo como nivel adecuado de calificación. El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado.
- Establecimiento de un sistema de créditos - similar al de ETCS para promocionar la movilidad estudiantil. Los créditos se podrán conseguir también fuera de las universidades, incluyendo la experiencia adquirida durante la vida.

Se procura la:

- Promoción de la movilidad y el libre intercambio, prestando atención particular a:
 - el acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos.
 - el reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación Europeas, para los profesores, investigadores y personal de administración.

- Promoción de la cooperación Europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.
- Promoción de las dimensiones Europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

Por la presente los países firmantes se comprometen a conseguir estos objetivos —dentro del contexto de sus competencias institucionales y respetando plenamente la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y de la autonomía Universitaria— para consolidar el EEES.

I Convención Instituciones de Educación Superior (Salamanca, marzo 2001):

<http://www.crue.org/mensajeconvESP.htm>

Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior:

Más de 300 Instituciones Europeas de Enseñanza Superior con sus principales organismos representativos se reúnen en Salamanca los días 29 y 30 de marzo 2001 con el fin de preparar su aportación a la Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior de los países firmantes de la Declaración de Bolonia que va a tener lugar en Praga. En dicha Convención se aprueban los principios y prioridades siguientes:

Principios:

- *Autonomía con responsabilidad*

Facultar a las Universidades de manera que puedan aplicar el principio fundamental de autonomía con responsabilidad con la finalidad de poder elaborar sus estrategias, elegir sus prioridades en cuanto a docencia e investigación, asignar sus recursos, desarrollar sus currícula y fijar sus criterios de admisión de estudiantes y profesores. Las Universidades necesitan una autonomía administrativa suficiente, una normativa ligera y propicia y una financiación adecuada sin las cuales se encontrarían en desventaja a la hora de competir y cooperar.

- *La Educación es un servicio público*

El EEES deberá respetar los principios de la tradición europea en materia educativa: la educación es un servicio público; acceso amplio y

abierto a los estudios de pregrado y de postgrado; educación con vistas a una realización personal y educación a lo largo de toda la vida; educación a la ciudadanía y educación con significación social tanto a corto como a largo plazo.

- *La Enseñanza Superior se sustenta en la investigación*

Puesto que la investigación es el motor de la enseñanza superior, la creación del EEES y la creación del Espacio Europeo de la Investigación deben completarse.

- *La articulación de la diversidad*

La Enseñanza Superior en Europa se distingue por la diversidad de idiomas, sistemas nacionales, tipos y perfiles de institución y desarrollo curricular. Su futuro dependerá precisamente de su capacidad para articular con eficiencia esa valiosa diversidad a fin de que genere ventajas y no inconvenientes, flexibilidad y no opacidad.

Temas principales:

- *La calidad como pilar esencial*

El EEES tiene que dar pruebas de buena calidad. La valoración de la calidad debe tener presente la misión y los objetivos de cada institución y programa. Requiere un equilibrio entre innovación y tradición, excelencia académica y pertinencia social y económica, coherencia de los currícula y libre elección del estudiante. Comprende la función docente e investigadora pero también la dirección y la administración, la capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes así como la prestación de otros servicios además de los educativos. La calidad no basta con que se dé, hay que poder demostrarla y garantizarla para que se reconozca y aprecie.

La calidad es la condición *sine qua non* para dotar al EEES de *confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo*.

- *Confianza*

La garantía de calidad en Europa no puede correr a cargo de un sólo organismo que aplique una serie uniforme de normas. Consiste más bien en diseñar mecanismos de reconocimiento mutuo de garantía de calidad a nivel europeo, siendo la «acreditación» una opción posible. Dichos mecanismos deberán respetar las diferencias entre países, idiomas y disciplinas y no suponer una carga de trabajo excesiva para las Instituciones.

Pertinencia

Adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral convenientemente reflejado en los currícula. Podrá lograrse mediante: la buena calidad intrínseca de la enseñanza, la diversidad de orientaciones y tipos de cursos, la flexibilidad de los programas con múltiples posibilidades de entrada y de salida así como el desarrollo de habilidades y competencias transversales tales como comunicación e idiomas, capacidad de manejar la información, de resolver problemas, de trabajar en equipo y de desenvolverse socialmente.

Movilidad

La libre circulación de estudiantes, profesores y diplomados constituye un aspecto esencial del EEES. Las Universidades quieren fomentar una mayor movilidad tanto «horizontal» como «vertical» y no piensan que la movilidad virtual pueda remplazar la movilidad física.

Compatibilidad de las cualificaciones a nivel de pregrado y de postgrado

Creación de un marco para regular la compatibilidad de las cualificaciones basado esencialmente en la distinción entre dos ciclos de estudios: de pregrado y de postgrado. Existe amplio acuerdo en que el primer ciclo o pregrado debe comportar entre 180 y 240 ECTS variando según se trate de una titulación destinada a ejercer un empleo o de una preparación para proseguir estudios de postgrado. Las redes de cooperación universitaria por materias influirán de manera decisiva dichas decisiones.

