

Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes

Learning and teaching in a context of change in the university. The promotion of Teaching Team

Miquel Martínez Martín

Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament Teoria i Història de l'Educació. Barcelona, España

Manel Viader Junyent

Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia. Dpto. Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Barcelona, España

Resumen

El proceso de construcción del EEES supone una oportunidad para revisar algunas de las cuestiones clave que afectan al sentido y misión de la universidad en el principio del siglo XXI. Se propone entender este proceso como un proceso que comporta cambios cualitativos que afectan al propio concepto de empleabilidad que orienta en parte la reforma, a la noción de competencia, a las condiciones que regulan la toma de decisiones académicas que afectan al diseño, planificación e implementación de los estudios en cada titulación, y a la propia cultura docente y laboral del profesorado universitario y del personal técnico al servicio de la docencia.

El cambio de cultura docente y la renovación docente a la que hacemos referencia no puede enmarcarse en la perspectiva de dar respuesta sólo a las exigencias normativas y formales del cambio que supone la puesta en marcha de los nuevos grados y postgrados. Debe afectar a los procesos de docencia y aprendizaje.

Se considera la promoción de equipos docentes como factor de cambio de la cultura docente al generar un espacio para el análisis de las cuestiones antes mencionadas en el contexto de cada titulación de acuerdo con las necesidades de la universidad en la sociedad actual

y para una planificación docente compartida. La promoción de equipos docentes debe procurar un doble objetivo: mejorar la calidad de la docencia y el aprendizaje de los estudiantes y ser un factor de cambio de la cultura laboral del profesorado y del personal al servicio de la docencia.

Palabras clave: Equipo docente, Docencia y aprendizaje, Educación Superior Grado y postgrado, Competencia, Empleabilidad, Nivel de formación.

Abstract

Reflections on learning and teaching in the current university context; the promotion of teaching teams.

The process of building the EHEA provides an opportunity to review some of the key issues affecting the role and mission of the university at the beginning of the 21st century. This process is addressed as one which involves qualitative changes that affect the very concept of employability by which the reform is, in part, oriented. They also influence the notion of competency, the conditions which regulate academic decision-making regarding the design, planning and implementation of studies in every degree course, and the teaching and working culture of university teachers and technical staff at the service of education.

The change in teaching culture and the teaching renewal to which we refer cannot be seen from the perspective of providing a response solely to the regulatory and formal demands of changes resulting from implementation of the new graduate and masters degrees. It must also affect the teaching and learning processes.

The promotion of teaching teams is considered a factor of change in teaching culture because it generates a space for analysis of the aforementioned issues in the context of each degree course and in line with the university's needs in today's society, as well as creating an area for shared teaching planning. The promotion of teaching teams must seek a two-fold objective: to improve the quality of teaching and student learning, and to be a factor of change in the working culture of teachers and other staff at the service of education.

Key words: Teaching Team, Teaching and Learning, Higher Education, Degree and Master, Competency, Employability, Training Level.

El aprendizaje en la universidad y su relevancia para el mundo laboral. Diferentes acepciones del término empleabilidad y su relación con los niveles de formación

La declaración de Bolonia pone énfasis en el concepto de empleabilidad para los distintos niveles de titulación y, específicamente, en lo referente a los títulos de grado indica que deben ser «relevantes para el mercado laboral». Conviene no olvidar, en relación con esta cuestión, que en el fondo y en el principio del llamado proceso de Bolonia se encuentra una preocupación por la escasa aportación de las universidades a la productividad de Europa, a lo cual deben añadirse otros elementos importantes para el análisis. En el caso de España, es necesario citar la aún hoy escasa valoración social de los estudios de formación profesional, con todo lo que ello conlleva en cuanto a presión hacia el sistema universitario y a una cierta dificultad para definir adecuadamente la relación de los distintos niveles formativos con las diferentes modalidades de ocupabilidad.

La referencia a conceptos como «relevancia para el mercado laboral» o «empleabilidad» es ciertamente compleja puesto que, más allá de un sentido general fácilmente compartible, no es sencillo atribuir a estas ideas un significado unívoco o perfectamente establecido. En el caso de las nuevas titulaciones universitarias de grado, cabe entender en principio que la obtención de un título de este nivel podría ser significativo en relación con alguno o algunos de los siguientes aspectos:

- Como condición necesaria y suficiente para la incorporación a un puesto de trabajo dentro del ámbito relacionado con la titulación, sin que ello implique necesariamente el ejercicio integral de todas las competencias profesionales que configuran o definen una determinada profesión.
- Como condición suficiente para acceder a puestos de trabajo para los cuales sea exigible la posesión de un título universitario, sin que deban relacionarse necesariamente con el ámbito de estudios realizado.
- Como condición para la movilidad y la promoción en el mercado laboral a lo largo de la vida.
- Como condición para acceder a estudios de máster que permitan acceder a un nivel de especialización superior y el subsiguiente acceso a determinados puestos de trabajo. En este caso el título de grado es «potencialmente relevante» para el mercado laboral, aunque pueda no serlo de forma directa.

- Como condición para el inicio de una práctica profesional normalmente de carácter supervisado, que permita obtener las competencias necesarias para un ejercicio profesional más avanzado.

Lo anterior pone de manifiesto la posibilidad –seguramente la necesidad– de plantear titulaciones de grado –o bien itinerarios específicos dentro de ellas– con objetivos diferentes en cuanto a la adquisición de competencias de carácter profesional y también en otros aspectos. En consecuencia, debería matizarse muy seriamente la idea de la necesidad de una semejanza más o menos radical entre el conjunto de titulaciones de grado que puedan plantear las universidades. Probablemente sería más adecuado contemplar las diferentes acepciones señaladas en relación a la relevancia para el mercado laboral y en función del modelo formativo de cada universidad, de la tipología de estudiantes y de la idiosincrasia de cada titulación establecer los objetivos y competencias de cada título. La actual sociedad de la información, la diversidad y el aprendizaje continuo, requiere una universidad que comprenda también su tarea en clave de formación continua y atenta a la diversidad.

