



EL PROFESORADO Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE CONVERGENCIA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

CARMEN ALBA PASTOR*

RESUMEN. La incorporación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior iniciado con la *Declaración de La Sorbona* de 1998 ha supuesto un revulsivo para la comunidad universitaria. Este proceso se ha definido a través de diferentes declaraciones en las que se hacen públicos los objetivos y líneas a seguir por los países participantes. En este artículo se revisan los objetivos del mismo y el papel que ocupan en él los profesores y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

ABSTRACT. The university community has been spurred on by the incorporation of universities into the European Higher Education Area, started in 1998 with the *Sorbonne Declaration*. This process has been defined in different declarations where the aims and lines to be followed by the participating countries were stated. This article analyses the aims of the process and the role played by the teachers and the Information and Communication Technologies (ICT).

El proceso de convergencia de las universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior y la implantación del Crédito Europeo ha abierto un universo de incertidumbres en toda la comunidad universitaria. Al profesorado le corresponde llevarlo a la práctica en su actividad profesional. Son los responsables de hacer realidad las premisas, más políticas que teóricas, para que la enseñanza esté centrada en el aprendizaje; el estudiante

tenga un papel más activo en la construcción de su conocimiento, existan actividades de aprendizaje complementarias; una acción tutorial más próxima a los estudiantes; se utilicen materiales didácticos de apoyo para la enseñanza, etc.

Ninguna de estas propuestas es nueva en el discurso educativo, aunque éste está poco extendido en el nivel universitario de nuestro país. En primer lugar, son parte de un lenguaje pedagógico que

(*) Universidad Complutense de Madrid.

apenas se utiliza entre el profesorado universitario, consecuencia directa del hecho de que la formación didáctica no ha figurado en la preparación exigida, recomendada o facilitada a estos docentes, al contrario que en el resto del sistema educativo no universitario, donde se exige una formación pedagógica para el ejercicio de la función docente (Pérez Gómez, 1992; Imbernón, 1994; Imbernón, Gimeno y otros, 1993). En segundo lugar, porque en la práctica universitaria la metodología de enseñanza han sido durante siglos un tema supeditado a la tradición, heredándose de unas generaciones a otras, con pocos cambios, especialmente en especialidades o materias más teóricas que prácticas.

En nuestro país la formación e innovación didáctica en este nivel educativo ha dependido, en la mayoría de los casos, de la iniciativa individual de cada docente o de su visión de cómo debía hacerse la enseñanza de su asignatura, pero no ha estado guiada por procesos de formación pedagógica específicos o por modelos de buenas prácticas o de calidad y validez reconocida (Fernández March, 2003; Imbernón, 2000; Sancho, 2001, 2002; Zabalza, 2002). El reconocimiento de la labor docente del profesor universitario ha estado y está en nuestro contexto infravalorada, en sí misma, como actividad profesional «menor» dentro de la responsabilidad del profesorado; y, especialmente, al compararla con la investigación, como tarea «mayor», a través de la cual se evalúa y confiere prestigio al profesorado.

Por otra parte, como se recoge en la exposición de motivos de la *Ley Orgánica de Universidades* (2001), resulta necesaria una nueva ordenación de la actividad universitaria que permita a las Universidades «abordar, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, los retos derivados de la innovación en las

formas de generación y transmisión del conocimiento». La sociedad del conocimiento requiere innovaciones y cambios en las formas tradicionales de formación, producción, comunicación de la información y en el acceso a servicios públicos y privados.

El concepto de Economía del conocimiento que ha dado lugar al concepto de «Sociedad del Conocimiento», tiene sus orígenes en los economistas Hayek (1937) y Machlup (1962); y en los sociólogos Bell (1973) y Touraine (1974), quienes especularon sobre las consecuencias de los cambios en la estructura en la sociedad post-industrial de principios de los años setenta.

Como señala Burton-Jones (1999), el conocimiento se ha convertido en la forma más importante de capital global, una nueva forma de capitalismo. Por ello, evolucionar hacia una economía del conocimiento exige repensar las relaciones tradicionales entre educación, aprendizaje y trabajo. Pero, paradójicamente, el conocimiento es «el menos comprendido y más devaluado de los recursos económicos» (Peters, 2004, p. 164). Es por ello por lo que si se pretende hacer realidad el compromiso de Lisboa (2000) de convertir Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, será forzoso establecer y coordinar las medidas necesarias para que el conocimiento sea un capital personal y social.

No obstante, siguiendo a Peters (2004), es importante no caer en la trampa o en la fascinación de las palabras (*bewitching*) y de las imágenes que crean las palabras y proceder con cierta cautela ante estas expresiones y buscar modelos y planes de actuación que no desvirtúen los objetivos de la universidad y sus enseñanzas. Como indica el mismo Peters (2004), tomando como referencia la idea de

«imagen» (*bild*) de Wittgenstein, las expresiones «sociedad de la información», «sociedad del conocimiento», «economía del conocimiento»..., son conceptos discursivos, productos históricos e ideológicos, y que ellos mismos crean sus propios significados y que pueden llegar a tener, o están teniendo en este caso, efectos en el nivel de políticas, cuando en realidad se trata de conceptos teóricos, cuya evidencia empírica y la de los beneficios de las políticas de su aplicación, apenas cuentan con bases sólidas apreciables. Son conceptos que llevan implícitos componentes visionarios o futuros, cuya vigencia o validez no se constata o demuestra; o, incluso, no es posible evaluar sus efectos o resultados.

Por otra parte, cuando en las líneas anteriores del texto legal citado se dice «que permita a las Universidades abordar, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento» se implica a toda la comunidad universitaria; pero como ya se ha señalado anteriormente, el eslabón de la cadena al que corresponde ponerlo en marcha, el grupo responsable de introducirlo en sus programas, contenidos y metodología es el profesorado (Graz, 2003; Docampo, 2004).

¿Pero qué lugar ocupa el profesorado en el proceso de Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior? ¿Qué lugar se le dedica y qué papeles se le asignan para la puesta en marcha de esta reforma?

Desde que en 1998 con la *Declaración de La Sorbona* se diera por iniciado el desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior, se han hecho públicos numerosos documentos en los que se ponen de manifiesto los objetivos de este proceso y las diferentes acciones y

prioridades para llevarlo a cabo. En ellos quedan reflejados las metas a las que se trata de llegar, pero no los modelos y situaciones de las que se parte, tampoco los medios con los que se cuenta, ni las vías a través de que debe transcurrir.

¿De qué diagnóstico de la Educación Superior parten las nuevas propuestas? ¿Qué innovación se pretende? ¿Qué modelos de universidad de calidad se han consensuado o validado en nuestro contexto? ¿Qué planteamientos pedagógicos subyacen o qué nuevos modelos de enseñanza se proponen? ¿Qué lugar ocupan en este proceso las Tecnologías de la Información y de la Comunicación?

A continuación se revisan las diferentes Declaraciones que se han producido para poner en marcha y la armonización en el Espacio Europeo de Educación Superior. Con ello se trata de identificar las propuestas relacionadas con la innovación metodológica, el lugar que se le otorga al profesorado de las instituciones de Educación Superior en el mismo y el lugar que se asigna a las TIC en este proceso de innovación metodológica que supone la incorporación del crédito europeo, más allá de la mera traducción numérica o cambio de denominación, en la práctica docente en la Universidad.

RAZONES POLÍTICAS, ARGUMENTOS PEDAGÓGICOS: LOS OBJETIVOS DE LA CONVERGENCIA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El 25 de mayo de 1998 los ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, reunidos en La Sorbona pusieron en marcha la armonización del Sistema de Educación Superior Europeo, tratando de extender el concepto de *Unión* a una Europa del conocimiento.

La Declaración de La Sorbona

(1998), recoge la primera mención al concepto de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), para potenciar una Europa del conocimiento «de acuerdo con las tendencias que predominan en los países más avanzados socialmente, en los que la extensión y calidad de la Educación Superior son factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos».

Como en ella se señala, se trata de promover «un área abierta a la educación superior» que «permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje», que respete la diversidad pero que favorezca la movilidad y la cooperación entre las instituciones de este nivel educativo.

En esta Declaración se menciona un sistema de formación compuesto de dos ciclos y el sistema común, Sistema de Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), como clave para permitir la convalidación o el reconocimiento de los estudios realizados en las Universidades europeas que forman parte de este espacio, con el objetivo de promocionar un marco común de referencia que facilite la movilidad de los estudiantes.

