

La enseñanza superior en la Unión Europea. El nuevo papel docente.

M^a Dolores GARCÍA FERNÁNDEZ

Vicente J. LLORENT GARCÍA

Departamento de Educación (Universidad de Córdoba)

ed1gafem@uco.es

RESUMEN

En la búsqueda de una estructura común en enseñanza superior, las propuestas realizadas por el Consejo de Coordinación Universitaria, nos lleva a una serie de reflexiones sobre cuáles son aquellos aspectos que afectan a las universidades en sus dimensiones organizativas, institucionales, curriculares y sociales (El País, 2003 y El Mundo, 2004).

La generación y transmisión del conocimiento

La generación y transmisión del conocimiento se debe repensar en esta nueva sociedad europea, así como las formas tradicionales de formación y de enseñanza-aprendizaje requerirán un cambio para poder adaptarse a las innovaciones en la sociedad, que persigue el bienestar de los ciudadanos como resultado de su educación (Villa, 2003).

En la misma línea del Consejo Europeo, pensamos que la enseñanza superior debe centrar sus esfuerzos en lograr un mayor control del perfil del personal docente y de los estudiantes. Debe apropiarse de criterios flexibles posibilitando más oportunidades de acceso. También destacamos la importancia del reconocimiento de la experiencia laboral en las titulaciones de formación profesional y la relevancia de introducir las nuevas tecnologías, dando cabida a opciones como la educación abierta y a distancia. También se debe impulsar una continua readaptación de los programas para aumentar la diversidad y no perder actualidad de los conocimientos (San Segundo, 2004).

La nueva ordenación de la actividad universitaria deberá realizar los cambios oportunos para conseguir que la formación científica, humanística, artística y técnica se realice en un proceso de construcción de una estructura común de enseñanza superior en Europa. Esta situación implica una nueva concepción de formación académica y una revalorización de la función docente del profesorado universitario que incentive su motivación y mejore la calidad e innovación educativa.

Las clases docentes, teóricas y prácticas; la preparación y realización de exámenes; las horas de estudio y los trabajos de los alumnos constituirán una nueva forma de diseño y desarrollo de cada una de las materias. Esto exigirá una planificación educativa y organizativa que se adapte a este nuevo sistema. Igualmente requerirá un gran esfuerzo para perfilar cuáles son las capacidades docentes, relativas a mejorar la relación educativa de profesores y alumnos, en todas las actividades del currículum y de acuerdo con los diferentes contextos (Bourdieu y Passeron, 1977).

Todos estos factores recrean el aula y los distintos espacios de relaciones docentes. Sería importante destacar que uno de los principales

objetivos de la nueva convergencia europea es el de proporcionar a los estudiantes una formación universitaria integrada en una serie de competencias genéricas básicas, competencias transversales relacionadas con la formación integral y competencias específicas que posibiliten una orientación profesional. Las primeras se refieren al desarrollo cognitivo básico en relación con las distintas materias y especialidades. Las segundas, se refieren a las destrezas que tienen que desarrollar. Y las terceras, se refieren concretamente al mundo de la orientación y del mercado laboral, es decir, desarrollar en los estudiantes aquellas aptitudes y actitudes, conocimientos y procedimientos para alcanzar su desarrollo en la vida social y laboral. Ante estas exigencias los profesores tendrán igualmente que desarrollar una serie de competencias que respondan a estas expectativas, para alcanzar las capacidades docentes deseadas.

El proyecto *Tuning* (2003) refleja la importancia de centrarse en las competencias del conocimiento a nivel de todas las universidades europeas, siendo las características distintivas de esta cooperación europea la confianza mutua y la confidencialidad. Estas características son relevantes para formar una ciudadanía activa en el desarrollo personal a lo largo de su aprendizaje y durante toda su vida.

En relación con las competencias, la búsqueda de la calidad y la unión de utilidad y ciudadanía, la calidad considerada como un pilar fundamental para el espacio europeo de educación superior y desde la perspectiva de este proyecto, aprender va más allá de la cualificación general para el empleo, porque intenta comprender las demandas que la sociedad exige en relación a las cualificaciones específicas de cada profesión. Por este motivo, hay que profundizar en cuáles son las capacidades docentes para el desarrollo profesional de los docentes universitarios.

El proyecto *Tuning* se materializó con la aplicación de un cuestionario a los graduados, profesionales y académicos participantes, con los siguientes objetivos:

- Fomentar la discusión conjunta en este campo de las competencias y habilidades a nivel europeo.