Además la cuestión de la relevancia de los títulos de grado para el mercado laboral no puede plantearse de forma aislada, sino en el contexto de un marco de titulaciones que incluye también el nivel de postgrado y que debe tener en consideración si existen o no otras posibilidades de formación profesional en el conjunto global de la educación superior, formación que, desgraciadamente, escasea en nuestro país.

En este sentido, cabe plantearse, por ejemplo, la posibilidad de potenciar titulaciones cortas que lleven asociada una dimensión ocupacional muy directa y específica. Esto significaría promover titulaciones de ciclo corto de educación superior diferenciadas de los grados universitarios e identificables claramente por su relevancia para el mercado laboral en alguno de los sentidos más limitativos que se indicaban anteriormente. Estas ofertas formativas, vinculadas actualmente en gran parte a los ciclos formativos de grado superior, gozan de escasa tradición en nuestro país y por su gran potencialidad deberían ser objeto de especial atención y potenciación al menos desde las siguientes perspectivas:

- Participación en la docencia de profesionales, de profesorado universitario y no universitario.
- Potenciación de instituciones específicas de educación superior dirigidas a la formación de técnicos superiores y especialistas.

- Planteamiento de este tipo de estudios de acuerdo con las especificaciones del marco europeo de calificaciones, en relación con el cual podrían vincularse principalmente con su nivel 5.
- La obtención de estos títulos debería llevar aparejada la posibilidad de reconocimiento de créditos en futuros estudios universitarios de grado.
- Sistemas de acceso análogos a los propios de la educación universitaria.

Aunque algunos de estos elementos se vienen desarrollando ya desde hace tiempo, existe un margen importante para la potenciación de este tipo de medidas y de otras tendentes a situar inequívocamente este tipo de formación en el contexto de la educación superior. Esto significaría también emprender los cambios necesarios para que las competencias relativas a este tipo de enseñanzas se ubiquen en un ámbito de decisión política propio del conjunto de la educación superior, sea o no universitaria. Lo que se plantea, en definitiva, es la posibilidad e interés de establecer espacios de aprendizaje y modelos formativos propios para estudios profesionalizadores de ciclo corto en el marco de la educación superior.

En lo referente específicamente a las titulaciones de grado, y teniendo en cuenta algunas de las consideraciones realizadas hasta el momento, se hace necesario analizar la diversidad de posibilidades que pueden plantearse en función de los distintos ámbitos disciplinares y de las posibilidades de actuación en cada uno de ellos. Como idea general cabe pensar en la concreción en cada caso del significado del término «relevancia para el mercado laboral», distinguiendo claramente la idea genérica de ocupabilidad de lo que sería el ejercicio pleno de una determinada profesión. La ocupabilidad de los graduados puede entenderse como capacitación para el desarrollo de determinadas actividades pero, sobre todo, como potencial para desarrollar, tras una formación complementaria o a través de una actividad laboral supervisada, la posibilidad de un ejercicio profesional autónomo. En este sentido, podemos distinguir entre ocupabilidad general, ocupabilidad en un campo específico y el proceso de profesionalización, el cual implica la acumulación de experiencia profesional, formación adicional y un cierto nivel de maduración personal. La idea de profesión implica la existencia de un conjunto de competencias profesionales, entendidas como conocimientos y habilidades de las personas para el ejercicio de la profesión, y de atribuciones profesionales, ya sean reguladas por ley, delimitadas por actuación de los colegios profesionales o consolidadas por la práctica profesional dominante.

En cualquier caso, la diversidad de posibles planteamientos de las titulaciones de grado y su también diversa relación con la idea de empleabilidad deja abierta la

posibilidad de plantear títulos de grado sin una perspectiva específica o directa de inserción laboral, como fundamentación necesaria para el acceso a determinados tipos de máster u otras posibilidades, que en todo caso deberían ser analizadas detenidamente para evitar una desvirtuación general del proceso de convergencia hacia el EEES.

Debe remarcar, por otro lado, la relación de muchos de los puntos que se vienen comentando con el nivel de flexibilidad que pueda obtenerse en la articulación de los títulos de grado de acuerdo con la legislación vigente. Aún aceptando las dificultades que ello implicaría, un marco legal que permitiera la existencia de titulaciones de grado de duración distinta -tres o cuatro años, es decir 180 y 240 créditos ECTS- ofrecería un margen de actuación muy interesante y la posibilidad de conseguir una mayor adaptación a las diferentes casuísticas.

En una línea parecida, en relación a los estudios de grado resulta también pertinente hacer referencia, aunque sea brevemente, al problema del acceso de los nuevos estudiantes. Éste es un problema de contexto muy importante, puesto que el planteamiento de los objetivos y perspectivas de cada titulación depende de forma significativa de la tipología de estudiantes a los cuales vaya dirigida. En este sentido parece necesario avanzar en la línea de una implicación más directa de las universidades en los criterios de acceso, más aún teniendo en cuenta el cambio fundamental que está representando la creciente presencia de estudiantes procedentes de distintos países, con sistemas de acceso a la enseñanza superior también diferentes.

Formación para una profesión y «formación integral». El nivel de formación universitaria

Al analizar el tema de la empleabilidad en el ámbito universitario se plantea, en algunas ocasiones, una posible dicotomía entre lo que sería una visión profesionalizadora y lo que se denomina a veces «formación integral». Esta cuestión se plantea frecuentemente en relación con el papel que las necesidades de la sociedad y del sistema económico deben jugar en el momento de establecer los objetivos de la formación superior y el perfil de los futuros titulados.

Existen en cuanto a este punto ciertas afirmaciones o creencias más o menos explícitas que deberían ser objeto de reflexión: la identificación simplista entre sociedad y empresa, por un lado, y por otro, la suposición de que las demandas del ámbito

empresarial se dirigen prioritariamente hacia un tipo de titulado alejado de los parámetros críticos y de iniciativa que deberían caracterizar la formación universitaria. Es posible que esto sea cierto en algunos casos o en relación con determinados niveles formativos, pero también lo es que el capital humano que necesitan nuestras sociedades para su desarrollo, y en particular las demandas de los sectores económicos más dinámicos, no coinciden ni mucho menos con esta perspectiva. Cuando se pregunta al empresariado de los sectores más dinámicos sobre sus necesidades y los perfiles formativos que son de mayor interés, sus respuestas son bastante inequívocas y no van precisamente en la línea de la falta de iniciativa o de la simple aplicación de conocimientos técnicos –pueden repasarse, por ejemplo, las encuestas del proyecto Tuning, o los resultados de los estudios realizados por la Fundación Conocimiento y Desarrollo, por citar dos ejemplos significativos-. Obviamente, cuestión distinta es el proceso de adquisición de las competencias necesarias para hacer frente a esta demanda y el hecho de que una titulación universitaria de grado no sea suficiente para ello.