En 1999, representantes de 31 países europeos firman la *Declaración de Bolonia*, en la que se mantiene la importancia de la Europa del conocimiento, como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano; como «un componente indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía Europea».

En ella se mencionan los principios fundamentales establecidos en la *Carta Magna de Universidades de Bolonia* (1988), en la que se resalta la importancia de «la independencia y autonomía para asegurar que los sistemas de Educación Superior e Investigación se adapten de forma continua a las necesidades cambiantes y demandas de la sociedad y los avances en el conocimiento científico».

En la *Declaración de Bolonia* se ratifican los acuerdos de la *Declaración de La Sorbona* y se establecen los objetivos para lograr el Espacio Europeo de Educación Superior, para la primera década del tercer milenio:

- Adoptar un sistema de titulaciones comparable.
- Adoptar un sistema basado en dos ciclos.
- Establecer un sistema de créditos, como el que se propone con el ECTS, que facilite la movilidad de los estudiantes y que puedan ser cursados también en contextos no universitarios, incluyendo el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Promover la movilidad eliminando obstáculos para el acceso a estudios y servicios por parte de los estudiantes; y el reconocimiento y valoración de los periodos de trabajo en los contextos europeos para profesores, investigadores y personal administrativo.
- Promover la cooperación europea para asegurar la calidad a través del desarrollo de criterios y metodologías educativas comparables.
- Promover la dimensión Europea necesaria en Educación Superior, particularmente con relación al desarrollo curricular, cooperación inter-institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación (Declaración de Bolonia, 1999, pp. 3-4).

De forma expresa se reitera la importancia del respeto a la diversidad de culturas, lenguas, sistemas educativos nacionales y la autonomía universitaria, premisa muy significativa, dada la complejidad y diversidad estructural y curricular existente

en los sistemas de Educación Superior de los países de la Unión Europea.

En mayo de 2001 y con la participación de 32 países firmantes tiene lugar la *Reunión de Praga*, con el objetivo de revisar los logros alcanzados en esta fase y establecer direcciones y prioridades para los años siguientes.

En el comunicado titulado «Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior», se ratifican el compromiso de lograr el área de Educación Superior para el año 2010 y la importancia de continuar los esfuerzos para promover la movilidad que permita a estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo beneficiarse de la riqueza de los valores democráticos, la diversidad de culturas y lenguas y la diversidad de los sistemas de Educación Superior. No se trata, por lo tanto, de crear un sistema único, sino un sistema equivalente, comparable, en el que cada Universidad y Estado puede mantener su estilo y tradición en la formación de titulados.

También se apoya la idea de la Educación como un bien público y como una responsabilidad pública y se reconoce a los estudiantes como miembros de la comunidad de Educación Superior. En este comunicado se proponen acciones para continuar con los seis objetivos del proceso de Bolonia:

- Adopción de un sistema fácilmente comprensible, claro y comparable de titulaciones. Para ello se indican «que las organizaciones y redes que ya existen promuevan a nivel institucional, nacional y europeo, el reconocimiento simple, eficiente y equitativo/justo que refleje la diversidad subyacente de sistemas de calificaciones».
- Adopción de un sistema basado en dos ciclos.

- Establecer un sistema de créditos, como el ECTS o alguno compatible, para promover la flexibilidad en el aprendizaje y en los procesos de cualificación que proporcione transferibilidad y acumulación de funciones.
- Promocionar la movilidad, para lo cual se concede gran importancia a los programas europeos en este campo.
- Promoción de la cooperación europea para la garantizar la calidad. Este aspecto se considera de vital importancia para asegurar la calidad de los estándares y facilitar la comparabilidad de las calificaciones en toda Europa. En esta línea se reconoce también la importancia de promover la cooperación entre redes para el reconocimiento y garantía de calidad. También se señala la necesidad de mayor cooperación y confianza mutua en la aceptación de los sistemas nacionales y se anima a las Universidades y otras instituciones de Educación Superior y redes específicas dedicadas a la acreditación de la calidad, a establecer un marco común de referencia y difundir lo que se pueda considerar como buenas prácticas.
- Promoción de la dimensión europea de la Educación Superior a través del diseño e impartición de cursos sobre este contenido en los currícula de los distintos países.
- El aprendizaje a lo largo de la vida como pieza clave en el EEES, dado que en la futura Europa, basada en la sociedad y economía del conocimiento, las estrategias para aprender a lo largo de la vida se hacen más necesarias para poder afrontar los retos de la competitividad y el uso de las TIC.

En este Comunicado «Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior», también se señala la importancia de la implicación de las universidades y otras instituciones de Educación Superior y de los estudiantes, reiterando la importancia de la participación e influencia de éstos últimos en la organización y contenidos de la educación en las universidades y otras instituciones de Educación Superior.

En el *Comunicado de Génova* (2001), la Asociación Europea de Universidades señala como clave para lograr el éxito del proceso de convergencia la calidad del Sistema Europeo de Educación Superior, como ya se había señalado en la Convención de Salamanca (2001). En la *Convención de Goteborg* de marzo de 2001, los estudiantes ponen de manifiesto su apoyo y el rol que deben ocupar en el mismo, como una de las fuerzas para lograr el cambio. Sin embargo, en ninguno de estos documentos se menciona el papel del profesorado, de las tecnologías de la información o de las metodologías didácticas en esta transformación.

En el Comunicado de la Unión Europea *From Prague to Berlin* (2002), se pone de manifiesto el apoyo e implicación de la Comisión Europea y su estatus como miembro en los grupos de trabajo. En este documento se identifican las líneas de acción que se han desarrollado a través del *Programa Sócrates* coincidentes con las mismas. El documento describe las medidas con las que la Comisión Europea quiere dar apoyo al proceso de Bolonia. Ninguna de estas líneas de acción ni las acciones concretas que se describen en mencionan en ningún momento el rol del profesorado, la importancia de su implicación para lograr la innovación que este proceso puede suponer.

En la *Convención de Graz* (2003), la Asociación Europea de Universidades

(UEA) hace una referencia de carácter didáctico al señalar que las medidas promovidas en la Declaración de Bolonia permitirán «introducir vías de aprendizaje flexibles e individualizadas para todos los estudiantes». En esta declaración, la UEA propugna la mejora de la calidad académica mediante la construcción de instituciones fuertes y es uno de los primeros documentos en los que se cita expresamente el rol del profesorado y se proponen medidas con repercusión explícita en la práctica docente.

Las universidades consideran acciones prioritarias, entre otras, las siguientes (Graz, 2003):

- Consolidar el sistema ECTS (*European Credit Transfer System*) como medio para reestructurar y desarrollar los currícula con el objetivo de crear vías de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida, flexibles y centrados en el alumno.
- Debater y desarrollar definiciones comunes de marcos de titulaciones y de resultados del aprendizaje a nivel europeo, al mismo tiempo que se mantienen las ventajas de la diversidad y de la autonomía institucional respecto a los currícula.
- *Involucrar a académicos*, estudiantes, organizaciones profesionales y empleadores en el nuevo diseño de los currícula.

Aunque somera, hay una mención explícita a aspectos didácticos a la vez que se incluye al profesorado en el proceso de diseño curricular, si bien, en general, estas menciones son muy circunstanciales y son más las ausencias que las referencias.

Cuando se declara que «Las universidades, por su parte, deben fomentar el

liderazgo y crear una estructura de gobierno que permita a la institución, en su conjunto, crear un riguroso control de calidad interno, rendición de cuentas y transparencia. Los estudiantes deberían desempeñar su papel prestando sus servicios en comités al efecto. Los agentes sociales deberían formar parte de órganos de gobierno o de asesoramiento» (Graz, 2003, p. 3): pero... ¿qué papel ocupan los docentes en esta estructura? ¿Debe entenderse que se da por supuesto que los profesores también forman parte y desempeñarán un papel relevante en este proceso? Entendiendo que los docentes no son los estudiantes, ¿debe considerarse comprendidos como Universidades o como agentes sociales?

Nuevamente, en el *Comunicado de Berlín* (2003), los ministros reconocen el papel relevante que tienen las instituciones de Educación Superior y los estudiantes en la construcción del EEES. Además de la comparabilidad, compatibilidad, transparencia y calidad como ideas base para esta reforma, se insiste también en la promoción de la movilidad de estudiantes y personal de las universidades o la consolidación de la utilización del sistema de créditos ECTS. El papel del profesorado o de las TIC en este tampoco se menciona en este comunicado.