Atractivo

Atraer personas del mundo entero exige un esfuerzo por parte de la institución y de las autoridades nacionales y europeas. Entre las medidas concretas cabe destacar la adaptación curricular, un sistema de titulaciones fácilmente legible dentro y fuera de Europa, medidas convincentes de garantía de calidad, cursos impartidos en las principales lenguas internacionales, campañas de información y marketing adecuadas, servicios de acogida para estudiantes y becarios extranjeros e implantación de redes estratégicas. El éxito dependerá igualmente de la pronta eliminación de las restricciones a la inmigración y al acceso al mercado de trabajo.

Las Instituciones Europeas de Enseñanza Superior reiteran su apoyo a los principios de la Declaración de Bolonia y su compromiso de crear un EEES antes de finalizar este decenio. Consideran que la creación en Salamanca de la Asociación Europea de la Universidad (EUA) les ayudará a perfilar su propio futuro. Se llama a los gobiernos para que impulsen y alienten el cambio y proporcionen un marco de

coordinación y asesoramiento que facilite la convergencia. Afirman su capacidad y voluntad de iniciar y respaldar el progreso de una acción común destinada a:

- volver a definir una enseñanza superior e investigación para toda Europa;
- remodelar y actualizar todos los currícula de la enseñanza superior;
- ampliar y desarrollar la labor investigadora de la enseñanza superior;
- aprobar mecanismos de aceptación mutua para la evaluación, garantía y certificación de la calidad;
- reforzar la dimensión europea partiendo de los denominadores comunes y asegurar la compatibilidad entre instituciones, currícula y grados;
- promover la movilidad de estudiantes y profesores y la empleabilidad de los diplomados en Europa;
- apoyar los esfuerzos de modernización de las Universidades en los países donde el desafío de un EEES es más difícil de lograr
- lograr un sistema legible, atractivo y competitivo a nivel nacional, europeo e internacional; y
- seguir defendiendo la enseñanza superior como un servicio público esencial.

Conferencia de Ministros (Praga, mayo 2001):

<http://www.crue.org/comcumbrepraga.htm>

Hacia el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior:

Comunicación de 32 Ministros de Educación Europeos reunidos en Praga el 19 de mayo 2001 para revisar el proceso y establecer nuevas directrices y prioridades para los próximos años, reafirmando su compromiso de conseguir un EEES para el 2010. Elección de Praga como símbolo de la voluntad de involucrar a todo el continente en el proceso de ampliación de la Unión Europea.

Se insistió nuevamente en:

1. *La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comparables.*
Las instituciones deben sacar provecho de la legislación nacional existente y de los instrumentos Europeos que facilitan el reconocimiento académico y profesional de cursos, titulaciones y otros premios, para que los ciudadanos puedan utilizar efectivamente sus competencias y habilidades en todo el continente.

2. *Adopción de un sistema basado principalmente en dos ciclos*

Muchos países ya han adoptado la estructura de titulaciones de dos ciclos. Los programas conducentes a una titulación deben tener diferentes orientaciones y varios perfiles para acomodar la diversidad de necesidades individuales, académicas y profesionales.

3. *Establecimiento de un sistema de créditos*

Para conseguir una mayor flexibilidad en el aprendizaje y en los procesos de evaluación, la adopción de un sistema como los ECTS es necesario. Junto con sistemas de aseguramiento de la calidad, se podrá garantizar el acceso de los estudiantes al mercado laboral europeo y promover la compatibilidad, competitividad y atractivo de la educación superior europea.

4. *Promoción de la movilidad*

Se reafirma el objetivo de promover la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo. Se confirma el compromiso de reducir aquellos obstáculos que limiten dicha movilidad.

5. *Promoción de la cooperación Europea en el aseguramiento de la calidad*

Se reconoce el papel esencial que juegan los sistemas de aseguramiento de la calidad en garantizar altos estándares de calidad y en facilitar la comparabilidad de las cualificaciones. Se anima a una cooperación más estrecha entre las redes de reconocimiento y aseguramiento de la calidad y la confianza mutua en aceptar dichos sistemas. Se anima a las universidades y otras instituciones de educación superior a diseminar ejemplos de las mejores prácticas y diseñar escenarios de mecanismos de evaluación y acreditación / certificación. El European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) puede contribuir a ello.

6. *Promoción de las dimensiones Europeas de educación superior*

Se anima al sector de la educación superior a aumentar el desarrollo de módulos, cursos y curricula a todos los niveles con contenido, orientación y organización «Europea», que se ofrezcan junto con instituciones de otros países y conducentes a un título por ellas reconocido.