En definitiva, la universidad debe ofrecer a la sociedad titulados con una visión comprensiva de los fenómenos, capaces de analizarlos y de reconocer los problemas básicos y también de trabajar cooperativamente en la resolución de dichos problemas desde una perspectiva que en muchos casos debe ser multidisciplinar, con capacidad de incluir modos de razonamiento propios del contexto de la investigación y también de actualizar sus conocimientos para el adecuado desarrollo de sus actividades profesionales.

El sentido de la universidad, el valor añadido que debe aportar a la formación de sus futuros titulados, profesionales y ciudadanos, su función y contribución en la formación y desarrollo de la población y de la sociedad en general no puede formularse y aún menos plantearse en términos que se refieren sólo a algunas de las dimensiones de tal desarrollo. El nivel de formación que la universidad debe perseguir en el grado y después en el postgrado debe permitir que el titulado sea capaz de plantearse preguntas, seleccionar y organizar información, expresarla adecuadamente, analizar datos y extraer conclusiones y no sólo relacionadas con su futuro ámbito profesional. Debe promover disposición a implicarse de manera responsable en el ejercicio de su profesión y también como miembro de una ciudadanía activa, (Martínez y Payà, 2007). Por esta razón conviene insistir en la necesidad de no reducir los objetivos formativos a competencias específicas orientadas únicamente al desempeño profesional e insistir en que las actividades de docencia y aprendizaje en la universidad deben reunir algunas condiciones. Entre otras, las siguientes: los contenidos y recursos

procedimentales deben ser seleccionados por su potencia estratégica y ofrecer claves interpretativas para una buena comprensión crítica; la actividad docente y de aprendizaje debe favorecer el desarrollo de estrategias para la construcción científica del conocimiento y valorar el rigor metodológico y el saber contrastado y fiable; debe promover aprendizaje autónomo en el estudiante y desarrollar situaciones de aprendizaje cooperativo y colaborativo que fomenten la perseverancia en la tarea de estudiar, comprender e investigar así como el interés por la autoformación en el futuro titulado.

Solamente una palabras finales referidas al nivel formativo de postgrado, y muy especialmente a las titulaciones de máster. Como es sabido, el objetivo central de las titulaciones de postgrado es el de ofrecer formación especializada dirigida principalmente al ámbito profesional y al de la investigación.

Desde la perspectiva de la empleabilidad y del desarrollo profesional, las titulaciones de máster deberían evitar una separación radical entre la perspectiva puramente profesional y la de investigación. Del mismo modo que en el nivel de grado es importante introducir determinados elementos de razonamiento y habilidades relacionadas con la actividad investigadora, en el nivel de máster estos aspectos deben ser potenciados con el fin de posibilitar una actividad profesional original e innovadora. Del mismo modo, los estudios de doctorado no deberían plantearse sin una necesaria relación con referentes profesionales que puedan beneficiarse directamente de las competencias investigadoras que obtenga el futuro doctor, todo ello como elemento potenciador del trabajo de investigación que se realiza en el ámbito empresarial, todavía claramente insuficiente en nuestro país. Desde una perspectiva avanzada, las sinergias entre las perspectivas profesionales y de investigación constituyen un elemento indispensable para conseguir una deseable convergencia entre la investigación aplicada/tecnológica y la dimensión de investigación y desarrollo a llevar a cabo en la empresa.

Abundando en la cuestión anterior parece fundamental, en relación con los estudios de postgrado, la necesidad de un planteamiento caracterizado al mismo tiempo por su flexibilidad y por su carácter integral. Esto no se refiere únicamente a las indicaciones ya realizadas sobre las sinergias entre las perspectivas profesionales y de investigación, sino también a la tendencia a unificar el concepto de máster sin una distinción radical entre los programas «universitarios» u «oficiales» y los títulos propios de las universidades. Esto se refiere únicamente a titulaciones de máster, sin que signifique en absoluto que no deban existir otros títulos de postgrado que hagan posible el aprendizaje a lo largo de la vida –cursos cortos, desarrollo profesional específico, formación corporativa, etc.

En lo referente a los títulos de máster, la distinción fundamental se establecería –como ocurre en otros países europeos– entre títulos con o sin subvención pública y, de modo añadido, entre títulos que ofrecen o no acceso directo al doctorado. Pero más allá de estos aspectos, sin duda importantes, probablemente sería acertado un planteamiento basado en una mayor coordinación de la oferta formativa de nivel máster y en el establecimiento de criterios mínimos de aproximación de los títulos propios de este nivel a los parámetros europeos, todo ello en un marco de flexibilidad que probablemente podría concretarse, entre otras posibles fórmulas, en una modularización de este nivel formativo. Esto permitiría el establecimiento de itinerarios diversificados, algo que tiene una lógica bastante evidente en este nivel de estudios.

Docencia y aprendizaje de competencias

El término competencia ha generado en las últimas décadas un cambio cualitativo en la forma de entender el aprendizaje humano en general. Al referirnos a aprendizaje y desarrollo de competencias, el propio concepto de aprendizaje se amplía y la reflexión sobre el mismo adquiere una nueva dimensión, más sistémica y holística. Este cambio permite concebir los objetivos de la docencia de forma más dinámica y completa.

Las competencias no se aprenden de igual forma que los conocimientos, las destrezas y habilidades o las actitudes. Las competencias movilizan estos recursos, integrándolos y orquestándolos de forma pertinente en una situación singular. Las competencias se expresan mediante comportamientos complejos y se aprenden mediante la formación y en la práctica cotidiana.