Quizá una de las veces, si no la única, de las referencias de contenido pedagógico que aparece en estos documentos, a la que subyace claramente un cambio de paradigma en el planteamiento teórico sobre la metodología didáctica en la enseñanza universitaria, es la mención al «aprendizaje centrado en el alumno» (Graz, 2003).

La difusión de las teorías Constructivistas (Piaget, 1967, 1975, 1985a, 1985b; Bruner, 1984, 1988; Inhelder, Sinclair y Bovet, 2002), el Interaccionismo social (Vygotsky, 1986, 1988; Luria, 1979) y la

Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1976; Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983) en los ámbitos educativos supuso la necesidad de un cambio de paradigma hacia el aprendizaje centrado en el alumno, hoy por hoy aceptado como una condición para mejorar el resultado de los aprendizajes y consolidado en el discurso pedagógico, pero poco frecuente en la educación superior y, especialmente, en nuestras universidades.

Una de las ideas/conceptos clave es la construcción del aprendizaje por parte del alumno, que le permita organizar la información, transformarla en conocimientos y, posteriormente, adquirir las habilidades necesarias para el desempeño profesional. Con ello se hace referencia a situarle como eje de su propio proceso de aprendizaje. Desde este planteamiento los estudiantes deben ser participantes activos en el mismo, tanto para determinar las estrategias como el ritmo de aprendizaje. Este modelo también parte de la motivación intrínseca del alumno para aprender y la individualización a través de sistemas de tutoría y mediación lo que permite dar respuestas diferenciadas en función de los estilos de aprendizaje y necesidades del estudiante. Como consecuencia de todo ello es de esperar el desarrollo de una mayor autonomía de aprendizaje –clave en el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida–, desarrollo de habilidades intelectuales como la solución de problemas y el pensamiento crítico y reflexivo, entre otras.

En la práctica, esta estrategia incluiría técnicas dirigidas a sustituir o completar las clases magistrales con experiencias de aprendizaje que confieran responsabilidad al estudiante en la búsqueda de materiales y documentación más allá de los apuntes de clase, proporcionando/asignando problemas abiertos y tareas que requieren un pensamiento crítico o

reflexivo. Sirven también como ejemplo tareas como las simulaciones o *role-playing*, elaboración de ensayos de diferente tipología, seminarios, investigación, trabajo colaborativo y en equipos (McKeachie 1986; Bonwell y Eisen 1991; Johnson, Johnson y Smith 1991; Meyers y Jones 1993, Land y Hannafin, 2000).

Al referirse a la enseñanza centrada en el alumno, el docente debería llevar a cabo también otras funciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de aprender de forma independiente, aprender en entornos colaborativos y con mentores y guiarles en el proceso de aprendizaje, buscando que aprendan y logren los objetivos a los que se refiere cada asignatura en el conjunto de la formación que supone la carrera o titulación.

Este modelo didáctico se ha llevado a la práctica en numerosos contextos y son muchas las experiencias que describen su puesta en práctica y los resultados positivos obtenidos en términos de mejora de la comprensión, adquisición de conocimientos, motivación hacia el aprendizaje y de las actitudes hacia las asignaturas. Quizás sea más fácil encontrarlo en las aulas de Educación Primaria y Secundaria, pero aún así no está generalizado, pese a ser uno de los elementos capitales de la fundamentación y propuestas metodológicas de la LOGSE (1990). Además es importante tener en cuenta que la experiencia también dice que esto no se logra automáticamente, ni a corto plazo, ni en todos los casos.

En las experiencias llevadas a cabo en el nivel universitario –no muchas en nuestro contexto– es fácil encontrar testimonios de resistencias por parte de los estudiantes que no quieren asumir ese papel activo que contrasta con el rol pasivo que han tenido que mantener a lo largo de los años de escolarización y formación y lo

que ha sido la tradición memorística. Este nuevo planteamiento les exige un mayor esfuerzo y reconstrucción y aprendizaje de un nuevo papel como alumnos que les demanda responsabilidad, organización, estudio, investigación y participación, y que no es recibido con igual entusiasmo por todos los estudiantes. De la misma manera, se tiene también constancia de las resistencias del profesorado para asumir su nuevo rol como docentes con mayor atención a los aspectos pedagógicos en su labor profesional.

En las primeras universidades las clases se desarrollaban siguiendo cuatro pasos (Moreno Molina, s/f). En primer lugar, la *lectio* o *expositio* durante la cual el maestro se esforzaba en presentar el pensamiento del autor y poner orden en la argumentación. Luego la *quaestio*, o planteamiento de problemas y dudas a partir del texto del autor en estudio. A continuación se pasaba a la *disputatio*, o discusión de las posiciones controvertidas, para llegar finalmente a la *determinatio*, suerte de conclusión o solución de los problemas planteados durante la discusión.

Bien sea como consecuencia de la tradición o de la masificación de las aulas, la metodología se ha reducido en la mayoría de las aulas a la *expositio* o clases magistrales como metodología didáctica más extendida. El método completo exigía trabajo intelectual por parte del estudiante como partícipe del proceso educativo, especialmente si se tiene en cuenta, que no sólo se trataba de transmitir o memorizar los conocimientos, sino que el interés de alumnos y docentes estaba centrado en la búsqueda del saber. Dentro de este modelo el docente era la clave en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, como transmisor de información, pero también en la generación de debates y guía en el procedimiento para llegar a las

conclusiones, como parte del aprendizaje.

Se trata de un modelo que en los aspectos sustanciales ha cambiado poco a lo largo de tantos siglos, especialmente si se consideran los cambios sociales, culturales y económicos que han tenido lugar. Se ha mantenido y hasta empobrecido a lo largo de los siglos, pero, originariamente bastante próximo en esencia al que se postula en los documentos de Bolonia, especialmente, como se ha dicho, en las especialidades teóricas más convencionales, jurídicas, humanísticas y sociales. ¿Qué condiciones organizativas, estructurales, económicas y sociales acompañaban a este modelo? ¿Era el adecuado para cumplir con las funciones que tenía asignada la universidad? ¿Qué funciones tiene asignadas ahora la universidad para valorar si las prácticas docentes y las nuevas propuestas permiten alcanzarlas?

Inicialmente, el *Proceso de Bolonia* se ha impulsado en el ámbito político. Sin embargo, en la actualidad está ganando ímpetu debido a la participación activa de todas las partes interesadas: instituciones de educación superior, gobiernos, estudiantes y otros agentes sociales. A la vez que muchos docentes se van embarcando en experiencias piloto para establecer la viabilidad de las propuestas derivadas del ECTS, son también muchas las voces que se manifiestan preocupadas por la falta de presencia, diálogo y debate con el profesorado sobre esta reforma. Como se pone de manifiesto en la Declaración de Graz (2003), las reformas de arriba abajo no son suficientes para lograr los ambiciosos objetivos planteados para el 2010. Es necesaria la reforma interna que se genere también desde los agentes de la práctica, profesores y estudiantes para llegar a lograr la renovación institucional y docente que supone lograr dichos objetivos.

¿Pero, qué implicación tienen los docentes en el Proceso de Convergencia?

¿Qué rol se les ha asignado o se les ha reconocido en la construcción de este nuevo modelo universitario?

LOS AGENTES DEL CAMBIO AUSENTES: EL PROFESORADO

Desde la antigüedad clásica, en la tradición asiática, la cultura árabe o durante los primeros siglos del cristianismo han existido centros o escuelas superiores dedicadas al cultivo y transmisión de la sabiduría y de las ciencias. Son ejemplos de ellas las famosas Escuela de Pitágoras, la Academia Platónica, el Liceo de Aristóteles y sobre todo, la Escuela de Alejandría.

Las primeras universidades propiamente dichas surgieron hacia finales del siglo XII, no como transformación de las escuelas catedráticas (*studia*), sino por la libre asociación de maestros y discípulos. Las principales contaban con estudiantes provenientes de toda Europa, atraídos por el renombre de los profesores: Bacon, Tomás de Aquino... De un éxodo de estudiantes y profesores ingleses de la Universidad de París, surgió la Universidad de Oxford en 1167, la que a su vez, por igual mecanismo dio origen a la de Cambridge en 1209. La escisión de un grupo de estudiantes y profesores de Bolonia dio lugar a la de Padua (Rábade, 1996; Neave, 2001; Moreno Molina, s/f).