7. *Aprendizaje durante toda la vida*

Se está construyendo la Europa futura en una sociedad y economía basada en el conocimiento, en estrategias de aprendizaje durante toda la vida y ello es necesario para afrontar los retos de competitividad y uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, igualdad de oportunidades y calidad de vida.

8. *Instituciones de educación superior y estudiantes*

Es necesaria la implicación de las instituciones de educación superior y los estudiantes como partners constructores activos y competentes del establecimiento y perfil del EEES. Los Ministros afirmaron que los estudiantes deberían participar e influenciar la organización y el contenido de la educación en las universidades.

9. *Promoción del atractivo del EEES*

Importancia de promocionar el atractivo de la educación superior Europea a estudiantes de Europa y otras partes del mundo. Debe fomentarse la comparabilidad de las titulaciones de educación superior en todo el mundo mediante el desarrollo de un marco de cualificaciones comunes, un aseguramiento de la calidad coherente y mecanismos de acreditación / certificación, y con una mejora de los esfuerzos informativos. La mejora de la calidad de la docencia y la investigación es y debe ser un determinante importante de su atractivo y competitividad internacional.

II Convención Instituciones de Educación Superior (Graz, mayo 2003)

<http://ees.universia.es/documentos.htm>

Después de Berlín: el papel de las universidades:

La Convención de Graz, del 29 al 31 de mayo, organizada por la European University Association logró una asistencia de más de 300 rectores de 40 países europeos, agencias de la UE, asociaciones nacionales de universidades y estudiantes, y otras agencias y otros países latinoamericanos como observadores.

Consta de los principales apartados:

- *Hasta el 2010 y más allá*

Se sustenta el desarrollo de las universidades en un conjunto de valores fundamentales: equidad y acceso; investigación y erudición en todas las disciplinas como parte integral de la educación superior; alta calidad académica; diversidad cultural y lingüística. Competitividad y excelencia deben mantener un equilibrio con el acceso y la cohesión social.

- *Las universidades como responsabilidad pública*

Gobiernos, universidades y estudiantes deben estar comprometidos con la visión a largo plazo de una Europa del conocimiento. La educación superior es una responsabilidad pública que debe mantener los valores cívicos

y académicos fundamentales; estimular la excelencia y permitir que las universidades contribuyan al desarrollo social, económico y cultural.

- *La investigación como parte integral de la educación superior*

Se manifiesta la necesidad que los titulados de todos los niveles hayan tenido contacto con un entorno investigador y una formación basada en la investigación. Se anima a la colaboración entre universidades y a promocionar el intercambio a nivel doctoral y postdoctoral con programas doctorales conjuntos.

- *La mejora de la calidad académica mediante la construcción de instituciones fuertes*

Liderazgo, calidad y gestión estratégica en el seno de cada institución es requisito de la puesta en práctica con éxito de las reformas. Gobiernos y universidades deberían suscribir contratos negociados para apoyar la innovación. Estudiantes y agentes sociales deberían participar a través de comités.

- *El impulso al proceso de Bolonia*

Son acciones prioritarias:

- Consolidar el sistema ECTS
- Debatir y desarrollar definiciones comunes de marcos de titulaciones y resultados de aprendizaje a nivel europeo
- Involucrar a académicos, estudiantes, organizaciones profesionales y empleadores en el nuevo diseño de los currícula
- Promocionar en el currículum las destrezas de capacidad de obtención de empleo
- Introducir el Suplemento del Diploma

- *La movilidad y la dimensión social*

Para fomentar la movilidad estudiantil debe enmendarse la legislación relativa al apoyo al estudiante y mejorar la reglamentación sobre atención médica, servicios sociales y permisos de trabajo. La movilidad del profesorado también debe ser incentivada teniendo en cuenta medidas especiales para las familias en las que trabajan ambos cónyuges y limitando las restricciones para buscar formas de apoyo social por ejemplo mediante pensiones móviles. La igualdad de género debe promocionarse.

- *La garantía de calidad: un marco legal para Europa*

Los procedimientos de garantía de calidad para Europa deben: fomentar la calidad académica e institucional, respetar la autonomía institucional, desarrollar culturas internas de calidad, ser eficaz en relación a

su coste, incluir evaluación de las agencias de garantía de calidad, minimizar la burocracia y evitar el exceso de reglamentación. Se propone el establecimiento de un «Comité de Calidad de la Educación Superior para Europa» que sea independiente.

- *Las universidades en el centro de la reforma*

No es suficiente iniciar reformas de arriba abajo sino asegurarse que las reformas se integran plenamente en las principales funciones institucionales y procesos de desarrollo, de forma que sean autosostenibles.

Conferencia de Ministros (Berlín, septiembre 2003):

<http://www.bologna-berlin2003.de/>

Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior, tras el Encuentro en Berlín el 19 de septiembre de 2003. Se revisa el proceso y se establecen directrices y prioridades en los próximos pasos hacia el EEES.