Un modelo de docencia y aprendizaje centrado en el logro de competencias no pretende sólo que la persona sepa sobre determinados ámbitos temáticos. Obviamente conviene que se interese y se interese por el saber, pero sobre todo conviene que también sepa implicarse en el mundo en el que vive, sepa comprometerse en proyectos y sepa atreverse a cambiarlo y transformarlo. Ésta es la razón por la que no podemos reducir las propuestas de formación universitaria a la formulación de un conjunto de objetivos, a la selección de un conjunto de contenidos de aprendizaje informativos y conceptuales, procedimentales y actitudinales y al diseño de un conjunto de situaciones de aprendizaje y docencia centrados en su enseñanza. Además de

todo lo anterior, tales propuestas deben garantizar aprendizajes en el estudiante. Deben ser propuestas que centren su interés en el aprendizaje del estudiante expresable en términos de procesos y resultados y no sólo en la formulación de objetivos docentes por parte del profesorado.

Para ello, los modelos formativos deberían reunir dos condiciones básicas: la primera, que la actividad del profesorado esté centrada en generar condiciones óptimas para el aprendizaje del estudiante, la segunda, que el estudiante no sólo aprenda saberes sino que aprenda a movilizar estos saberes para abordar con eficacia situaciones reales y la tercera, sin la que es imposible atender las dos primeras, que el profesorado adquiera conciencia de que en este modelo formativo su función es más importante y clave que en los modelos de formación enciclopédica y fundamentalmente expositivos.

Sin embargo, el término *competencia* es utilizado a veces de forma reduccionista, simplificando su auténtico sentido y generando una percepción simple sobre lo que debe ser el aprendizaje en la universidad, que de ser real puede conducir la formación universitaria a una pérdida de rigor y nivel notables. Son usos que identifican un modelo centrado en el aprendizaje de competencias con un modelo centrado en el aprendizaje de conocimientos y habilidades seleccionados por su carácter instrumental y orientado a la aplicación inmediata y, en general, en función de las necesidades del mercado laboral a corto o, como mucho, medio plazo. Es un modelo que afirma la dependencia de la universidad y de la formación universitaria del mundo de la ocupación laboral y de las necesidades de las empresas y organizaciones que emplean a los titulados universitarios. Es un modelo que, con la excusa de que todos los conocimientos existentes no pueden aprenderse, cosa que es cierta, sostiene que sólo conviene aprender aquellos que son útiles y define la utilidad en función del corto plazo y sólo de las necesidades productivas de la sociedad. Es un modelo que reduce la misión de la universidad a la mera formación de profesionales para el mercado de hoy y que ignora la potencia estratégica del aprendizaje de muchos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que a pesar de su escasa aplicabilidad son saberes necesarios y condiciones para saber movilizar recursos cognitivos en situaciones reales y para abordar y resolver satisfactoriamente situaciones complejas.

Es necesario promover una acepción del término *competencia* más compleja y completa, que sostiene que es imposible movilizar recursos cognitivos de forma satisfactoria -es decir, ser competente- si éstos no se han aprendido y construido por parte del estudiante. Y es que no es posible movilizar aquello que no hemos aprendido. Y para ello la función del profesorado es clave, no sólo como promotor de tales

aprendizajes sino como docente y transmisor de contenidos. Un modelo de formación centrado en el aprendizaje de competencias no es un modelo de formación universitario si selecciona los contenidos que van a aprender sólo en función de su carácter aplicado. Y tampoco es un modelo de formación universitario si se limita a la transmisión de contenidos al margen de su potencial estratégico y de la relevancia laboral que la titulación en concreto pretenda atender en función de la consideración que apuntábamos en el primer apartado sobre la empleabilidad. Conviene profundizar de acuerdo con Martínez y Hoyos (2006) en la acepción de competencia que la asocia con facultad, capacidad, potencialidad, potencia, habilidad, virtud, ser capaz de... y que permite expresarlas como disposiciones orientadas a la acción ante situaciones complejas que requieren: formación densa en contenidos, aprendizaje de contenidos que generen pensamiento estratégico e intencionalidad y recursos que permitan su integración y movilización.

Lo que proponemos no consiste sólo en un simple cambio de objetivos de aprendizaje, ni en seleccionar unos contenidos y no otros para el logro de tales objetivos. Proponemos una forma diferente de abordar los procesos de docencia y aprendizaje en el que la mirada del profesorado no se centre en lo que cree que debe enseñar, sino en los resultados de aprendizaje que pretende lograr en sus estudiantes y, en función de éstos, en lo que cree que es más conveniente enseñar. Es un cambio que afecta a cuestiones próximas a los hábitos, las condiciones, las costumbres y la cultura profesional del profesorado. Es un tipo de cambio complejo que no puede abordarse con precipitación ni a título individual, requiere un compromiso institucional y un proceso de implicación y formación en el que el profesorado se autoperciba actor del mismo. Es un cambio que requiere más dedicación, más tiempo docente del profesorado y consecuentemente más reconocimiento a su dedicación docente en el marco de su tiempo académico: docencia, investigación y servicio a la institución.

La organización y toma de decisiones académicas

Pero para avanzar en el cambio central que debe permitir abordar los procesos de docencia y aprendizaje son precisos otros tipos de cambios de carácter más organizativo.

Resulta evidente que el impulso y desarrollo adecuado de los cambios que supone el actual proceso de estructuración del EEES implica modificaciones significativas

de los procesos académicos más habituales y cambios organizativos más o menos importantes. Todo ello plantea de forma inmediata el tema de la toma de decisiones académicas, pero también la cuestión del establecimiento de marcos conceptuales, organizativos y procedimentales coherentes que faciliten el desarrollo e implantación de los cambios que deben llevarse a cabo.