Pero el prestigio de las universidades europeas es muy diferente ahora. Según el «Times Higher Education Supplement» del periódico *The Times* donde aparece publicado el *World University Ranking 2004*, elaborado por la empresa londinense QS, a partir de una encuesta realizada a más de 1.300 profesores e investigadores de 88 países, entre las diez universidades consideradas las mejores del mundo, siete son de Estados Unidos, dos Británicas y

una Suiza. Entre las 50 mejores universidades, Francia y Alemania tienen alguna representación. El resto de los países europeos no tienen presencia dentro de este grupo. Sí lo tienen Australia, Canadá, China, Japón, Singapur o India.

Además de algún posible sesgo anglosajón en las muestras, estos resultados son consecuencia de los criterios e indicadores que se han incluido para evaluar la calidad de las universidades. Entre los principales criterios se han considerado: la producción científica reconocida en los principales índices científicos, contar con universitarios que publiquen, que sean citados en las publicaciones más prestigiosas y por los científicos más prestigiosos, número de profesores y estudiantes extranjeros que hay en cada Universidad analizada o la ratio profesor-alumno.

Como se pone de manifiesto en éste y otros *rankings* mundiales, las universidades no se consideran buenas o malas al margen de su profesorado. Desde que se crearon, la labor desarrollada y prestigio de su profesorado son elementos clave en la determinación de la calidad de las mismas. Por ello, tras revisar de forma sistemática las diferentes declaraciones y comunicados sobre el EEES, llama la atención la escasa atención prestada al profesorado como uno de los agentes, componentes y actores fundamentales del proceso de innovación que puede suponer la convergencia en ese espacio europeo.

Como se ha visto, ni en la *Declaración de La Sorborna* (1998), ni en la *Declaración de Bolonia* (1999), ni en el *Comunicado de Génova* (2001), ni en la *Convención de Goteborg* (2001) se cita al profesorado. Cuando se le menciona es sólo como beneficiario de las acciones de movilidad o para defender la autonomía de las instituciones en su contratación.

Pero no se alude al papel de los docentes, el diagnóstico de las prácticas actuales de calidad, su implicación y actitudes o necesidades ante el mismo que tanto les puede suponer en la práctica, pero que no aparece recogido en las declaraciones oficiales.

En la *Declaración de Praga* (2001) se señala la importancia de que las Universidades se impliquen y de la participación de los estudiantes pero tampoco aparece mención ni referencia alguna al profesorado.

En este *Comunicado de Praga*, a pesar de destacar la necesidad de promocionar la cooperación europea para garantizar la calidad de la oferta y servicios proporcionados por las instituciones de Educación Superior con el fin de facilitar la comparabilidad de las calificaciones en toda Europa y promover la cooperación entre redes como reconocimiento y garantía de calidad –como ya se ha indicado–, no se hace referencia al papel del profesorado en esta tarea, ni sus posibles necesidades y demandas para participar activamente.

De forma similar, no aparecen referencias explícitas a los docentes en el *Comunicado de la Unión Europea From Prague to Berlin* (2002) o en el posterior *Comunicado de Berlin* (2003).

En la *Declaración de la UEA* (Graz, 2003), en la que se proponen medidas con un claro componente didáctico e implicaciones para la práctica docente, se menciona al profesorado y su rol en el proceso de desarrollo del EEES, aunque sólo se hace vagamente y no de modo diferenciado: «Involucrar a académicos, estudiantes, organizaciones profesionales y empleadores en el nuevo diseño de los currículos».

Si bien es cierto que todos los profesores forman parte de su institución, no parece razonable considerar que el compromiso institucional con la innovación o

la participación en el EEES tenga como consecuencia automática la aceptación e implicación de sus docentes en la misma. La institución puede facilitar las condiciones, pero la innovación, si es que es necesaria o cuando es necesaria, debe partir o contar con el interés del propio profesorado.

En las declaraciones que han ido configurando la armonización europea, se suele mencionar a los gobiernos, las instituciones, asociaciones y estudiantes, pero no se menciona a los docentes en ninguna ocasión como piezas clave en el proceso de transformación en las aulas, de los contenidos y de las metodologías que supone la incorporación al EEES y la adopción de sistemas como el ECTS. Ha sido con posterioridad a todas estas declaraciones cuando las universidades han puesto en marcha acciones de información sobre el desarrollo ya aprobado y de la importancia de la participación e implicación de sus profesores en su puesta en marcha.

La ausencia de debate ha dado lugar en los últimos meses a movimientos de preocupación entre los docentes universitarios exigiendo la posibilidad de participar de forma activa en esta reforma, para que se tengan en cuenta sus posiciones, necesidades y propuestas, derivadas del conocimiento y la experiencia dentro de los contextos formativos en cada universidad.

Y es que la aplicación del sistema de créditos europeo *podría suponer* un gran cambio para el profesorado de las universidades españolas y la introducción en muchas aulas universitarias de una concepción metodológica diferente, que exige un nuevo planteamiento organizativo y mayor riqueza didáctica.

El origen del Sistema de Créditos Europeos llamado ECTS (European Credits Transfer System) está vinculado a los

programas de movilidad de estudiantes y a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países, de forma que el trabajo desarrollado por un estudiante en cualquiera de las universidades de los estados miembros sea fácilmente reconocible en cuanto a nivel, calidad y relevancia (MECD, 2003).

La utilización del *crédito* como unidad de referencia sobre la que se estructuran y organizan los currícula formativos es común en la mayoría de los países de la Unión Europea. En nuestro sistema universitario esta unidad ha estado implantada de forma muy diferente al significado que se aplica a este concepto en la *Declaración de Bolonia* y que supone una pieza clave en la armonización de las enseñanzas universitarias.

Según la LRU, el crédito se contabilizaba sobre las horas lectivas de clase, bien fueran éstas teóricas o prácticas. En el caso de los créditos ECTS, el cálculo se basa en el trabajo que debe realizar el estudiante para alcanzar los objetivos del aprendizaje en términos de conocimientos y de competencias, hasta ahora poco presentes en el lenguaje de nuestra universidad.

En nuestro contexto, el *crédito europeo* queda definido en el RD 1125/2003, de 5 de septiembre, como

La unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras

actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Por lo tanto, ya no se trata de una unidad temporal limitada a las horas de clase impartidas por los docentes. Al planificar una materia es necesario calcular el volumen de trabajo que tendrá que realizar el estudiante y el tiempo previsto para ello, incluyendo las clases, teóricas y prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes y trabajos que se deban realizar (Pagani y González, 2002; Pagani, 2003; Melle, 2004).

Este planteamiento genera dudas sobre cómo garantizar en este cambio la calidad de los aprendizajes y de los contenidos, ya que si el elemento que se ha de tomar como referencia es el trabajo del estudiante puede ocurrir que muchas materias no puedan impartirse en los tiempos programados: ¿qué previsiones hay al respecto? ¿Debe primar el tiempo asignado a la materia, la reducción de horas de clase o los contenidos? ¿Esta tarea la hace de forma individual cada profesor, cada departamento, cada facultad...? ¿Cómo y cuándo se va a analizar la práctica educativa para tomarla como referencia en todos estos discursos y antes de poner en marcha reformas que no se sabe a dónde van a llevar o qué resultados pueden generar?

Según Pagani y González (2002, p. 45) con el sistema de créditos europeos es importante destacar que para calcular la dedicación del profesorado «no sólo se deberán tener en cuenta las horas de docencia presenciales y tutorías, ya que los profesores, cuando se adopten los nuevos métodos docentes, tendrán que

invertir un tiempo mayor en la preparación de sus asignaturas y en la atención personalizada a los estudiantes», algo que de momento choca con la situación estructural de las aulas, con grupos de más de 70 ó 100 alumnos como tónica general.

Aunque en este mismo texto se indique que «no se trata de modificar la dedicación actual del profesorado, al contrario, se incentiva su labor» (Pagani y González, 2002, p. 27), los estudios en los que se ha recogido la dedicación del profesorado en experiencias basadas en el ECTS ponen de manifiesto un incremento en la dedicación del profesorado. Estudios como los de Valcárcel (2003) o González y Wagenaar (2003), muestran las lagunas estructurales y el cambio de cultura necesario en toda la comunidad académica, y más especialmente el que necesita el profesorado y alumnado para aproximar la Universidad española a los objetivos metodológicos derivados del proceso de Bolonia.