1. Garantía de calidad:

Se acuerda que para 2005 los sistemas de garantía de calidad nacionales incluyan:

- definición de las responsabilidades de los cuerpos e instituciones involucradas
- evaluación de programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de resultados
- sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares
- participación internacional, cooperación y networking.

A nivel europeo se desarrollarán y acordarán procedimientos y guías para la garantía de la calidad.

2. Estructura de la carrera: Adopción de un sistema basado en dos ciclos principales:

Se comprometen para 2005 a comenzar con la implantación del sistema de dos ciclos, elaborando un marco de cualificaciones comparables y compatibles que las describa en términos de trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil.

3. *Promoción de la movilidad:*

Se reafirma la intención de eliminar los obstáculos relacionados con la movilidad y facilitar el acceso a préstamos y becas para promover la movilidad estudiantil.

4. *Establecimiento de un sistema de créditos:*

Se reafirma la intención de eliminar los obstáculos relacionados con la movilidad y facilitar el acceso a préstamos y becas para promover la movilidad estudiantil.

5. *Reconocimiento de carreras:*

Se establece que cada estudiante que termine su carrera a partir de 2005 debería recibir el Suplemento del Diploma automática y gratuitamente, repartido en un amplio abanico de idiomas europeos.

6. *Instituciones de educación superior y estudiantes*

Se aprecia la participación constructiva de las organizaciones estudiantiles y subrayan la necesidad de incluir a los estudiantes de una forma continua en los sucesivos eventos.

7. *Promoción de la dimensión de la educación superior europea*

Se confirma en Praga que se están desarrollando módulos adicionales, cursos y currícula con contenido, orientación y organización europea. Se desarrollan programas integrados de estudio. Se confirma la necesidad de asegurar un período substancial de estudio en el extranjero en programas para el conocimiento de la diversidad lingüística y aprendizaje de la lengua, para que los estudiantes alcancen su completo potencial para una identidad, ciudadanía y empleabilidad europea.

8. *Promoción del atractivo del área de educación superior europea*

Se confirma la disposición de los países a desarrollar programas de becas para estudiantes del tercer mundo. Intercambios entre naciones deben ser dirigidos sobre la base de una calidad y valores académicos.

9. *Aprendiendo toda la vida*

Contribución de la educación superior en hacer el aprendizaje para toda la vida una realidad. Necesidad de mejora de las oportunidades para todos los ciudadanos, en concordancia con sus aspiraciones y habilidades, para seguir los caminos de aprendizaje de toda la vida dentro de la educación superior.

• *Acciones adicionales:*

- Área de educación superior europea y Área de investigación europea: dos pilares de la sociedad basada en el conocimiento.
- Inventario del progreso alcanzado hasta el 2010.
- Seguimiento en el tiempo: se expande el proceso a 40 países europeos.
- Estructura de seguimiento: creación de un grupo de seguimiento que se reúna al menos dos veces al año y sea presidido por la presidencia europea del momento con el país que acoja a la próxima conferencia como vice-presidente.

La próxima conferencia de Ministros europeos tendrá lugar el mes de mayo de 2005 en Bergen (Noruega).

REVISTA DE PRENSA Y DOCUMENTACIÓN

Ingreso del Dr. Antonio Gómez Ortiz como Académico Numerario de la Real Academia de Doctors

En sesión solemne del día 27 de abril de 2004 el Dr. Antonio Gómez Ortiz, miembro del Consejo de Redacción de esta Revista, ingresó como Académico Numerario en la *Real Academia de Doctors*. Para la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*) y para la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), el acontecimiento ha sido motivo de satisfacción, pues con ello se reconoce toda una dilatada labor dedicada a la investigación y a la docencia universitaria.

Antonio Gómez Ortiz es persona muy vinculada a la Revista, pues desde que se pusieron los cimientos de ella, —allá por el año 1985, durante el II Encuentro de Profesores de Escuelas Universitarias de Magisterio celebrado en Valladolid—, siempre ha venido mostrando un interés particular para que el proyecto editorial, primero, tuviera buen fin y, luego, mejor continuación. Perseverancia y dedicación podrían ser los adjetivos que siempre le han venido caracterizando. Los mismos que durante todo el proceso de creación de la AUFOP, de la que también fue miembro fundador.

Antonio Gómez Ortiz es Catedrático de Geografía Física de la Universidad de Barcelona desde 1991 y antes lo fue también de Geografía e Historia en la Escuela Normal de Magisterio de Barcelona, en la misma Universidad, donde mostró especial interés por la formación de maestros con especial preocupación disciplinar por la Didáctica de la Geografía. En la actualidad, los temas que cultiva están relacionados con la historia y evolución del paisaje, sin descuidar aquellos otros relacionados con el valor formativo y educativo de la ciencia geográfica.