Un primer ejemplo de esta cuestión puede referirse a la necesidad de establecer mapas de titulaciones coherentes y adaptadas a los parámetros europeos. Resulta crucial introducir determinados elementos que hagan posible dicho objetivo. Esto no se refiere únicamente a cuestiones más o menos evidentes como sería la necesidad de amplios procesos de consulta con interlocutores académicos, sociales y profesionales, sino a otras ideas clave como pueden ser las siguientes:

- El diseño y el despliegue posterior de una titulación no deben ni pueden ser procesos independientes. El diseño de un título debe incorporar el correspondiente análisis organizativo y metodológico, destinado a conseguir que la implantación de las actividades de docencia y aprendizaje y del conjunto de los procesos académicos relacionados sea coherente con los objetivos de la propia titulación.
- La introducción de criterios de calidad evaluables y, muy especialmente, de sistemas de garantía de calidad dirigidos al conjunto de elementos centrales y de contexto del desarrollo de la titulación. Esto se refiere a aspectos tan diversos como la garantía de calidad de los programas formativos, la valoración de los objetivos de rendimiento académico previa su adecuada definición, la gestión de la movilidad, la inserción laboral en los distintos niveles de estudios, los planes de acción tutorial, la selección y formación del profesorado, etc.
- El desplazamiento del centro de gravedad del diseño de las titulaciones desde la preocupación casi exclusiva respecto a determinadas características de los planes de estudio (en particular la distribución de créditos) en favor de un análisis de los objetivos que han de conseguir, lo cual implica una valoración en términos de outputs a partir de referentes europeos evidentes como es el marco europeo de cualificaciones, tal y como se ha mencionado anteriormente.
- Desde un punto procedimental, la necesidad de definir el grado de autonomía de los promotores de nuevas titulaciones y, en relación con ello, determinar el nivel de uniformidad, profundidad y alcance de los criterios establecidos de forma central por la Universidad. Asimismo, es fundamental establecer el «valor añadido» que representan cada uno de los niveles de aprobación de los programas.

Otro ejemplo muy significativo radicaría en la necesidad de introducir cambios metodológicos en los procesos de docencia y aprendizaje, incluyendo las modalidades

de evaluación. Sin entrar en ningún nivel de profundización en este tema, que sin duda merecería un análisis muy amplio, resulta evidente la necesidad de introducir elementos de coordinación entre e intra-materias muy superiores a los actualmente existentes, de impulsar actuaciones muy significativas en el campo de la formación del profesorado -incluyendo la promoción de debates en profundidad que impidan la repetición de errores cometidos en otros contextos educativos y permitan el mantenimiento de las características diferenciales de la docencia universitaria-, de emprender modificaciones estructurales de los propios espacios físicos de docencia, de intensificar las actuaciones relativas al establecimiento de planes integrales de acción tutorial, etc. Resulta casi innecesario decir que todo ello implica un esfuerzo muy importante que afecta al conjunto de la organización universitaria y que no podrá llevarse a cabo sin promover cambios culturales y organizativos significativos.

En este sentido, es importante remarcar que existen en las instituciones universitarias elementos estructurales y funcionales que dificultan gravemente la concreción práctica de muchos de los elementos de cambio que son necesarios. Uno de los más importantes es sin duda la estructura considerablemente compartimentada de nuestras universidades, resultado previsible de una aplicación poco adecuada de una idea inicialmente muy positiva como era la de área de conocimiento. La perspectiva entre defensiva y expansiva de los distintos ámbitos -o sub-ámbitos- de conocimiento se ha traducido en cuestiones como son una proliferación no siempre bien ordenada de departamentos u otras unidades, la asignación de perfiles y subperfiles extremadamente específicos para algunas plazas de profesorado, la escasa comunicación que se produce frecuentemente entre e incluso intra-materias, tanto a nivel conceptual como de organización de actividades formativas, etc. Todo ello dificulta de forma considerable el establecimiento de las sinergias necesarias para llevar adelante determinados cambios. De hecho, uno de los retos fundamentales de nuestras universidades es actualmente el de conseguir una promoción y gestión adecuada de la transversalidad, algo que está muy lejos de conseguirse.

Un estudio más o menos pormenorizado de distintos sistemas universitarios muestra la existencia de tendencias diversas en lo que se refiere a la organización académica. Asumiendo la existencia de posibles excepciones, en el contexto español y también en otros países las universidades más «tradicionales» muestran una estructura bastante atomizada en la cual las unidades académicas básicas, son frecuentemente muy numerosas y con denominaciones no coincidentes entre las distintas universidades. La presencia de un número amplio de departamentos se interpreta habitualmente como el resultado de un proceso acumulativo de diferenciación progresiva

impulsado por una fuerte especialización en un contexto en el cual el conocimiento se ha desarrollado sobre todo desde una perspectiva muy disciplinar. Por el contrario, algunas universidades más «modernas» o nuevas tienden a mostrar un número inferior de unidades académicas básicas e introducen distintas estructuras de orden superior.

La necesidad de reducir el nivel de atomización del conocimiento en el marco de la organización académica y la promoción de actividades formativas y de investigación de carácter transversal o multidisciplinar se ve impulsada de forma importante como consecuencia, entre otros factores, del creciente contacto de las universidades con su entorno económico, social y profesional y las consiguientes demandas que de ello se derivan. Se puede señalar, de forma simplificada -y, por tanto, no totalmente exacta- que el conocimiento «tradicional», generado en un marco cognitivo y disciplinar, se ve duramente desafiado -aunque no substituído o eliminado- por un conocimiento creado en un contexto más transdisciplinar y crecientemente vinculado a los problemas y necesidades que provienen del entorno.

Una última idea clave para avanzar adecuadamente es la de definir y ubicar correctamente los distintos ámbitos de decisión. Aunque es un principio fácil de asumir desde un punto de vista teórico, las dificultades prácticas pueden ser importantes. Puede plantearse a este respecto un ejemplo muy ilustrativo: de acuerdo con el principio expuesto, deberían separarse claramente y con reglas muy claras las instancias de decisión que intervienen en el diseño de los programas formativos y las que definen las políticas y las decisiones concretas respecto a los recursos humanos y materiales necesarios, con el fin de asegurar que los elementos de decisión que se planteen en cada uno de dichos ámbitos sean adecuados. En términos muchos más claros, el diseño de una titulación debe venir marcado por unos objetivos y un planteamiento dirigidos a ofrecer a los futuros titulados unas determinadas competencias que les permitan un desarrollo profesional, la inserción en los circuitos de la investigación, una formación disciplinar significativa, etc., independientemente de que las consecuencias que ese diseño tenga en términos de la mayor o menor potenciación de la presencia de determinadas áreas de conocimiento, líneas de investigación o cualquier otro elemento. La consecución de un objetivo como éste implica la determinación de los ámbitos de decisión correspondientes, en un contexto más general en el cual es necesaria una reflexión muy detenida respecto de las posibilidades de simplificación de niveles en la estructura universitaria, de las competencias a asumir por cada uno de ellos y también de los criterios para determinar cuáles deben ser las características y las dimensiones de las unidades académicas básicas, es decir, de las unidades mínimas con existencia física, administrativa y académica.

