

JOAN NOGUERA TUR\*

OPORTUNIDAD, POSIBILIDAD E  
IMPOSIBILIDAD DE LAS  
TRANSFORMACIONES QUE PROPONE  
EL PROCESO DE BOLONIA. UNA  
EXPERIENCIA DESDE LA GEOGRAFÍA

RESUMEN

Este documento recoge las reflexiones y valoraciones derivadas de la puesta en práctica de una dinámica de aprendizaje inspirada en los principios del proceso de Bolonia. A partir de una concepción participativa, autónoma, cooperativa y autoresponsable del proceso de aprendizaje-enseñanza, se construyó una programación docente que incorpora elementos de la enseñanza tradicional junto con una estructura general y una filosofía centradas en el aprendiz. La aplicación de esta experiencia de aprendizaje se revela, al mismo tiempo, excitante y agotadora. Mientras el nuevo modelo formativo que propone el proceso de Bolonia apuesta por estrategias docentes innovadoras, la docencia sigue siendo la "cenicienta": los mecanismos de reconocimiento de méritos en relación con la calidad docente son insuficientes e inadecuados y, con ello, contribuyen enormemente a desincentivar los esfuerzos de formación y reciclaje del profesorado; sigue faltando un programa ordenado y viable de formación didáctica para los profesores que tenga carácter obligatorio o, cuanto menos, que implique el reconocimiento de méritos específicos a quienes lo realicen. El artículo recoge los principales aspectos positivos y negativos de la experiencia y plantea un conjunto de reflexiones acerca del cambio de paradigma educativo que propone Bolonia y de los condicionantes para su aplicación.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje participativo, proceso de Bolonia.

ABSTRACT

OPPORTUNITY, POSSIBILITY AND IMPOSSIBILITY OF THE TRANSFORMATIONS PROPOSED BY THE PROCESS OF BOLONIA

This paper presents a reflective assessment of a university learning experience inspired in the principles of the Bolonia process. Starting from a participative, autonomous, cooperative and self-responsible conception of the learning process the author explains a student-oriented teaching experience based upon a mix of traditional and innovative elements. The experience is, at the same time, exciting and exhausting. While the new pedagogic paradigm proposed by the Bolonia process proposes innovative strategies, teaching remains undervalued in the Spanish university: systems for merit acknowledge in relation to teaching are both insufficient and inadequate. This, in turn, disincentives further efforts and formation. There still lacks and adequate didactic formation program that is either compulsory or, at least, includes sufficient merit acknowledge mechanisms. Main posi-

---

\* Departamento de Geografía. Universitat de València.

Fecha de recepción: mayo 2005. Fecha de aceptación: septiembre 2005

tive and negative aspects of the learning experience are presented as well as a series of reflections on the new model proposed by the Bologna process and its implications.

KEY WORDS: participative learning, Bologna process

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL CAMBIO HACIA UN MODELO DE ENSEÑANZA SUPERIOR  
CENTRADO EN EL APRENDIZ

Durante décadas, la universidad española ha desarrollado un modelo de enseñanza centrado en la transmisión unidireccional de conocimientos, del profesor al alumno. En este modelo, inspirado en la teoría conductista del aprendizaje, la lección magistral ha sido, y todavía es en algunos casos, la técnica más utilizada, mientras que el alumno adopta una función pasiva, de mero receptor de los conocimientos elaborados e "incuestionables" que aporta el profesor. Es posible que este modelo contribuya al desarrollo de la capacidad memorística y de adquisición de conocimientos; sin embargo, apenas se desarrollan otras capacidades, destrezas y habilidades necesarias para que los estudiantes interpreten adecuadamente la realidad y se desarrollen como personas autónomas y capacitadas para contribuir al bienestar y al desarrollo sostenible de las sociedades en que se insertan.