- Obtener información actualizada para la reflexión e innovación en Europa.
- Comenzar desde la práctica y la experiencia para conocer la realidad de cada país y alcanzar la convergencia y la cooperación.
- Iniciar la reflexión y el debate a diferentes niveles: el de las instituciones, el de las materias de estudio y el de estos niveles con la situación del resto de Europa.

Tres fueron los grupos de competencias que se deducen del análisis de las respuestas dadas al cuestionario:

Competencias instrumentales, que incluyen habilidades cognitivas, capacidades metodológicas y habilidades tecnológicas y lingüísticas. En el cuestionario fueron detectadas las siguientes competencias instrumentales:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Análisis y organización.
- Conocimiento general básico.
- Conocimiento de una segunda lengua.
- Resolución de problemas y toma de decisiones, etc.

Competencias interpersonales, o habilidades individuales que hacen referencia a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y sociales referidas a las relaciones con los demás y al trabajo en equipo. Algunas son las siguientes:

- Habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinar.
- Capacidad para comunicarse con expertos de otros ámbitos del conocimiento.

- Facilidad para trabajar en el contexto internacional.
- Disposición para apreciar y valorar la diversidad cultural.

Competencias sistémicas, que conciernen a sistemas completos y para las que es necesario la adquisición primaria de competencias instrumentales e interpersonales.

- Capacidad de transferir el conocimiento a la práctica.
- Capacidad de aprender (autoaprendizaje).
- Capacidad de adaptación a las nuevas situaciones.
- Capacidad de generación de nuevas ideas.
- Comprensión y aceptación de las culturas y costumbres de otros países.
- Búsqueda de la calidad en el ejercicio profesional.

En relación con este tipo de competencias, entendemos que de aquí se deduce la necesidad de formación de los profesores universitarios, en una serie de capacidades docentes, que les permitan integrarse en este espacio europeo con la calidad y excelencia deseadas.

El nuevo perfil del docente universitario

En muchos casos, la toma de iniciativas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es función del profesor. Sin embargo, según las nuevas indicaciones europeas, los estudiantes tienen un mayor abanico de posibilidades de elección, respecto a universidad, facultades o profesores, en

función de la excelencia de la institución, personal docente o título, y de las salidas profesionales. Por ello, el proceso educativo se pondrá en marcha cuando haya una interrelación positiva entre los grupos de profesores y alumnos. En caso contrario el proceso quedaría bloqueado (Lobrot, 1974).

Y es que meditar sobre las relaciones sociales y educativas en los espacios universitarios de las aulas y los departamentos supone, realizar un estudio acerca de cuáles son aquellos contextos en los que se producen las diferentes clases de interacción. La relación educativa es el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el profesor y los alumnos, dentro de unos contextos institucionales, y que poseen unas características de tipo cognitivo, afectivo, emocionales... Cuando esto sucede se crean una serie de relaciones que desarrollan unas historias particulares (Mollo, 1977).

Todo este marco de convivencia lleva a profesores y alumnos a “disfrutar o sufrir” toda una constelación de situaciones pedagógicas, conflictivas o no, que llevan a diferentes modelos y métodos pedagógicos. Éstos introducen unas diferencias evidentes, respondiendo a las diversas concepciones que se tengan sobre las teorías de las relaciones educativas, explícitas o implícitas.

La relación educativa cobra importancia desde que se desarrollan por algunas corrientes de pensamiento, algunas perspectivas como la no directividad o la corriente institucional, que desplazan el estudio de esta relación hacia los grupos de iguales en clase. Existe un interés en esta relación pedagógica desde el análisis social y educativo.

Analizar los diferentes factores que intervienen en las relaciones de los profesores-alumnos en las aulas, sugiere el estudio de las capacidades didácticas y sus efectos sobre las competencias de los alumnos. Estas relaciones de profesores-estudiantes en las aulas, se sitúan en marcos más amplios que las engloban; como son las relaciones entre la Escuela (universidad) y la Sociedad, y sus implicaciones con la Cultura y la Sociedad del Conocimiento.

En la actualidad la diversidad de perspectivas que estudian las situaciones educativas en el aula, constituyen un conjunto de aportaciones que,

aunque sea sucintamente, deben fundamentar nuestro estudio sobre esta capacidad relacional. Sin embargo, nos referiremos a posiciones que consideramos más significativas y que nos pueden servir de introducirnos en el estudio de esta capacidad.

La formación del profesorado

El importante papel que la formación del profesor adquiere en la reforma educativa a nivel europeo, se centra fundamentalmente en “invertir en competencias para todos”. El aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje interactivo y la educación inclusiva ha conseguido que la sociedad tome conciencia de la importancia de la formación inicial y continua en el desarrollo profesional y personal de los profesores.