El discurso de ingreso en la *Real Acadèmia de Doctors* versó sobre el paisaje de cumbres de Sierra Nevada (*El conocimiento glaciar de Sierra Nevada. De la descripción ilustrada del siglo XVIII a la explicación científica actual*. Real Acadèmia de Doctors. Barcelona 2004, 124 pp.). Su contenido particular se organizó en dos grandes bloques entrelazados: a) Cómo a lo largo del tiempo fue descubriéndose el glaciario de la Sierra a partir de los escritos de viajeros ilustrados del siglo XVIII y científicos románticos centroeuropeos del XIX; b) Cómo las ideas glaciológicas y geomorfológicas sobre Sierra Nevada han ido

evolucionando a lo largo del siglo XX, resaltándose, ahora, las investigaciones dirigidas por nuestro compañero.

El discurso de contestación lo realizó la Académica de número Dra. Maria Teresa Anguera Argilaga, Catedrática de Metodología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, que destacó, los méritos del nuevo académico y el interés del tema expuesto, la importancia que poseen los enfoques, métodos y técnicas en toda investigación científica y el valor que suponen los nuevos descubrimientos para el progreso de cualquier ciencia, características, todas ellas, fielmente reflejadas en el tema desarrollado por el Dr. Antonio Gómez Ortiz.

Desde estas líneas felicitamos al nuevo Académico.

José Emilio Palomero Pescador

Director de la Sede Social
de la Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado

XI CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EUROPA Y CALIDAD DOCENTE
¿CONVERGENCIA O REFORMA EDUCATIVA?

Segovia, 17, 18 y 19 de febrero de 2005

<http://www.aufop.org/xi-congreso/index.asp>

E-mail de contacto: aufopsg@uva.es

Sede del Congreso: Escuela Universitaria de Educación de Segovia

Organizan: <http://www.aufop.org/xi-congreso/organiza.asp>

Escuela Universitaria de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid)

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)

Justificación: <http://www.aufop.org/xi-congreso/justifica.asp>

Objetivos: <http://www.aufop.org/xi-congreso/objetivos.asp>

Programa:

• **Jueves, 17 de febrero**

09.00 h. Entrega de documentación y acreditaciones

10.00 h. Inauguración y presentación del Congreso y su estructura

10.30 h. *Ponencia: El proceso de constitución del Espacio Europeo de Educación Superior y sus objetivos*

SALVADOR ORDÓÑEZ, Secretario de Estado de Universidades e Investigación

12.00 h. Pausa-Café

12.30 h. *Ponencia: El Espacio Europeo de Educación Superior y las Titulaciones de Maestro*

ANTONIO MALDONADO, Universidad Autónoma de Madrid, coordinador del Proyecto para la adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior

14.00 h. Pausa - Almuerzo

16.30 h. Ponencia *El Espacio Europeo de Educación Superior y las Titulaciones de Educación*

MARTA RUIZ CORBELLA, Universidad Nacional de Educación a Distancia, coordinadora de la Comisión de Planes de Estudio del Proyecto para la adecuación de las Titulaciones de Educación al Espacio Europeo de Educación Superior

18:00 h: Pausa-Café

18:30 h. Presentación y constitución de los Grupos de Debate.

Grupo 1. Las competencias generales y específicas, ¿objetivos de reforma?

Coordinadores: JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ y MARIANO GUTIÉRREZ.

Grupo 2. Los planes de estudio, ¿contenidos de reforma?

Coordinadores: CÉSAR CASCANTE y JESÚS NIETO.

Grupo 3. El crédito europeo, ¿metodología de reforma?

Coordinadores: JOAN RUÉ y ANDRÉS PALACIOS.

Grupo 4. Estructura de la convergencia o grados y postgrados, ¿organización educativa de reforma?

Coordinadores: RAMÓN FLECHA y ROBERTO MONJAS.

Grupo 5. Movilidad de profesores y estudiantes, ¿recursos de reforma?

Coordinadores: JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ y CRISTINA VALLÉS

Grupo 6. Acreditación y certificaciones, ¿evaluación de reforma?

Coordinadores: AQUILINA FUEYO y VÍCTOR LÓPEZ PASTOR.

Grupo 7. El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea.

Coordinadores: M.^º JESÚS DE LA CALLE VELASCO y LUIS TORREGO.

20:00 h. Visita guiada a la ciudad de Segovia

• **Viernes, 18 de febrero**

09.30 h. Ponencia: *El proceso educativo de Convergencia Europea, una mirada crítica*

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN. Universitat de València.

11.30 h. Pausa-Café

12.00 h. Ponencia: *Formación del profesorado: reflexión sobre la propuesta europea y avances alternativos.*

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA. Universidad de Málaga.