Los cambios formales y organizativos y los cambios en la cultura docente

A pesar de su importancia, los cambios que acompañan el proceso de convergencia europea en materia de educación superior y de estructuración del EEES no son sólo normativos, estructurales o relativos a los procesos de toma de decisiones y de gobernabilidad académica de las universidades. Así, por ejemplo, y entre otros, pueden identificarse cambios que muestran: una creciente preocupación de las universidades en relación con la mejora de la calidad de su docencia; una decidida apuesta por la integración de tecnologías al servicio del aprendizaje, la documentación y la comunicación; una progresiva consideración de los procesos formativos que tienen lugar en la universidad como una parte del proceso continuo de aprendizaje a lo largo de la vida para el que también debe prepararse; un interés cada vez más notable por la formación continua de sus titulados e incluso de la población en general; una variedad cada vez más plural de estudiantes, no sólo en función del rendimiento en sus estudios previos y edad, sino también en función de si poseen o no experiencia laboral, de si son segundas titulaciones y cada vez más en función de su procedencia cultural.

Estos cambios y los factores que los generan están planteando nuevas cuestiones a los responsables de las universidades que procuran darles respuesta. Pero no siempre la respuesta es del todo eficiente. Nos referiremos de forma breve a dos de estas cuestiones. Uno de los aspectos que está generando más desencanto entre el profesorado –en especial preocupa el que genera entre el profesorado interesado en la mejora de la docencia– es el exceso de burocracia que está acompañando sin justificación entendible tanto al proceso de convergencia como a la lógica y deseable preocupación por la calidad en las universidades. Corremos el peligro de confundir la forma con el fondo de la cuestión y además de estar colaborando, aunque no sea nuestra intención, en una producción exagerada de protocolos, autoinformes, y documentos justificativos de la realidad que, lejos de contribuir a la mejora de la docencia y la calidad de las universidades está mermando el tiempo académico del profesorado. Conviene simplificar procesos y centrar nuestra creatividad, esfuerzos y tiempo en aprender a dar mejor respuesta a las demandas de renovación docente que la universidad requiere hoy. Para ello conviene prestar especial atención a todo aquello que incida en la calidad de la gestión de los cambios en la universidad y en especial en la calidad de la gestión del cambio docente. El logro de mayor calidad en la docencia es alcanzable si la gestión del cambio de cultura docente es de calidad.

La segunda de las cuestiones hace referencia a la manera en cómo se produce la integración de las tecnologías en los procesos de aprendizaje y docencia. Conviene que tal integración comporte un auténtico cambio en el profesorado tanto en la manera de comprender tales procesos como en la de disponer los contenidos de aprendizaje, de forma que la integración de tecnologías no sea un simple cambio de escenario en el espacio de aprendizaje universitario –menos presencial, más virtual y más centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante– y comporte realmente una docencia más eficiente y más aprendizaje en el estudiante y de mayor calidad.

Para ello no es suficiente desarrollar planes de formación del profesorado en el uso de tales tecnologías, es decir, que lo capaciten como usuario. Es necesario abordar la formación del profesorado para que éste incorpore de manera habitual la reflexión sobre su práctica docente, comparta su reflexión con otros colegas, acepte sus consideraciones y sea capaz de comunicar mejor los contenidos de aprendizaje tanto en contextos de docencia presencial como en formatos diferentes de los clásicos. En los modelos formativos centrados en el aprendizaje de competencias y de acuerdo con lo propuesto hasta aquí, la activación de las disposiciones de los estudiantes para el aprendizaje requiere, obviamente, la voluntad y el esfuerzo de éstos, pero también, y de manera especial, la contribución del profesorado. En estos modelos la función del profesorado es clave –quizás más que en modelos de carácter prioritariamente transmisivos– y su contribución se produce mediante una adecuada selección y disposición de contenidos, un seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante que comporte información elaborada sobre sus progresos, y un buen conocimiento de las posibilidades y límites de las tecnologías para la optimización de los procesos de docencia y aprendizaje en contextos universitarios.

El cambio de cultura docente y la renovación docente a la que hacemos referencia no puede enmarcarse en la perspectiva de dar respuesta sólo a las exigencias normativas y formales del cambio que supone la puesta en marcha de los nuevos grados y postgrados, o a la modernización de los recursos al servicio de los procesos de docencia y aprendizaje mediante la incorporación de tecnología. Debe enmarcarse en una perspectiva más amplia y ambiciosa que procure la mejora de la calidad docente y no sólo el ajuste normativo y el encaje formal (Martínez, 2006). Debe generar espacios y tiempo para que el profesorado se pueda interrogar, por ejemplo, sobre cuál es el sentido actual de la formación universitaria; cuál el sentido del grado y del máster en relación con la formación del estudiante y también con su empleabilidad; qué quiere decir orientar el proceso de docencia y aprendizaje al logro de competencias sin perder rigor ni densidad cultural o cómo proceder a un seguimiento continuo de

los aprendizajes de los estudiantes que les retorne información adecuada y contribuya a mejorar su rendimiento (Gibbs, 2004-05).

Por último, es un cambio de cultura docente que debe convertir en el centro de la renovación docente el nexo entre la investigación y la docencia en la actividad académica del profesorado. Como afirmábamos en apartados anteriores, el mundo en el que se integrarán como titulados los actuales estudiantes es un mundo cambiante que deben saber afrontar con flexibilidad, capacidad crítica y buenos recursos para el análisis. Sólo desde un modelo formativo que base la docencia en la investigación y en el desarrollo de competencias en el estudiante que lo preparen para desarrollar investigación será posible abordar la renovación docente en la universidad de forma adecuada¹.