Otro punto a tener en cuenta está relacionado con la razón fundamental de la innovación para el estudio de la enseñanza superior, en general, y para el estudio del ejercicio docente, en particular. Es decir, la inclusión de métodos de enseñanza, tecnología y evaluación referentes a la enseñanza superior. Sin embargo, las últimas investigaciones sobre la formación del profesorado se han centrado más en opciones, creencias y supuestos implícitos; más que en argumentos que fundamenten la investigación real sobre el currículum y la planificación de los contenidos en los centros.

Finalmente también debemos estar predispuestos a elaborar unas claves y responder a unas propuestas, teniendo de fondo el conjunto “conocimiento-currículum troncal-contenidos” de la formación del profesorado, en base a la resolución de conflictos, comunicación en clase y relaciones socioeducativas de los docentes en el aula y en el departamento.

Definir general y específicamente “conocimiento-currículum troncal-contenidos”, supone adoptar una concepción constructivista para dar respuesta a la definición, intenciones, objetivos, contenidos... del currículum (en su sentido estricto, este término se puede definir como plan para el aprendizaje).

En este caso consiste en un conjunto de situaciones de aprendizaje coherentes e integradas en relación con intenciones y objetivos explícitos, contenidos, material de enseñanza y aprendizaje, procedimientos para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza, situaciones de aprendizaje y requisitos de los aprendices.

Partiendo de un análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del proceso de interacción didáctica, los diferentes teóricos conciben la relación profesor alumno de formas diferentes. De aquí surgen una serie de teorías que plantean cuestiones fundamentales como:

- ¿Qué comportamientos se buscan en la clase?
- ¿Cuál es el aprendizaje que queremos conseguir?
- ¿Qué tipo de interacciones se producen en el aula?
- ¿Qué conflictos surgen en clase?
- ¿Qué motivación es la más adecuada?

Ante esta situación nosotros apostamos porque el profesor universitario desarrolle una enseñanza reflexiva, basada en (Villar y Vicente, 1994):

- Una programación de aula o diseño curricular, que responda a la pregunta ¿qué se quiere desarrollar en los alumnos?
- Los distintos contenidos que se implican en los procesos educativos
- El análisis de las teorías y prácticas educativas, atendiendo a los intereses y valores.
- Procesos cognoscitivos de análisis curricular y educativo, donde se integran las relaciones afectivas y morales.

Y todos los procesos de una enseñanza reflexiva, en línea con Habermas (1979), deben estar compuestos por tres niveles de reflexión: Racionalidad técnica, acción práctica y reflexión crítica. De esta manera, proponemos una estructura para la elaboración del diseño curricular que favorezca el desarrollo docente. No sólo sería importante la fundamentación disciplinar de la materia sino la concreción de la propuesta didáctica de la disciplina, realizando las siguientes reflexiones:

- Sobre la planificación de la enseñanza
- Contextualización: ¿dónde enseñamos?
- Finalidades y objetivos: ¿para qué enseñamos?
- Contenidos: selección y secuenciación; ¿qué enseñamos?
- Estrategias metodológicas en la enseñanza universitaria
- Medios y recursos: ¿en qué nos apoyamos para enseñar?
- Evaluación: ¿cómo conocemos los resultados obtenidos y la calidad de nuestra enseñanza?

Siguiendo un cuadro que propone Chishimba (2001), extraemos algunas características sobre la formación centrada en las competencias:

- Orientada al logro de competencias
- Enfocada de forma sistemática el programa
- De currículum integrado
- Centrada en los alumnos y profesores

- Da importancia a la evaluación continua
- El programa se dirige a enseñar a los alumnos las competencias señaladas
- La evaluación formativa es parte esencial de la elaboración del programa

Una de nuestras experiencias nos hace resaltar una gran diversidad de situaciones de interacción tanto entre el profesorado y el alumnado, como de éste entre sí. En otros contextos se producen interacción en dos niveles:

- Profesor-estudiante, en las sesiones teóricas, con flujos de información predominantemente unidireccionales (Profesor→Alumno).
- Estudiante-estudiante, en las sesiones prácticas, dándose principalmente un flujo bidireccional, pero circunscritos a los miembros de cada grupo.

En nuestra experiencia se ha fomentado situaciones de comunicación bidireccional, profesor-estudiante; al tiempo que ha facilitado el intercambio de información entre los grupos.

En este tema hemos realizado un proyecto de innovación, plasmando el beneficio de favorecer las relaciones en los espacios docentes. Por tanto, fomentar las situaciones de comunicación bidireccional, se presenta como una de las mejores soluciones para múltiples conflictos del proceso educativo (Gómez, 1992).