Desde mediados de la década de 1990, la universidad europea se plantea una transformación de los modelos de enseñanza-aprendizaje. Se está desarrollando, en el contexto europeo, un proceso de análisis del papel de la Universidad en la consolidación de la sociedad del conocimiento y un impulso hacia la construcción de entornos universitarios excelentes que puedan cumplir la función que están llamados a desempeñar. La Unión Europea plantea esta función en términos de tres aportaciones esenciales de la Universidad: "la investigación y la explotación de sus resultados, gracias a la cooperación industrial y el aprovechamiento de las ventajas tecnológicas, la educación y la formación, en particular la formación de los investigadores, y el desarrollo regional y local, al que pueden contribuir de manera significativa" (COM, 2003, p. 1). El proceso iniciado, conocido como "proceso de Bolonia debe conducir a la creación, en el año 2010, de un Espacio Europeo de Educación Superior que sea "referencia de calidad mundial" y que cumpla con las funciones demandadas a la Universidad en el marco de la sociedad del conocimiento. La finalidad es que la universidad se convierta en "escuela de vida" con todas las implicaciones de este concepto: educar en conocimientos, pero también en habilidades, destrezas, actitudes y valores (cuadro 1).

Esto constituye, ante todo, un cambio de paradigma en cuanto al concepto de proceso de aprendizaje y, por otro lado, también significa todo un reto para la Universidad. El cambio de paradigma implica la apuesta por un modelo cognitivista que concibe el aprendizaje como "*un proceso que implica la adquisición o reorganización de las estructuras cognoscitivas por medio de las cuales se procesa y se almacena información*" (GOOD y BROPHY, 1996, p. 165). Al contrario de lo que ocurre con los modelos de aprendizaje tradicionales, y todavía dominantes, el cognitismo otorga al aprendiz un papel activo en el procesamiento de la información ya que no lo considera un mero receptor, mientras que el profesor es el facilitador del aprendizaje mediante un proceso de construcción personal del conocimiento. El aprendiz adquiere nuevos conocimientos, habilidades o destrezas a través de la comprensión y adaptación del saber a sus estructuras mentales.

### Cuadro 1. Principales características del modelo educativo inspirado por el Proceso de Bolonia.

1. Modelo educativo centrado en el aprendizaje que exige el giro del enseñar al aprender y principalmente aprender a aprender.
2. Modelo educativo centrado en el aprendizaje autogestionado por el alumno y dirigido por el profesor.
3. Modelo educativo que enfoca el proceso de Aprendizaje-Enseñanza como trabajo cooperativo entre estudiantes y profesor. El trabajo cooperativo exige: interdependencia, simultaneidad y responsabilidad personal.
4. Modelo educativo centrado en los resultados del aprendizaje: las competencias genéricas y específicas.
5. Modelo educativo que exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje y enseñanza.
6. Modelo educativo que usa la evaluación estratégicamente: formativa-continuada y final-certificativa.
7. Un Modelo Educativo que mide el trabajo del estudiante en créditos ETCS.

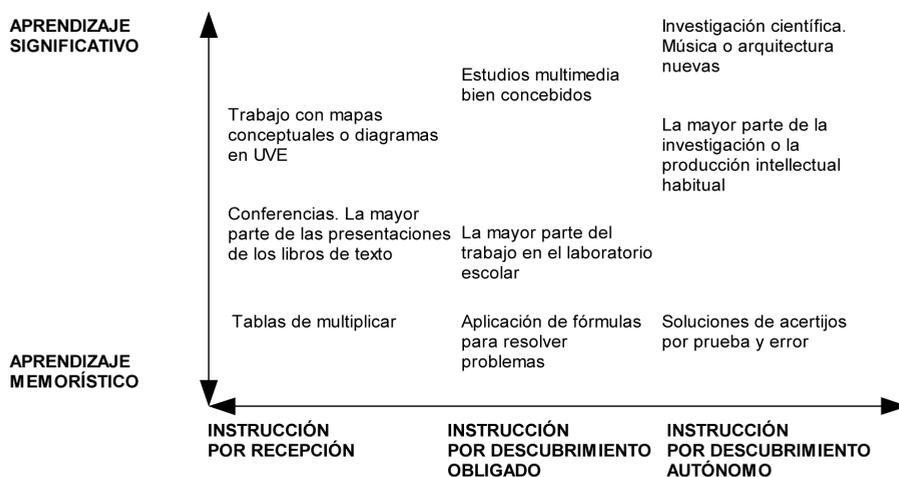
Fuente: DE LA CRUZ, 2004

Aunque podría deducirse de la descripción anterior que se trata de teorías dicotómicas o contrapuestas, el conductismo y el cognitismo pueden también interpretarse como enfoques que enfatizan un modelo de aprendizaje concreto que podemos situar en un continuo en el que no podemos afirmar que un tipo de aprendizaje es mejor que otro sino, en todo caso, más adecuado en un contexto determinado (cuadro 2). Así, el aprendizaje memorístico es fundamental para adquirir determinados conocimientos “mecánicos” que son básicos para el posterior desarrollo de aprendizajes más significativos. Por ejemplo, el aprendizaje de las tablas de multiplicar mediante un sistema memorístico, permite posteriormente acceder con mayor facilidad a determinadas operaciones o procesos de cálculo, más complejos, y que requieren comprensión más allá de la memorización.