La CRUE (2002), con anterioridad a la aprobación del Decreto de créditos europeos, ya puso de manifiesto que el cambio conceptual y metodológico afecta no sólo a los estudiantes, sino de forma muy directa al profesorado, ya que como se ha ido precisando en numerosos documentos (Pagani y González, 2002; Corcuera, 2002, González, 2003; Valcárcel, 2004), es necesario utilizar nuevas fórmulas para calcular la dedicación del profesorado, y éste necesita desarrollar nuevos patrones y modelos para planificar su práctica en función del tiempo de trabajo del estudiante, algo que va a suponer un gran esfuerzo de adecuación profesional para muchos docentes.

En el Documento-Marco elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003) sobre la integración del Sistema Universitario Español en el

Espacio Europeo de Enseñanza Superior, sí se reconoce el cambio de cultura académica universitaria y ajustes en la funciones de los docentes que supone este proceso: «El desarrollo de la sociedad del conocimiento precisará de estructuras organizativas flexibles en la educación superior, que posibiliten tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica que favorezca para la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento. Se hace, pues, necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa» (Documento-Marco. MECD, 2003, p. 3).

Pero apenas existe información o documentación sobre el profesorado y su posición ante la Convergencia, ni en el ámbito local, ni en el nacional o internacional. No se tienen referencias sobre la posición de los docentes en cada universidad y país, cuál es su repertorio de prácticas, y cuál sería la innovación que se espera de ellos. ¿Dónde hay que llegar en términos didácticos? ¿A qué modelos responde la exigencia de calidad?

Experiencias de seminarios como los llevados a cabo en universidades andaluzas para la formación del profesorado sobre la enseñanza basada en competencias (Moya, 2004), en las que participaron profesores y cargos académicos de todos los campos y especialidades ponen de manifiesto puntos clave en el pensamiento del profesorado y sus actitudes hacia este proceso, como son cierto escepticismo, rechazo o desconfianza: «¿De dónde han salido las competencias? ¿Por qué competencias?»; «Eso son ideas de pedagogos, psicólogos, etc...»; «No es

responsabilidad del profesorado universitario. Nuestra función es transmitir conocimientos relacionados con nuestra especialidad. Supondrá que los alumnos adquieran menos contenidos. No tenemos la suficiente preparación. No se puede hacer, aunque se quiera». «¿Cuánto dinero hay para esto?».

En la lectura de la mayoría de los documentos analizados sorprende la simplicidad con la que se realizan la mayoría de las propuestas en este ámbito tan complejo y bastante inmovilista que es la Educación y dentro de ella, la Universitaria. Se utiliza un lenguaje poco acompañado de análisis y evidencias que garanticen la adecuación y viabilidad de las propuestas. Tal y como se plantea, la incorporación al EEES o la adaptación de los programas al sistema de créditos europeos debe suponer algo más que un cambio de denominación o una adaptación numérica de los programas. Pero, ¿qué cambios supone y a quién?

Dada la complejidad del proceso educativo, esta reforma implica a docentes, estudiantes e instituciones; formación, cambios organizativos y estructurales; dotaciones de infraestructuras; dotaciones económicas, etc. Se trata de un proceso complejo y difícil y que, en caso de producirse más allá de los trámites administrativos, requiere tiempo, claves que no parecen estar presentes en los discursos sobre la convergencia y su articulación posterior. Hay que contar con el factor humano de los principales actores: los profesores.

Como se ha puesto de manifiesto en las líneas anteriores, existen dos grandes lagunas respecto al profesorado en la Convergencia al EEES y la implantación del crédito europeo: por un lado, su incorporación explícita como clave estratégica del mismo y, por otro, la indagación sobre su práctica actual y

necesidades institucionales, formativas, estructurales y organizativas para permitirles su participación activa en su construcción.

EL PAPEL DE LAS TIC EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Las llamadas «Sociedad de la Información» y «Sociedad del Conocimiento» a las que hacen alusión los discursos sociales, económicos y políticos se utilizan como fundamento en las declaraciones de la Convergencia Europea para orientar el nuevo marco de enseñanza y aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior y «pensar en una Europa de conocimientos» como se señala en la *Declaración de la Sorbona* (1998).

Desde que aparecieran las primeras menciones en los años 70 a la evolución de la sociedad industrial hacia un modelo basado en el procesamiento y manejo de la información son muchos los autores que la han tratado de conceptualizar la Sociedad de la información (Negroponte, 1996; Castells, 1997; Bustamante, 1998). Implica una nueva forma de organización de la economía y la sociedad, basada en la capacidad, casi ilimitada, para acceder a la información y para generarla. Según Castells (1997) las características fundamentales que definen la sociedad de la Información serían: la Información como la principal materia prima, la penetración social de las Nuevas Tecnologías (TIC) en todos los ámbitos sociales; la lógica de la Interconexión y la «flexibilidad».

Dado el enorme impacto de la información y de las tecnologías de la información y de la comunicación en los diferentes contextos sociales y en la vida de las personas, desde todas las instancias a escala mundial (UNESCO), internacional

(Comisión Europea) y dentro de nuestro país (Ministerio de Educación y Departamentos de Educación de todas la Comunidades Autónomas) y se ha hecho hincapié en la importancia de lograr la alfabetización digital (Gutiérrez, 2002) de todos los ciudadanos para evitar con ello una nueva forma de exclusión y de generación de diferencias sociales entre los que tienen acceso a los beneficios derivados de las herramientas o tecnologías de la información y los que no; los llamados info-ricos o info-pobres; diferencias que se han multiplicado entre unos y otros en los últimos años y que han dado lugar a una nueva problemáticas política, económica y social llamada la «brecha digital».

La *alfabetización digital* de la ciudadanía es un imperativo en la era de la información, que supone la capacidad para reconocer cuándo se necesita información y ser capaz de identificarla, localizarla a través de cualquier canal o medio, evaluarla y utilizarla de forma efectiva para la toma de decisiones que lo demande (Marien, 1996; Bawden, 2001; Webber y Johnston, 2003; Doyle, 2003). La alfabetización digital confiere a las personas la posibilidad de tomar decisiones utilizando las herramientas y fuentes de información imprescindibles en una sociedad en las que las TIC y la información son elementos determinantes (Bruce, 1997a y b). Es una capacitación que permite acceder a fuentes de información y contextos de participación en la sociedad.

Las Universidades tienen un papel clave en la construcción del conocimiento, en su transmisión y con ello en la formación de los ciudadanos y futuros profesionales. (ACRL, 2000). La sociedad del conocimiento impone innovaciones derivadas de la presencia de las TIC que suponen nuevas formas de entender las funciones de la Universidad en la transmisión del conocimiento y en los modelos

didácticos que utiliza. Taousanidis (2002) señala como elementos clave en la evolución de las instituciones de Educación Superior la globalización y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Junto a ello también aparecen otros elementos de fundamental importancia en la construcción de un espacio común de educación superior que son la necesidad de la diversificación, la preservación de la autonomía y la colaboración entre instituciones.

Desde la Unión Europea se han puesto en marcha numerosas iniciativas para promover el desarrollo de la Sociedad de la Información (Rodríguez Roselló, 2002; Gutiérrez, 2002). Desde que se pusiera en marcha el programa Sócrates en 1995 se apoyaron acciones innovadoras sobre aprendizaje abierto ya a distancia, reflejando con ello la introducción de la educación a distancia del «Tratado de Maastricht». En la segunda fase de este programa (2000), se creó la acción Minerva, como reflejo de la importancia que se concedía a las TIC en los programas de desarrollo y cooperación europea.

Con una perspectiva más amplia y un año antes se lanzó la iniciativa, *eEurope* (1999) para contribuir al desarrollo de Internet, los recursos de aprendizaje multimedia, las aplicaciones, los servicios y las infraestructuras de aprendizaje. Recientemente se ha aprobado su continuación, *eEurope 2005*, «una sociedad de la información para todos», en la que se proponen nuevas iniciativas para readaptar los contenidos y contextos educativos a la llamada *sociedad del conocimiento*. Dentro de esta iniciativa, y también en el ámbito europeo, pero con repercusiones en todos los países de la Comunidad, en el 2000 y 2001 la Comisión Europea adoptó el *Plan de Acción eLearning - Concebir la educación del futuro* (COM, 2000). Con esta propuesta se trata de modernizar los sistemas de educación y

formación en Europa, y se presta atención a la cooperación entre los países, la educación de profesores e instructores, desarrollo de contenidos y servicios en línea y el acceso a infraestructuras y equipos adecuados.