14.00 h. Pausa - Almuerzo

16.30 h. 2ª Sesión de Grupos de Debate

18.00 h. Pausa Café

18.30 h. 3ª Sesión de Grupos de Debate

20.00 h. Asamblea de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado

• **Sábado, 19 de febrero**

09.30 h. 4ª Sesión Grupos de Debate:

11.00 h. Pausa-Café

11.30 h. Conferencia *La Europa de los ciudadanos y su papel en el escenario mundial*

CARLOS TAIBO. Universidad Autónoma de Madrid

13.00 h. Lectura de conclusiones y Clausura del Congreso

COMITÉ ORGANIZADOR

Presidente: Alfonso Gutiérrez

Secretario: David Carabias

Vocales:

Juan José Cáceres

María de la O Cortón

Teresa Cortón

M.ª Rosario Fernández

Virginia Flórez

Antonio García

Andrea Giráldez

Mariano Gutiérrez

M.ª Antonia López

Ana Maroto

Roberto Monjas

Jesús Nieto

Andrés Palacios

José Emilio Palomero

Martín Rodríguez

Luis Torrego

Cristina Vallés

Participación en el Congreso: Consultar precio de la matrícula, boletín de inscripción, normas para la presentación de comunicaciones y condiciones de publicación de las mismas en:

<http://www.aufop.org/xi-congreso/participa.asp>

AUTORES

Arregi Murgiondo, Xabier

Licenciado en Biología. Profesor de Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas en las titulaciones de Magisterio y Psicopedagogía; profesor de Gestión Ambiental en la titulación de Humanidades Empresa, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea. Dirección Postal: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) • Barrio Dorleta s/n E20540 Eskoriatza (Guipuzkoa) • Tel. 943 71 41 57 • Fax 943 71 40 32
Correo Electrónico: xabier_arregi@huhezi.edu

Bernabeu Tamayo, Maria Dolors

Diplomada en Enfermería. Licenciada en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora de la Escuela Universitaria de Enfermería Vall d'Hebron, centro adscrito a la Universitat Autònoma de Barcelona. Coordinadora de los programas Sócrates/Erasmus. Ha participado en la implantación del Aprendizaje Basado en Problemas a la totalidad del currículum básico de Enfermería. Dicha experiencia ha sido publicada en el *Full d'Innovació Docent en Educació Superior*, que edita la Universitat Autònoma de Barcelona. Dirección Postal: Escola Universitaria d'Infermeria Vall d'Hebron • Pg. Vall d'Hebron, 119-129 • 08035 Barcelona • Correo Electrónico: dbernabeu@cs.vhebron.es

Bilbatua Pérez, Mariam

Licenciada en Ciencias Políticas y Filosofía y Ciencias de la Educación. Directora del ICE de Mondragón Unibertsitatea. Profesora de Didáctica en la Titulación de Magisterio y de Estrategias de Aprendizaje en la Titulación de Psicopedagogía. Dirección postal: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) • Barrio Dorleta s/n • E20540 Eskoriatza (Guipuzkoa) • Tel. 943 71 41 57 • Fax 943 71 40 32 • Correo Electrónico: mariam_bilbatua@huhezi.edu

Cònsul i Giribet, Maria

Diplomada en Enfermería y Licenciada en Medicina por la Universidad de Barcelona. Profesora de la Escuela Universitaria de Enfermería Vall Hebrón de Barcelona, centro adscrito a la Universidad Autónoma de Barcelona. Como jefa de estudios ha coordinado la innovación docente llevada a cabo con la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas a la totalidad del currículum básico. Dicha experiencia ha sido publicada en el *Full d'Innovació Docent en Educació Superior*, que edita la Universidad Autónoma de Barcelona. Correo Electrónico: mconsul@cs.vhebron.es

Feixas, Mònica

Es Profesora Ayudante de Didáctica y Organización Escolar en la UAB. Sus principales líneas de investigación son: Tutoría universitaria, Cultura organizativa de las universidades, Transición secundaria – Universidad y Desarrollo organizacional. Correo Postal: Universitat Autònoma de Barcelona • Departament Pedagogia

Aplicada • Edifici G-6 / 247 • E08190 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) • Tel. 93 581 16 19 • Fax 93 581 30 52 • Correo Electrónico: monica.feixas@uab.es

Font Ribas, Antoni

Es, desde 1986 Catedrático de Derecho Mercantil en la Universidad de Barcelona. Desde 2001 es el Responsable del Grupo de Renovación Consolidado «Dikasteia» y en 2003 recibió el Premio Jaume Vicens Vives de la Generalitat de Catalunya a la Excelencia en la Docencia. Es autor de diversas publicaciones en el ámbito del Derecho y la Educación Superior. Su línea de investigación es el Derecho Industrial. Correo Postal: Universidad de Barcelona • Facultad de Derecho • Avda. Diagonal 684 • E08034 Barcelona • Tel. 934029055 • Fax 934035831 Correo Electrónico: afont@dret.ub.es

Gairín, Joaquín

Es Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la UAB. Sus principales líneas de investigación son: Tutoría universitaria, Transiciones educativas, Evaluación institucional y de programas, Impacto de la formación y Desarrollo organizacional. Dirección Postal: Universitat Autònoma de Barcelona • Departament Pedagogia Aplicada • Edifici G-6 / 247 • E08190 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) • Tel. 93 581 16 19 • Fax. 93 581 30 52 • Correo Electrónico: joaquin.gairin@uab.es