La promoción de equipos docentes como factor de cambio de la cultura docente

La mejora de la calidad de los procesos y resultados de docencia y aprendizaje en el contexto universitario actual no puede abordarse a título individual. Conviene promover el trabajo colaborativo entre el profesorado que permita abordar las tareas de planificación docente de forma compartida y la actividad docente de manera cooperativa. Conviene promover la creación y consolidación de equipos docentes como forma de abordar la docencia y el aprendizaje en la universidad con un doble objetivo. Por una parte, mejorar la calidad de la docencia y el aprendizaje de los estudiantes y, por otra, como factor de cambio de la cultura docente del profesorado.

No se trata de promover una nueva estructura, sino un sistema que articule mejor el conjunto de procesos de docencia y aprendizaje e integre el conjunto de funciones y actividades docentes que se desarrollan en relación con una materia o conjunto de materias. Los equipos docentes pueden adoptar diferentes formas según los objetivos que persiguen y los contextos en los que desarrollan su actividad, (Barrington, 2006; Mc Alpine 2002a, b), y por su carácter funcional deben ser susceptibles de

¹ Las reflexiones que se plantean en este apartado y el siguiente sobre equipos docentes, en parte, son fruto de los debates y trabajos de la ponencia sobre Docencia del Pla Marc de la Universitat de Barcelona *Horitzó 2020*, de la que forman parte los autores y las profesoras Marta Fernández Villanueva de la Facultad de Filología, Gemma Fontrodona de la Facultad de Química y el profesor Jordi Palés de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona.

adaptarse con facilidad en composición y formato a diferentes objetivos. Mantener el carácter funcional de los equipos y no convertirlos en una nueva estructura añadida a los departamentos y facultades es una cuestión clave si lo que se pretende es la mejora de la calidad de la docencia y un cambio real en la cultura docente del profesorado y del personal que forme parte del equipo.

Entendemos el equipo docente como un conjunto formado por profesorado y técnicos en docencia y en recursos para el aprendizaje y en documentación, en el que participan estudiantes de postgrado y doctorado y que es el referente de la acción formativa de la universidad en un ámbito docente.

La configuración de la actividad docente basada en equipos docentes pretende que los miembros del equipo, en especial el profesorado, revise su práctica de forma sistemática y continua. También tiene como objetivo integrar las tecnologías de la información y documentación en los procesos de docencia y aprendizaje, incorporar innovaciones y experiencias exitosas en su ámbito docente de forma natural y habitual y permitir un seguimiento, evaluación y mejora de la calidad. Se pretende que esta evaluación no se haga solamente desde la perspectiva del profesorado, sino también desde la de los técnicos y, en especial, desde la percepción de algunos estudiantes que ahora están ya graduados y cursan estudios de postgrado.

Nuestra propuesta entiende el equipo docente como unidad de trabajo docente interdisciplinar referida a una materia, conjunto de asignaturas, o módulos. En este sentido y de acuerdo con la actual regulación de los títulos universitarios y el procedimiento previsto para su verificación identificamos² los módulos como unidades de planificación de adquisición de competencias, las materias como unidades de docencia-aprendizaje y la asignatura como unidad administrativa de matrícula. Nuestra propuesta de equipo docente puede concretarse en cualquiera de estos niveles de planificación. Lo deseable sería que se configuraran en torno a los objetivos y adquisición de competencias, es decir equipos docentes de módulos, lo que supondría integrar profesorado de diferentes materias. Lo real y más probable a corto plazo es que se configuren en torno a una materia o a un conjunto de asignaturas. En este último caso convendría prestar una especial atención a los equipos docentes que puedan configurarse en torno al conjunto de asignaturas de primer año.

Afirmábamos en el apartado anterior que la tipología de estudiantes que acceden

² Nos referimos a los trabajos que desarrollamos en la sección de formación del profesorado de universidad del Instituto de Ciencias de la Educación de la UB y en concreto al documento de uso interno *Pautes per la planificació docent dels ensenyaments de grau elaborado* por el profesor Ernest Pons de la Facultad de Ciencias Económicas.

a la universidad esta cambiando. Ciertamente esta cambiando y muchas universidades se están planteando sistemas de selección de sus estudiantes y/o entornos que favorezcan un mayor rendimiento académico en el primer año de estudios. En la segunda de las opciones la constitución de equipos docentes en torno al conjunto de asignaturas de primer año puede facilitar un buen espacio de docencia y aprendizaje donde los estudiantes: se introduzcan en la cultura del aprendizaje universitario; dispongan de una acción tutorial que facilite un buen aprovechamiento y, si se tercia y es necesaria, una buena elección de estudios a partir del segundo año; y logren las condiciones y competencias necesarias por abordar los siguientes años con un buen nivel de aprovechamiento personal y de rendimiento académico. El logro de un buen rendimiento en el primer año de estudios es una condición necesaria para que los esfuerzos y recursos que se destinen a la mejora de la docencia produzcan los resultados que es lógico esperar, tanto en el proceso de docencia y aprendizaje como en el rendimiento y formación de los titulados.

Tanto en este último caso como en general los equipos docentes pueden contribuir, en primer lugar, a superar la fragmentación del conocimiento que se ofrece a través de diferentes asignaturas y facilitar la evaluación continuada. En segundo lugar, pueden contribuir a potenciar el trabajo colaborativo e innovador del profesorado y orientar las actividades de aprendizaje y docencia hacia el logro de competencias expresadas en resultados de aprendizaje. En tercer lugar, puede ser un buen espacio de trabajo docente interdisciplinario donde incorporar profesorado novel y un espacio de formación donde estudiantes de doctorado pueden iniciarse en tareas de colaboración docente, y jóvenes profesores e investigadores en tareas de diseño y planificación docente. Y, en cuarto lugar, es también un buen espacio en el que integrar proyectos de innovación docente o promover la investigación en docencia y educación superior.