Dentro de la teoría cognitivista existen diversas corrientes de entre las que, por su capacidad interpretativa del proceso de aprendizaje, destaca el constructivismo. Los modelos constructivistas del aprendizaje *“enfatan el desarrollo del conocimiento nuevo de los estudiantes por medio de procesos de construcción activa que vinculan el conocimiento nuevo con el conocimiento previo”* (GOOD y BROPHY, 1996, p. 157)

No cabe ninguna duda de que la teoría dominante, aunque no la única, en la enseñanza superior ha sido, hasta ahora, la que considera al aprendiz como receptor pasivo del conocimiento que está “en poder” del profesor. La concepción conductista del proceso de enseñanza-aprendizaje presupone un dominio amplio del conocimiento por parte del docente y un escaso cuestionamiento del mismo por parte de un aprendiz “pasivo”. Desde esta concepción, es lógico que la metodología de enseñanza dominante haya sido la exposición o “lección magistral”, y que no se hayan explorado en demasía otras alternativas más participativas.

Cuadro 2. El “continuo” aprendizaje memorístico-significativo y el “continuo” recepción-descubrimiento en la instrucción.



Fuente: NOVAK, 1998

Desde el punto de vista de los teóricos del aprendizaje, tampoco existe duda alguna de que la mejor conceptualización del proceso de enseñanza – aprendizaje es la que aporta el enfoque cognitivista: el profesor no tiene por qué dominar completamente el conocimiento y se convierte en un experto en facilitar situaciones conducentes al aprendizaje significativo de los estudiantes. Sin embargo, la mayor exigencia de este enfoque está en el papel activo asignado al aprendiz que ya no puede conformarse con ser el receptor pasivo de conocimientos objetivos sino que debe convertirse en responsable de su propio aprendizaje a través de una postura mucho más activa.

El cuadro 3 recoge los aspectos básicos de los dos modelos principales del proceso de enseñanza y aprendizaje: el modelo de la transmisión y el modelo de la construcción social. El primero de ellos pone el énfasis en el conocimiento del profesor y el alumno adopta un papel receptivo, mientras que el proceso aprendizaje se lleva a cabo mayoritariamente de forma individual. Por el contrario, el modelo de la construcción social (constructivista) otorga la validez del conocimiento tanto al alumno como al profesor. El profesor pierde su función “adoctrinadora” y adopta una función facilitadora del aprendizaje de los alumnos que adquieren un papel activo en el proceso de aprendizaje. En este modelo, el trabajo en equipo tiene gran importancia dado que se considera que el conocimiento se construye más fácilmente desde la cooperación y el intercambio.

La universidad del futuro, la que está llamada a cumplir un papel protagonista en el mantenimiento y mejora del bienestar social en el marco de la sociedad del conocimiento, necesita apoyarse en la concepción del proceso de aprendizaje más eficiente y más capaz de suscitar (más que “otorgar”) una formación integral, relevante y significativa “en” (en vez de “de”) sus aprendices. El enfoque cognitivista se plantea como la alternativa más adecuada para este fin.

Cuadro 3. Contrastes entre el punto de vista de la transmisión y el punto de vista de la construcción social de la enseñanza y el aprendizaje