Guillamón, Cristina

Es Técnica de Educación en el Instituto Ciencias de la Educación en la UPC. Su principal línea de investigación es la Tutoría universitaria. Correo Postal: Universitat Politècnica de Catalunya • Institut Ciències de l'Educació • C. Jordi Girona, 29 • Edifici Nexus II- Despatx 0D • E08034 Barcelona • Tel 93 413 76 41 • Fax 93 413 76 54 Correo Electrónico: cristina.guillamon@upc.es

Quinquer, Dolors

Es responsable del Programa Argó, del ICE-UAB, sobre Transición Secundaria-Universidad. Sus principales líneas de investigación son la Tutoría universitaria y Transición secundaria – universidad. Dirección Postal: Institut Ciències de l'Educació • Universitat Autònoma de Barcelona • Edifici A • E08190-Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) • Tel. 93 581 31 86 • Fax 93 581 20 00

Rauret i Dalmau, Gemma

Ha desarrollado su carrera académica en la Universidad de Barcelona, donde se doctoró en Ciencias Químicas (*cum laude*) en 1970. Ha ocupado diversos cargos como Directora del Departamento de Química Analítica, Decana de la Facultad de Química o Secretaria General de la Universidad de Barcelona. Forma parte de un grupo de innovación docente y ha trabajado para establecer un sistema de calidad en los laboratorios de prácticas en la Facultad de Química. Es directora de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* desde 1998 y es su representante en diversas redes internacionales de agencias para la calidad

universitaria. Dirección Postal: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya • Via Laietana, 28, 5ª planta • E08003 Barcelona • Tel. 93 268 89 50 • Fax 93 268 89 51 • Correo Electrónico: direccio@aqucatalunya.org

Ruiz Corbella, Marta

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora titular de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la UNED. En la actualidad desempeña el cargo de Vicedecana de Alumnos y Educación Social de esta Facultad. Posee amplia experiencia en la organización y gestión de centros educativos presenciales y a distancia, en los que ha desempeñado diversos cargos. Ha impartido numerosos cursos de formación del profesorado, tanto presencial como a distancia en temas relativos a la planificación de la autonomía y participación en los centros educativos, la formación para la ciudadanía, educación a distancia, etc. Entre sus temas de interés destaca la formación del profesorado, la educación moral, la organización y planificación de acciones formativas y la educación a distancia, sobre los que ha publicado diversos artículos y monografías. Correo Electrónico: mruiz@edu.uned.es

Rué, Joan

Pedagogo, Director de la Unidad IDES (Innovación Docente en Educación Superior) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha sido director del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB, Director de la Revista EDUCAR, UAB. Ha trabajado profesionalmente en la formación de los docentes y en la mejora de la calidad de la enseñanza. Su experiencia se ha reflejado en numerosos artículos en las diversas revistas españolas de educación, así como en diversos libros sobre temas curriculares, didácticos y de investigación educativa. Correo Electrónico: joan.rue@uab.es

Sagasta Errasti, María del Pilar

Licenciada en Filología Inglesa y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora de Didáctica de las lenguas y de Plurilingüismo en las titulaciones de Magisterio y Psicopedagogía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea. Colabora con el Instituto de Ciencias de la Educación como asesora técnica en el proyecto de innovación curricular de la universidad. Dirección postal: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) • Barrio Dorleta s/n • E20540 Eskoriatza (Guipuzkoa) • Tel. 943 71 41 • Fax 943 71 40 32 • Correo Electrónico: pili_sagasta@huhezi.edu

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA «REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES (RIFOP)»

1) Normativa general

La «*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)*», que publica tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre), es el órgano oficial de expresión de la «ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP)», entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza • San Juan Bosco, 7 • 50071 (España).

La AUFOP (<http://www.aufop.org>) edita una segunda revista, la «*Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*», independiente de la RIFOP, que puede ser consultada gratuitamente en la siguiente dirección electrónica:

http://www.aufop.org/publica/reifp/num_reifp.asp

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad (<http://www.aufop.org/aufop/estatuto.asp>) y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva, Comité Científico, Consejo de Redacción, Consejo Académico y Comité Asesor.

2) Normas para la confección de artículos

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, debiéndose atener para ello a las normas formales que se detallan a continuación. La no adecuación a las mismas constituirá motivo suficiente para no ser aceptados para su publicación.

2.1) Aspectos formales

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte papel, a la siguiente dirección: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado • Corona de Aragón, 22-24 • E-50009 Zaragoza • Tel./Fax +34 976 565 853. También será remitido a esta dirección una copia en soporte informático (diskette o CD-R), en Word (Microsoft Office), no utilice espacios en blanco ni tabuladores para sangrar los párrafos, y si es posible utilice el «espacio posterior», de la opción

«Párrafo», del Menú «Formato» de Word para separar los párrafos, en vez de dar dos veces a la tecla *return* (↵).