Todos estas comunicaciones y planes de acción implican a las universidades y requieren su colaboración y participación como instituciones educativas clave en la transformación que requieren los nuevos planteamientos sobre las políticas educativas en el ámbito de la Comunidad Europea y que supone a estas instituciones afrontar la utilización de tecnologías de la comunicación y la información (TIC) para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; el acceso a información, recursos y servicios; el aprendizaje electrónico; la renovación de los planteamientos pedagógicos, nuevas competencias pedagógicas para los docentes; y, dotación de infraestructuras y equipamientos.

La presencia y reconocimiento del papel de las TIC y las universidades como factor clave y estratégico en el desarrollo de la sociedad del conocimiento a la que se hace alusión en todos los contextos, contrasta con la vaguedad de las referencias a estos elementos en la construcción del EEES y de su implantación a través de la metodología vinculada al ECTS.

En la *Declaración de La Sorbona* (1998), sólo se menciona que se debería facilitar a los universitarios, entre otras capacidades, «la habilidad para utilizar las nuevas tecnologías informativas».

Posteriormente, en el *Comunicado de Praga* (2001), aparece una vaga referencia cuando se destaca que «el aprendizaje a lo largo de la vida como pieza clave en el EEES, dado que en la futura Europa, basada en la sociedad y economía del conocimiento las estrategias para aprender a lo largo de la vida se hacen más

necesarias para poder afrontar los retos de la competitividad y *el uso de las TIC*».

El Consejo Europeo de Lisboa de 2000 establece que la educación debe enseñar a aprender para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y poner en marcha acciones dirigidas a que los ciudadanos de la unión Europea se beneficien y participen activamente en la Sociedad de la Información, para lo cual, la Comisión de Educación, Juventud y Cultura del Consejo ha aprobado resoluciones (Resolución de la sesión núm. 2.545 de noviembre de 2003; Resolución «*Educación y Formación 2010*» de febrero de 2004) que articulan las actuaciones para desarrollar los compromisos adquiridos en Lisboa, destacando tres áreas prioritarias: concentrar las reformas y las inversiones en los aspectos clave para una sociedad basada en el conocimiento, lograr que el aprendizaje permanente sea una realidad concreta y construir la Europa de la educación y la formación.

Recientemente estos principios se han ratificado en la Sección 4 del Capítulo V de la *Constitución Europea*, dedicado a la educación y formación reiterando los objetivos de la *Declaración de Bolonia* para crear un área abierta de Educación superior con un sistema universitario comparable y compatible, competitivo y de calidad, dando a la Educación a distancia un lugar expreso en este proceso, en las que no se hacen menciones específicas, pero de las que se deriva la implantación de las TIC como elementos clave en el logro de los objetivos.

En nuestro contexto, en la declaración institucional del MECD (2003) se hace una referencia más explícita: «Por otro lado, el fenómeno de la globalización no se limita al ámbito económico sino que afecta también, de forma decisiva y positiva, a la transmisión de los conocimientos y a la formación superior.

El carácter universal de la institución universitaria se verá aún más incrementado no sólo con la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación a distancia que eliminan barreras geográficas, sino con una creciente movilidad de profesores, investigadores y alumnos que podrán ver atendidas sus demandas de educación universitaria de grado y postgrado en centros radicados en países distintos al que iniciaron su formación» (Documento-Marco, MECD, 2003, p. 2).

Como se puede observar, las referencias a la utilización de las TIC en las instituciones universitarias se basa en la necesidad de actualizar las instituciones para que sean competitivas en el marco de la Sociedad de la Información o del Conocimiento; y se orienta más hacia la movilidad y la internacionalización de los programas y estudios, que a la incorporación de estos recursos de forma significativa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; o por el potencial comunicativo, informativo y didáctico que puedan tener.

Esta presencia e importancia que se concede a las TIC en las mayoría de los contextos contrasta con la escasez de referencias a estos recursos en las declaraciones institucionales, como motor en los procesos de innovación o como soporte o herramienta en los de enseñanza y aprendizaje; este hecho, por otra parte, también contrasta con la realidad social de la penetración de estas tecnologías en todos los ámbitos de la cultura y las inversiones de las universidades en este tipo de infraestructuras. Además, y relacionado con el apartado anterior de este artículo, tampoco se menciona las posibilidades de las universidades para participar en un EEES en una sociedad de la Información, o la presencia o ausencia actual de estos recursos en los contextos educativos universitarios, y más concretamente, en las universidades españolas; o la formación

que tiene el profesorado para poder participar activamente en un modelo indefinido de Universidad del siglo XXI, utilizando TIC para desarrollar asignaturas desde las metodologías derivadas del ECTS.

CONCLUSIONES

La creación de un EEES supone la puesta en marcha de un proceso valioso e imprescindible en una Europa unida política, económica y socialmente, en la que no tendría sentido mantener barreras para la educación superior. Ahora bien, se trata también de un proceso a la vez muy complejo en el que hay que armonizar los planteamientos comunes con las singularidades, la autonomía universitaria y la calidad educativa.

Como se ha puesto de manifiesto en las páginas anteriores, es evidente que en esta primera etapa y hasta la reunión de Berlín (2003), las prioridades de la Convergencia al EEES han sido la acreditación y la calidad, el reconocimiento de créditos, la estructura común de las titulaciones, el aprendizaje a lo largo de la vida y la implicación de los estudiantes

La Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento aparecen como estructuras inspiradoras del cambio, mientras que existe una gran laguna informativa en cuanto al diagnóstico de la situación actual de las universidades europeas, y más concretamente, de las españolas; y de los indicadores para valorar su posición, frente a las propuestas definidas en los documentos del Proceso de Bolonia. Sin este diagnóstico es difícil establecer de dónde se parte y qué hay que «cambiar» para poder llegar a los objetivos propuestos.

También es insuficiente la información sobre la implicación del profesorado, sus actitudes frente a este proceso y

necesidades para llevarlo a cabo; a la que se suma la indefinición sobre el lugar que ocupan las TIC en las universidades del EEES, en el magma impreciso de las llamadas sociedades de la información y del conocimiento.

Se ha puesto de manifiesto la ausencia de un modelo de calidad de las universidades españolas desde su realidad actual, en el que queden reflejadas sus cualidades, sus limitaciones y su potencial de mejora. A los discursos sobre el cambio de la universidad española parece subyacer una actitud de emulación cuando se insta a las universidades a adecuarse al *modelo europeo*. Pareciera que existe tal modelo, pero no es así. Europa está llena de universidades, de mayor y menor reconocimiento y calidad ¿A cuál se trata de imitar? ¿Existe alguna garantía de que si se copiara un modelo de éxito de alguna universidad de otra latitud sería adecuado en nuestro contexto universitario, con nuestra trayectoria, historia y condiciones socioculturales y económicas? ¿No sería una mejor opción tratar de identificar y definir modelos propios? ¿No habría que invertir en investigar lo que ya se hace bien y reforzarlo; y lo que, desde una perspectiva o modelo claro de universidad de calidad, no se ajusta a tal modelo, modificarlo?

Desde esta perspectiva, una medida previa a la puesta en marcha de los cambios propuestos sería elaborar un modelo o modelos de calidad basados en datos, la experiencia, la reflexión y el debate. Definir un modelo de universidad de calidad, en el marco del nuevo EEES, sin tratar de emular un inexistente modelo de calidad «Europeo» o «de Bolonia»; un modelo o modelos de calidad propios, competitivos y reconocibles en este nuevo espacio.

Por otra parte, frente al discurso del cambio como sinónimo de convergencia o créditos europeos es importante

recordar que «cambio» no supone mejora o mayor calidad. En primer lugar habría que diferenciar entre cambios de tipo administrativo y cambios metodológicos. Los primeros pueden hacerse con meras traducciones o a través de cálculos numéricos y pueden llevarse a cabo aprobando normativas. El cambio metodológico, cuando sea preciso y posible, tiene que basarse en la formación y en la implicación de los diferentes colectivos afectados, especialmente docentes, en los procesos de innovación. Este tipo de cambio requiere tiempo y acciones formativas específicas de carácter didáctico, unidas a cambios en las condiciones organizativas, estructurales y de infraestructuras que requieren planes estratégicos, evaluables a medio y largo plazo, junto con planes de financiación.