Punto de vista de la transmisión	Punto de vista de la construcción social
El conocimiento como un cuerpo de información fijo transmitido del profesor o del texto al alumno	El conocimiento como interpretaciones en desarrollo, construido por medio de la discusión
Los textos y el profesor como fuentes autorizadas de conocimiento experto a quienes los estudiantes se someten	La autoridad del conocimiento construido reside en los argumentos y evidencias citados en su apoyo por los estudiantes así como por los textos o el profesor; todos tienen pericia para contribuir
El profesor es responsable del manejo del aprendizaje de los estudiantes proporcionándoles información y conduciendo a los estudiantes a través de actividades y trabajos	El profesor y los estudiantes comparten la responsabilidad de iniciar y guiar los esfuerzos de aprendizaje
El profesor explica, analiza el grado de comprensión y juzga la corrección de las respuestas de los estudiantes	El profesor actúa como líder de la discusión que plantea preguntas, busca esclarecimientos, promueve el diálogo, ayuda al grupo a reconocer áreas de consenso y de desacuerdo continuo.
Los estudiantes memorizan o replican lo que se les ha explicado o modelado	Los estudiantes procuran dar sentido a la entrada de información nueva relacionándola con su conocimiento previo y colaborando en el diálogo con los demás para construir conocimientos compartidos
El discurso enfatiza el entrenamiento y la recitación en respuesta a preguntas convergentes; el foco está en producir respuestas correctas	El discurso enfatiza la discusión reflexiva de redes de conocimiento conectadas; las preguntas son más divergentes pero diseñadas para desarrollar entendimiento de las ideas poderosas que anclan esas redes; el foco está en hacer pensar a los estudiantes
Las actividades enfatizan la replicación de modelos o aplicaciones que requieren seguir algoritmos paso por paso	Las actividades enfatizan las aplicaciones a cuestiones y problemas auténticos que requieren de pensamiento de orden superior
Los estudiantes trabajan en su mayor parte solos, practicando lo que les ha sido transmitido a fin de prepararse para competir por recompensas reproduciéndolo cuando se les demande	Los estudiantes colaboran actuando como una comunidad de aprendizaje que construye conocimientos compartidos por medio del diálogo sostenido

Fuente: GOOD y BROPHY, 1996

## EL OBJETIVO ES AMBICIOSO Y LOS RETOS TAMBIÉN

Ahora bien, tal como se decía anteriormente, la apuesta por un modelo centrado en la teoría cognitivista del aprendizaje supone un enorme reto para la Universidad, en un contexto en el que las dificultades son tanto externas como internas. Entre las primeras no ayudan en demasía el creciente individualismo en el planteamiento vital de las personas, la obsesión por la competitividad, la influencia negativa de las actitudes y valores transmitidos por los medios de comunicación, la sociedad del no-esfuerzo, el tipo de formación que recibe el estudiante pre-universitario, etc. Entre los elementos propios de la estructura universitaria también encontramos dificultades: la falta de formación en valores, la masificación excesiva que convierte algunas aulas en hormigueros en los que cualquier proceso racional de aprendizaje significativo es poco menos que imposible de poner en práctica, la escasa motivación o interés de muchos estudiantes debido a que han accedido a la universidad sin verdadera vocación universitaria, o bien a que han encontrado un “modo de hacer” desmotivador, la escasa implicación o desinterés por parte de algunos profesores, las dificultades de organización que se plantean a todos los colectivos de la comunidad universitaria para desarrollar al máximo sus capacidades, etc.

El Proceso de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior han apostado de forma clara por una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje por competencias tal como se expresa en distintos documentos clave de este proceso<sup>1</sup>.

El cambio a un modelo de enseñanza superior centrado en la adquisición de competencias supone una revisión del propio concepto de formación. La formación es más que

<sup>1</sup> En relación con esta nueva orientación de la enseñanza universitaria, se han seleccionado dos textos a modo de ejemplo:

*“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.” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, (2003): “La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento Marco”, p. 3)*

*“En el paradigma enseñanza-aprendizaje se está produciendo un cambio que subraya cada vez más la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende. Podría decirse que la necesidad de reconocer y valorar el aprendizaje tiene su impacto en las cualificaciones y en la construcción de programas educativos que conduzcan a titulaciones determinadas. En este contexto, la consideración de competencias junto con la consideración de conocimientos ofrece innumerables ventajas que están en armonía con las demandas que surgen del nuevo paradigma. Esto supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje. Reflexionando sobre los diferentes aspectos que caracterizan esta tendencia, es evidente la relevancia del enfoque centrado en las competencias. El paradigma anterior implicaba un énfasis en la adquisición y transmisión del conocimiento. Los elementos para el cambio de dicho paradigma incluyen: una educación más centrada en el estudiante, una transformación del papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis en los suministros de conocimientos (input) a los resultados (output) y un cambio en la organización del aprendizaje. El interés en el desarrollo de competencias en los programas educativos concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, que exige más protagonismo y cotas más altas de compromiso puesto que es el estudiante quien debe desarrollar la capacidad de manejar información original, buscarla y evaluarla en una forma más variada (biblioteca, profesores, Internet, etc.). Este punto de vista hace énfasis en que el estudiante, el que aprende, es el centro del proceso. Por consiguiente, afecta la manera de encauzar las actividades educativas y la organización del conocimiento, que pasan a ser regidos por las metas del estudiante. Afecta también la evaluación al desplazarse del suministro a los resultados (from input to output) y a los procesos y contextos del que aprende.” (UNIVERSIDAD DE DEUSTO & UNIVERSIDAD DE GRONINGEN (2003). Tuning Educacional Structures in Europe. Informe Final. Fase uno, p. 36)*