Podemos decir que una de las mayores preocupaciones de los profesores está relacionada con los resultados de su enseñanza. Aunque un currículum esté bien organizado y lleno de todo tipo de detalles (diseño), a la

hora de desarrollarlo y llevarlo a la práctica, se llega a grandes decepciones porque los resultados no son los previstos. La clase con sus **variables contextuales** modifican todos sus proyectos. Y se llega al desánimo y al abandono de la planificación y programación “¿Para qué voy a programar si todo me sale al revés?” Este caso como otros muchos parecidos, conducen al planteamiento de diversas cuestiones:

- ¿A qué se debe esta discrepancia entre la realidad de la clase y lo programado?
- ¿Será la programación una pérdida de tiempo, si todo se desarrolla de manera diferente a lo programado?
- ¿Qué es preferible diseño previo, diseño en proceso o rediseño?
- ¿Por qué las clases que son programadas cuidadosamente, al estar más estructuradas pierden espontaneidad al profesor y la motivación a los alumnos?
- ¿Qué puede hacerse cuando la programación sólo es efectiva para una parte de la clase?
- ¿Cómo una programación es efectiva con un curso determinado y no lo es con otro con las mismas características?

Para concluir proponemos que en el caso de que el diseño se entienda como la expresión sistemática del pensamiento del profesor dirigido a la acción deberá tener las siguientes características:

1. Desarrollar inferencias o conceptos obtenidos de la realidad.
2. Anticipar la acción de acuerdo con estas inferencias
3. Actuar en función de lo anticipado y de lo encontrado, es decir, la acción está guiada por un doble criterio de pensamiento y realidad

4. Reajustes de lo pensado (retroalimentación o rediseño)
5. Modificar las pautas de acción y a su vez, esta acción da unas pautas de pensamiento, claves o circuito de reflexión-acción.

M^a Dolores GARCÍA FERNÁNDEZ

Vicente J. LLORENT GARCÍA

Departamento de Educación (Universidad de Córdoba)
Avda. San Alberto Magno s/n 14005 Córdoba (ESPAÑA)

ed1gafem@uco.es

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P. y PASSERON J.C.(1977) "La reproducción". Laia. Barcelona.

CHISHIMBA, C. P. (2001) "Dos planteamientos opuestos de la formación del personal docente: uno centrado en los contenidos en los contenidos y otro en las competencias" en *Perspectivas Revista Trimestral de Educación Comparada*. Vol. XXXI, nº 2, junio 2001.

DURKHEIM, E. (1956) "La educación moral" Ed. Losada, Buenos Aires.

EL MUNDO (2004): "Posible adelanto del calendario de adaptación al EEES". (27-10- 2004).

EL PAÍS (2003): "El consejo de coordinación universitaria contra el decreto de titulaciones", (29-12-03).

GÓMEZ DACAL, G. (1992) "Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar" Ed. La Muralla. Madrid.

HABERMAS, J. (1979) "Communication and Evolution of Society". Beacon Press. Boston.

LOBROT, M. (1974) "La pedagogía institucional". Humanitas. Buenos Aires.

MOLLO, S. (1977) "La escuela en la sociedad". Cincel. Madrid.

SAN SEGUNDO, M^a J. (2004): *Intervención de la Ministra ante el Consejo de Coordinación Universitaria (28/7/2004)*. Consultado en la página web oficial del Ministerio de Educación de España (enero de 2005): http://wwwn.mec.es/mecd/jsp/marcos.jsp?id=1123&area=gabipren&contenido=/mecd/gabipren/intervenc/edu_161204_Valencia.pdf

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (2003). Universidad de Deusto. Bilbao.

VILLA, A. (2003) Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la innovación y la convergencia europea. En las Actas del Seminario Internacional "Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de la educación superior". Universidad de Deusto.

VILLAR ANGULO L. M. y VICENTE RODRÍGUEZ, P. de (1994): "Enseñanza reflexiva para centros educativos". PPU. Barcelona.

VILLAR ANGULO L. M. (1995): "Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el diseño curricular". Ed. Mensajero. Bilbao.

The higher education in the European Union. The new teacher role

Summary

European convergence in relation to higher education means a transformation of the current teaching-learning model. From now on, lecturers should improve their performance to give students a more demanding education that allows them to work efficiently in a competitive society.

This implies an important change in the role of teaching that makes us focus on the didactic ability that a lecturer must have to be able to carry out a European proposal. Students must acquire positive attitudes to work, selecting contents meaningfully and interiorizing them.