Otra carencia identificada es la falta de debate en el que hayan estado representados los diferentes colectivos implicados en la Convergencia Europea, y más en concreto, de los docentes. El profesorado es una pieza clave porque tiene la información de cómo se desarrollan los procesos de enseñanza en las aulas universitarias y porque es el actor principal en la puesta en marcha de cualquier reforma metodológica. Por otra parte, pese a su ausencia en el desarrollo y en los documentos para la puesta en marcha del EEES, se espera del profesorado tareas de tipo pedagógico que pueden resultar nuevas para muchos de ellos y que difícilmente incorporarán a su práctica, si no es a través de planes de formación didáctica, que respondan a sus necesidades para el desempeño de su actividad docente, en el marco de la universidad de calidad; de la enseñanza centrada en el estudiante; y con apoyos tecnológicos adecuados, como herramientas para la enseñanza y la investigación, en el marco de la participación en la sociedad de la información y del conocimiento.

Además de los docentes, los estudiantes tienen que asumir un rol activo en su formación para el que no se ha constatado que estén preparados de forma generalizada; y se está dando por supuesto su interés, disposición, motivación y preparación, sin tener elementos en los que basar esta suposición.

En cuanto al concepto de *aprendizaje centrado en el alumno*, como se ha señalado, no es nuevo en el discurso pedagógico. Ya estaba presente en la LOGSE (1990) y todavía no es fácil encontrarlo en la práctica escolar. Lo que sí es novedoso es encontrar este concepto en el discurso de la política universitaria, de donde se desprende la necesidad de ajustes y acciones que permitan al docente, que en general no tiene formación pedagógica, poder llevarlo a cabo.

Pero no es sólo eso, sino que existen numerosas lagunas sobre las disyuntivas que genera tratar de adaptar la práctica docente universitaria a este concepto «centrado en el alumno», contabilizando las horas de trabajo del estudiante, cuando muchos docentes consideran desde su experiencia que las asignaturas que enseñan no se pueden impartir en menos tiempo. ¿Basándose en qué se deben tomar las decisiones de cambio o adaptación a los ECTS? ¿Se cambia de nombre y se deja todo igual? ¿Prevalcen los contenidos y la metodología y experiencia del docente o el computo basado en el estudiante? ¿Es aplicable este modelo a cualquier asignatura, a cualquier contenido?

Por otra parte, parece que en muchos contextos se está asimilando el concepto ECTS con cambio metodológico, entendido éste, simplemente, como reducción de horas de clase y aumento en el número de horas de tutoría. Por una parte, lo que debería ser un trámite administrativo para facilitar la movilidad y el reconocimiento se está identificando con un modelo

pedagógico Pero es difícil evitar estos errores, ya que al no haber habido diagnóstico de la situación actual, ni haber habido debate apenas hay respuestas desde la práctica para la mayoría de las preguntas.

En cuanto al modelo de competencias que parece estarse transmitiendo como modelo aprobado o establecido para la convergencia, como la única forma de hacer la formación de los universitarios comparable o reconocible, no se ha encontrado justificación explícita, ni parece que se haya debatido o justificado el porqué del mismo. Tampoco se ha debatido ni justificado la aparente prevalencia en los discursos del carácter profesionalizante de la formación universitaria, en detrimento de una formación académica e intelectual irrenunciable por parte de la Universidad.

Hasta el momento han avanzado los desarrollos normativos y se están diseñando los cambios administrativos, pero parece poco probable que los cambios metodológicos puedan ser una realidad en las fechas previstas. Resulta difícil creer que para el año 2010 la enseñanza universitaria vaya a estar centrada en el estudiante, máxime cuando se trata de un contexto en el que no existe tradición en la formación pedagógica inicial y por lo tanto, tampoco de formación permanente en los aspectos didácticos de desempeño profesional del profesorado. Por otra parte, tampoco están generalizadas ni la evaluación de la labor docente de los profesores universitarios, ni el reconocimiento institucional de los aspectos relacionados con el desempeño de esta labor. Así pues, se trata de una propuesta difícil de llevar a la práctica y que requiere estrategias que consideren en su planeamiento la complejidad de los procesos de enseñanza y formación, tanto para aplicar los presupuestos de la enseñanza centrada

en el estudiante, como para la formación inicial y permanente del profesorado que es quien debe llevarlo a cabo de forma efectiva para hacer realidad la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior.

La incorporación de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso complejo y que hasta ahora ha estado dirigido desde los discursos y experiencias externos, pero que debería girar su orientación para llevar a cabo una reforma desde dentro, desde el estudio y análisis de su situación actual y aprovechar de esta forma la *oportunidad* que ofrece la armonización europea mejorarlas, renovarlas o consolidarlas desde modelos competitivos y de calidad, con sus señas de identidad propias, como aportación significativa a la construcción del EEES.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J.: «Tendencias de la educación en la sociedad de la información», en *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEC)*, 7, 1997.
- ALBA PASTOR, C. (coord.): *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación. Unión Europea, América Latina y Caribe - Outlook on Applications and Developments of New Technologies in Education*. Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte-Universidad de Murcia, 2002.
- ALONSO TAPIA, J. (coord.): *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla, 2001.
- ANECA: *Sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) Unión Europea y países de próxima adhesión*. (Consulta: 15-05-04).
<http://www.upv.es/upl/U0135170.pdf>

- *El Sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior*. (s. f). (Consulta: 15-05-04). http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_aneca1.pdf
- AREA, M. (coord.): *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao, Descleé de Brouwer, 2001.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL): *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago, American Library Association, 2000. <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H.: *Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo*. México, Trillas, 1983.
- BAWDWN, D.: «Information and digital literacies: a review of concepts», en *Journal of Documentation*, 57, 2 (2001), pp. 218-259.
- BONWELL, C. C.; EISON, J. A.: *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC, George Washington University, 1991.
- BRICALL, J. (coord.): *Informe Universidad 2000*. Barcelona, CRUE, 2000.
- BRUCE, C.: Seven faces of information literacy in higher education. Brisbane, Queensland University of Technology, 1997b. <http://www.fit.qut.edu.au/InfoSys/bruce/inflit/faces/faces1.htm>
- *The seven faces of information literacy*. Adelaide, Auslib Press, 1997.
- BRUNER, J.: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1984.
- *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata, 1988.
- BURTON-JONES, A.: *Knowledge Capitalism: Business, Work and Learning in the New Economy*. Oxford, Oxford University Press, 1999.
- BUSTAMENTE, E.: «La sociedad de la información: Un largo camino de pensamiento utópico y crítico», en DE PABLOS, J.; JIMÉNEZ, J. (coords.): *Nuevas tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona, Cedecs, 1998.
- CASTELLS, M.: *La era de la información*. Madrid, Alianza, 1997.
- COLL, C.: *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona, Graó, 1996.
- COM: *eLearning-Concebir la educación del futuro*. 172 final de 28.03.2001 (2001).
- *Learning- Concebir la educación del futuro*. 318 final de 24.05.2000 (2000).
- COMISIÓN EUROPEA: *El futuro desarrollo de los programas de educación, formación y juventud de la Unión Europea después de 2006*. (Documento de consulta pública). Dirección General de Educación y Cultura, Bruselas, 2002.
- *From Prague to Berlin*. 2001. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/From_Prague_Berlin1.pdf
- *From Prague to Berlin. Progress report*. 2002. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/From_Prague_Berlin2.pdf
- *From Prague to Berlin. Second Progress*. 2003. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/From_Prague_Berlin3.pdf
- *Sistema europeo de transferencia de créditos. Guía del usuario*. 1998. (Consulta: 15-05-04). <http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/documentos/ECTSEsp.pdf>
- *The role of the universities in the Europe of knowledge*. 2003. (Consulta: 15-05-04). http://eua.unigraz.at/Role_Univ_EUA_Response.pdf