Todos los trabajos serán presentados impresos, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de 18 páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times-New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve currículum, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación.

2.2) Sistema de referencia

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA (2001). *Publication Manual* (5th ed.).

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales» [DELORS, 1996, 61].

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Referencias bibliográficas: La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.

- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora.
- Poner en mayúscula sólo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma. Se procederá de igual forma en el caso de los nombres propios.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas

En los siguientes ejemplos se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al estilo de letra y a los signos de puntuación, si no dispone de versales (APELLIDOS) utilice minúsculas, excepto en la primera letra del apellido (Apellidos):

- **Para libros:** APELLIDOS, Nombre o Inicial(es). (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- **Para revistas:** APELLIDOS, Nombre o Inicial(es). (Año). Título del artículo. *Título de la Revista, volumen (número), páginas*.
- **Para capítulos de libros:** APELLIDOS, Nombre o Inicial(es). (Año). Título del capítulo. En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro*, (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- **Libros escritos por uno o varios autores:** ZABALZA, Miguel Ángel (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- **Libros editados (recopilación de ensayos):** GAIRÍN, Joaquín, & ARMENGOL, Carme (Eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- **Capítulos contenidos en libros editados:** JARES, Xesús R. (2002). El conflicto como contenido didáctico. En Martín Rodríguez Rojo (Coord.), *Didáctica general. Qué y como enseñar en la sociedad de la información* (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- **Artículos de revistas:** ORTEGA RUIZ, Rosario, (2002). Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** MORENO GONZÁLEZ, Antonio (2004). La agonía de la escuela. *El País*, 12 de abril, 30.
- **Documentos de la base de datos ERIC:** LISTON, Daniel P., & ZEICHNER, Kenneth M. (1988). Critical pedagogy and teacher education [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC n. ED295937).
- **Consultas en Internet:** MORAL SANTAELLA, Cristina (2001). La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4 (2). Consultado el día de mes de año en <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>

Para más información sobre la realización de trabajos y su adecuación a la normativa APA, puede consultarse el artículo titulado «Orientaciones para la elaboración de trabajos académicos y científicos» publicado en el número 28 de esta revista.

2.3) *Temática: Formación y empleo de profesores. Educación.*

En cada número se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», se aceptarán artículos cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status socio-laboral y profesional, etc.).

Habrará una sección especial destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc.

Asimismo, existirá una sección dedicada a la publicación de fichas-resumen de tesis doctorales en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía y Sociología de la Educación. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Siempre que se estime conveniente, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias de congresos conectados con al formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los mismos se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y

Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas, en orden a su publicación en la REIFOP.

2.4) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables del correspondiente coordinador y de al menos tres miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la Sede Social, será enviado a tres expertos para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Tales informes serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la Sede Social de la RIFOP/REIFOP, es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos a publicar, de entre los informados positivamente, según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

2.5) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.6) Artículos publicados

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se les sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, si les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado • Corona de Aragón, 22-24 • E-50009 Zaragoza • Tel./Fax +34 976 565 853 • Correo electrónico: fotokopias@cepymearagon.es

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN
REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
continuación de la antigua «Revista de Escuelas Normales»
(CIF. G-44032266)

AÑO 2004

Apellidos Nombre

DNI O CIF Localidad

Calle/Plaza Número

Provincia C.P. Teléfono

Lugar de trabajo

Calle/Plaza Número

Provincia C.P. Teléfono

Domiciliación Bancaria:

Ruego me giren el importe de la suscripción anual a mi cuenta:

Número Completo de la cuenta (20 dígitos):

Banco o Caja de Ahorros:

Dirección completa del Banco:

Localidad y Código Postal:.....

Firmado:

Nombre y Apellidos

Precios para el año 2004 (impuestos incluidos):

- Suscripción para socios de la Aufop: 37 Euros
 - Suscripción normal para España e Iberoamérica: 78 Euros
 - Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una) 265 Euros
 - Suscripciones para el resto de países extranjeros: 100 Euros
 - Precio de este ejemplar suelto: 26 Euros (más gastos de envío)
- En todos los casos va incluido el IVA (4%) y el importe del envío de las revistas al suscriptor o suscriptora.

Forma de Pago:

- 1.- Cheque Nominativo: A nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) • Corona de Aragón, 22-24 • E- 50009 Zaragoza.
- 2.- Transferencia Bancaria: A nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)» y a la c/c. n.º 2086 0041 62 0700008676 de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España).

Enviar este Boletín de Suscripción a:

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)
Corona de Aragón, 22-24
E-50009 Zaragoza
Teléfono 34 976 56 58 53 • Correo electrónico: fotokopias@cepymearagon.es