Los equipos docentes pueden suponer un mejor aprovechamiento de las competencias del profesorado y también del personal técnico y de servicios que forme parte de él. El profesorado desempeña diferentes tareas docentes. Entre ellas se pueden identificar las de investigador, asesor en un ámbito del conocimiento, experto, docente, diseñador de materiales y entornos de aprendizaje, gestor de recursos para la docencia y tutor (Briggs, 2005). Estas tareas requieren que el profesorado sea competente como: experto en un ámbito del saber, comunicador, tutor o mentor, gestor y administrador de recursos y diseñador de materiales. Obviamente no tiene lógica alguna que todas estas tareas deban ser desarrolladas por todos los profesores al mismo tiempo ni es conveniente que un profesor se especialice en una de ellas para

toda la vida. Los equipos docentes pueden contribuir de forma eficaz a la mejora de la calidad de la docencia si realmente son una ayuda al profesorado para que éste pueda abordar mejor su tarea cada vez más compleja. Los equipos docentes pueden permitir un mejor aprovechamiento de las mejores competencias de cada profesor y en función de los diferentes momentos de su vida académica. En este sentido la función del coordinador del equipo es fundamental y la distribución de tareas entre los diferentes miembros del equipo también. Las diferentes tareas que deben conjugarse actualmente en el ejercicio de la docencia requieren la participación de docentes expertos en las diferentes disciplinas, asistentes docentes que se inician en tareas de implementación de la docencia, asesores pedagógicos en planificación y evaluación, técnicos docentes en elaboración de recursos para el aprendizaje y personal de los servicios de biblioteca y estudiantes de postgrado. Una buena selección del personal y una buena organización de su tiempo para poder prestar su dedicación a los diferentes equipos docentes en los que participen de forma razonable, requieren una buena planificación en recursos humanos al servicio de la docencia en cuanto a departamento y de las diferentes unidades de la universidad y académicos competentes para coordinar equipos humanos. Optar por la promoción de equipos docentes significa optar en lo relativo a la universidad por una concepción más flexible en la gestión de recursos humanos y atribuir a los responsables de centros y titulaciones la función de selección de los académicos responsables de la coordinación de equipos docentes.

Los equipos docentes pueden ser además un espacio de discusión en el que participen todas las personas implicadas en el día a día de la docencia: profesorado con experiencia, noveles, estudiantes de postgrado, personal de administración y servicios, de centros de recursos, bibliotecas y servicios de apoyo a la docencia (Brew y Boud, 1996). La calidad de la docencia no depende sólo de la calidad del profesorado y de la calidad de las condiciones del estudiante como aprendiz. La calidad depende cada vez más de las condiciones que rodean al conjunto de procesos de docencia y aprendizaje. La calidad de la docencia es también una cuestión logística. El correcto funcionamiento e interrelación habitual del profesorado de los departamentos y del resto del personal de las unidades de planificación, implementación y evaluación de la actividad docente y de los centros de recursos para el aprendizaje y bibliotecas, es una condición necesaria para la mejora de la docencia en los contextos universitarios. Los equipos docentes pueden ser un buen instrumento para este fin.

Se ha constatado que la formación del profesorado para la innovación y la mejora de la calidad de la docencia no produce los efectos deseados cuando se aborda sólo en clave individual. Para que éstos se produzcan son necesarios programas que inci-

dan en el ámbito institucional (Gibbs, 2004). Los equipos docentes son en este sentido, tal y como afirmábamos antes, un excelente espacio de discusión, difusión y transferencia de innovación, de evaluación de la mejora y en definitiva un buen espacio de formación y consolidación de una cultura más cooperativa y colaborativa tanto del profesorado universitario como del conjunto del personal implicado en la cotidianidad de la docencia.

Referencias bibliográficas

- BARRINGTON, J. M. (2006). Learning Teams: a Communities -of practice Approach to Collaborative Course Design. *Higher Education*. Paper presented at the Annual Meeting of AERA, San Francisco, April 11, 2006.
- BLIKLIE, I. (2005). Organizing higher education in a knowledge society. *Higher Education*, 49, 31-59.
- BREW, A. & OUD, D. (1996). Preparing for new academic roles: An holistic approach to development. *International Journal for Academic Development* 1(2) 17-25.
- BRIGGS, S. (2005). Changing Roles and Competencies of Academics. *Active learning in higher education*, 6 (3), 256-268.
- GIBBS, G. & SIMPSON, C. (2004-2005). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching. Higher Education*, 1, 3-31.
- GIBBS, G. (2004) Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. *Educar*, 33, 11-30.
- MARTÍNEZ, M. y PAYÀ, M. (2007) *La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior*. En García, J.L. (ed.) *Formar ciudadanos europeos (19-98)*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- MARTÍNEZ, M. y CARRASCO, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- MARTÍNEZ, M. y HOYOS, G. (2006). Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización. En MARTÍNEZ, M., y HOYOS, G. (coords.), *La formación en valores en sociedades democráticas*. (15-50). Barcelona: Octaedro-OEI.
- MALCOLM, T. (2003). The organisation of academic knowledge: A comparative perspective. *Higher Education*, 46, 389-410.
- MCALPINE, L. (2002a). *Supporting faculty and students in a changing environment: A new vision for leadership on teaching and learning*. Internal document.

- (2002b). *Criteria for creating a learning team*. Internal document.
- (2006). Zones: reconceptualizing teacher thinking in relation to action. *Studies in Higher Education*, 31 (5), 601-615.
- RAILTON D. y WATSON, P. (2005). Teaching autonomy. *Active Learning in Higher Education*, 6 (3), 182-193.
- VV. AA. (2008). *Pla Marc Universitat de Barcelona Horitzó 2020*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Fuentes electrónicas

- CROSIER, D., PURSER, L. & SMIDT, H. (s.f.) *Trends V: Universities shaping the Europea Higher Education Area*. Consultado el 11 de marzo 2008, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Repor_May_10.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2008). The European Qualifications Framework. Consultado el 25 de marzo de 2008, de http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html.
- FUNDACIÓN CONOCIMIENTO Y DESARROLLO (2006). *Informe CyD*. Consultado el 14 de marzo de 2008, de http://www.fundacioncyd.org/wps/portal/WebPublica/General?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/WebCorporativa_es/webficyd_es/informecyd/informecyd2006/
- TUNING EDUCATION STRUCTURES IN EUROPE. *Proyecto Tunning. Informe Final Proyecto Piloto- Fase I*. Consultado el 10 de marzo de 2008, de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_faseI.asp

Dirección de contacto: Miquel Martínez Martín. Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament Teoria i Història de l'Educació. Campus Mundet. Edifici de Llevant, 4 planta. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035, Barcelona, España. E-mail: miquelmartinez@ub.edu