- COMMUNIQUE OF THE MEETING OF EUROPEAN MINISTERS IN CHARGE OF HIGHER EDUCATION IN PRAGUE: *Towards the European Higher Education Area*. 2001. (Consulta: 15-05-04).
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Comunicado_Praga.pdf
- CONFERENCIA DE RECTORES: *Declaración de Bolonia: Adaptación del sistema educativo español a sus directrices. Estudio comparado*. 2000. (Consulta: 25-05-04).
http://www.uca.es/vicerrectorado/rel_internacionales/espacio/CRUEdoctorado.htm
- *Los créditos ECTS*. 2002. (Consulta: 15-05-04).
[http://www.crue.org/ppt/Creditos-ECTS \(Corcuera-Pagani\) ppt](http://www.crue.org/ppt/Creditos-ECTS (Corcuera-Pagani) ppt)
- DANIELS, H.: *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona, Paidós, 2003.
- DE LAVIGNE, R.: Créditos ECTS y métodos para su asignación. 2003. (Consulta: 25-05-04).
http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_gral1.pdf
- DECLARACIÓN DE BERLÍN, 2003. (Consulta: 15-05-04).
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Comunicado_Berlin.pdf
- DECLARACIÓN DE BOLONIA, 1999. (Consulta: 15-05-04)
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Bolonia.pdf
- DECLARACIÓN DE GOTEBORG, 2001. (Consulta: 14-05-04).
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Students_Goteborg.pdf
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA, 1998. (Consulta: 15-05-04).
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Sorbona.pdf
- DÍAZ BARRITGA, F.: «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje Significativo», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, 2 (2003). (Consulta: 06-04-05).
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- DOCAMPO, D. (s. f.): *Hacia el espacio europeo del conocimiento*. (Consulta: 27-09-04).
<http://www.gts.tsc.uvigo.es/~ddocampo/ONLINE/lamusa.doc>
- «Innovaciones en las tecnologías educativas y su influencia en el nuevo rol del profesor», en MICHAVILA, F.; MARTÍNEZ, J.: *La profesión del Profesor de Universidad*. (Consulta: 27-09-04). <http://www.gts.tsc.uvigo.es/~ddocampo/ONLINE/cercedilla.pdf>
- DOYLE, C.S.: *Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age*. Monografía ERIC, ED 372 763, 2003.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION: *Declaración de Graz, 2003*. (Consulta: 25-05-04).
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Graz.pdf
- *Response to the communication form the Commission. The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*. (Consulta: 25-05-04).
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/EUA_universidades_Europa_Conocimiento.pdf
- FERNÁNDEZ MARCH, A.: «El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional», en *Educación*, 33 (2004), pp. 127-142.
- «Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: Análisis de las diferentes estrategias», en *Revista de Educación*, 331 (2003), pp. 171-197.
- FROMENT, E.: «The European Higher Education Area: A New Framework for the Development of Higher Education», en *Higher Education in Europe*, 28, 1 (2003), pp. 27-31.

- GARRIDO, F.: Aproximación a la Convergencia desde un enfoque sociológico. Observatorio para la Cibersociedad. http://www.cibersociedad.net/recursos/art_div.php?id=54
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata, 2001.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R.: *Síntesis de los resultados de Tunning*. 2003. (Consulta: 15-05-04). http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/documentos/presentaciones/El_Escorial_jul03/Julia_Gonzalez.pdf
- *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. (Consulta: 25-05-04). http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- GUTIÉRREZ, M.: «Visión Europea de las necesidades de formación a distancia y a lo largo de la vida y soluciones», en CARRECEDO, L.; SOJO, C.: *Hacia un Espacio Común de Enseñanza Superior. Unión Europea, América Latina y Caribe*. Murcia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Universidad de Murcia, 2002, pp. 28-33.
- IMBERNÓN, F.: *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós, 1994.
- Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38 (2000), pp. 37-46.
- IMBERNÓN, F.; GIMENO, J. et als.: *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona, ICE, 1993.
- INHOLDER, B.; SINCLAIR, H.; BOVET, M.: *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid, Morata, 2002.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A.: *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN, Interaction Book Company, 1991.
- KIVINEN, O.; NURMI, J.: «Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans. Higher Education and Work: A Comparison of Ten Countries», en *Comparative Education*, 39, 1 (2003), pp. 83-103.
- LAND, S. M.; HANNAFIN, M. J.: *Student-centered learning environments. Theoretical Foundations of Learning Environments*. Lawrence Erlbaum, 2000.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (Consulta: 25-05-04). <http://www.boe.es/g/es/boe/dias/2001-12-24/seccion1.php>
- LURIA, A. R. et als.: *Psicología y Pedagogía*. Madrid, Akal, 1979.
- MARIEN, M.: «New communications technology: A survey of impacts and issues», en *Telecommunications Policy*, 20, 5 (1996), pp. 375-387.
- MARQUES, P.: *La Cultura Tecnológica en la Sociedad de la Información entornos Educativos*. 2000. (Consulta: 24-03-05). <http://dewey.uab.es/pmarques/si.htm>
- MCKEACHIE, W.: *Teaching tips*. Lexington, MA, Heath & Co, 1986.
- MEYERS, C.; JONES, T. B.: *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco, Jossey Bass, 1993.
- MICHAVILA, F.; CALVO, B.: *La Universidad española hoy*. Madrid, Síntesis, 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. 2003. (Consulta: 15-05-04). http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf

- MORENO MOLINA, A.: *Las universidades de Ayer y de Hoy*.
<http://www.univerxity.com/aspSmartUpload/110200451733.doc,s/f>
- NEAVE, G. R.: *Educación superior, historia y política: estudios comparativos sobre la Universidad contemporánea*. Barcelona, Gedisa, 2001.
- NOVAK, J. D.: *Constructivismo humano: un consenso emergente*. 1988.
- PAGANI, R.: *El crédito europeo y el sistema educativo español*. 2002. (Consulta: 15-05-04).
<http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/credito.pdf>
- *El ECTS y el nuevo método docente*. 2003. (Consulta: 15-05-04).
http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/documentos/presentaciones/Fac_Medicina_dic03/Raffaella_Pagani.pdf
- *El espacio europeo de educación superior: hacia dónde vamos*. 2003. (Consulta: 15-05-04).
http://www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/documentos/presentaciones/El_Escorial_jul03/Raffaella_Pagani.pdf
- PÉREZ GÓMEZ, A.: «La Función y Formación del Profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes Perspectivas», en GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992, pp. 398-429.
- PETERS, M. A.: «Education and Ideologies of the Knowledge Economy: Europe and the Politics of Emulation», en *Social Work and Society*, 2, 2 (2004), pp. 160-171.
- PIAGET, J.: *Biología y conocimiento*. Madrid, Siglo XXI, 1967.
- *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona, Crítica, 1985a.
- *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires, Paidós, 1975.
- *La Construcción de lo real en el niño*. Barcelona, Crítica, 1985b.
- POZO RUIZ, A.: *Alma Mater Hispalense*. (Consulta: 07-04-05).
www.quintocentenario.us.es
- RÁBADE OBRADÓ, M. P.: *Las universidades en la Edad Media*. Madrid, Arco-libros, 1996.
- REDING, V.: *Tuning educational structures in Europe*. 2002. (Consulta: 25-05-04).
<http://www.upf.edu/bolonya/obolonya/canvis/nouparad/docum/reding.pdf>
- UNIÓN EUROPEA: *Educación y Formación 2010*. Resolución del Consejo celebrado en Bruselas el 26 de febrero de 2004.
- REUNIÓN DE SALAMANCA. 2001. (Consulta: 15-05-04).
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Convencion_Salamanca.pdf
- SANCHO, J. M.: «Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos», en *Educación*, 28 (2001), pp. 41-60.
- «Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior: una aproximación compleja», en *Revista Educación y Pedagogía*, 33 (2002), pp. 31-48.
- TAOUSANIDIS, N.: «New Challenges for European Higher Education», en *Industry & Higher Education*, 16, 5 (2002), pp. 289-294.
- The Magna Charta*. 1988. (Consulta: 15-05-04).
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Magna_Charta.pdf
- Towards the European Higher Education Area: survey of main reforms from Bologna to Prague*. 2001. (Consulta: 25-05-04).
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Trends2.pdf
- Trends in Learning Structures in Higher Education*. 1999. (Consulta: 15-05-04).
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Trends1.pdf

- UNESCO: «La educación superior en el siglo XXI: visión y acción», en *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París, (1998).
- UNIÓN EUROPEA: Resolución del Consejo celebrado en Bruselas los días 24 y 25 de noviembre de 2003. Sesión núm. 2545.
- VYGOTSKY, L.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo, 1988.
- *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade, 1986.
- WEBBER, S.; JOHNSTON, B.: *Information Literacy: definitions and models*. Department of Information Studies, Sheffield University, 2003.
<http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm>
- ZABALZA, M. A.: *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea, 2002.