información y conocimiento. La formación es, además, saber utilizar la información y el conocimiento de forma útil, eficaz y pertinente.

El aprendizaje por competencias supera al modelo conductista y entronca con la teoría del aprendizaje cognitivo y constructivista que promulga un aprendizaje constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. La función de los actores implicados en el proceso de aprendizaje cambia sustancialmente. De la Cruz (2004) explica la función del profesor y del alumno desde este enfoque:

*“Aprender con sentido, aprendizaje significativo, a partir de lo que se conoce, activo y con tareas reales, serán las garantías de un aprendizaje duradero. En este nuevo enfoque el protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz. El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario. El profesor va cediendo terreno a favor del alumno que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje. La tarea fundamental del profesor es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente”.* (DE LA CRUZ, 2004, documento no paginado)

El enfoque por competencias aporta una serie de aspectos positivos en el proceso de aprendizaje enseñanza (OIT/CINTERFOR): en primer lugar, está centrado en el desempeño profesional y no en los contenidos de cursos prefabricados; en segundo lugar, permite mejorar la relevancia de lo que se aprende; en tercer lugar, evita la fragmentación de los programas; en cuarto lugar, facilita la integración de contenidos aplicables a la situación trabajo; en quinto lugar, se centra en aprendizajes complejos para problemas complejos; en sexto lugar, favorece la autonomía de los aprendices; en séptimo lugar, transforma el rol del formador: de transmisor a facilitador; en octavo lugar, concibe el aprendizaje como un proceso progresivo y continuado; en noveno lugar, considera que se aprende desde la práctica y para la práctica; por último, los resultados del aprendizaje son observables: los aprendices hacen cosas que no hacían o las hacen de otra manera y más satisfactoriamente.

El aprendizaje de una competencia exige un proceso organizado y estratégico que se ajusta bien al modelo cognitivo constructivo y socioconstructivo del aprendizaje humano. Sin embargo, el proceso de aprendizaje significativo es complejo y exigente, ya que requiere no sólo la transmisión de contenidos sino la asimilación eficiente de los mismos y la adquisición de “saber hacer”. Zabala (2000) aporta la siguiente secuencia de aprendizaje significativo:

1. Actividades motivadoras que buscan fomentar la actitud favorable para aprender y la búsqueda del sentido del mismo por vinculación con experiencias previas o proyectos de futuro.
2. Generación del conflicto cognitivo, reconocimiento y activación de los conocimientos previos a través de preguntas que pongan en evidencia la insuficiencia de los conocimientos previos para la nueva etapa de aprendizaje. Además de la preguntas otros procedimientos oportunos para este fin son las metáforas, las analogías, los ejemplos, presentación de casos, etc.
3. Negociación compartida y definición de objetivos, delimitación de contenidos y metodologías de aprendizaje. Con estas actividades se pretende despertar la implicación y compromiso en el aprendiz, variables imprescindibles en proceso constructivista del aprendizaje.

4. Planificación de las tareas a realizar: determinar que va a hacer el profesor y que van a hacer los aprendices.
5. Realización de las tareas. Estas actividades tienen que estar justificadas, teóricamente bien fundadas y evaluadas para que sean ocasión de aprendizaje. Es un proceso guiado hacia unos resultados esperados y conocidos previamente por el aprendiz. Pueden incluirse actividades como: contestar preguntas previamente diseñadas para hacer pensar, elaborar preguntas, poner ejemplos, criticar y valorar, contrastar, aplicar, resolver problemas adecuados al contenido que se está trabajando.
6. Formulación de conclusiones, descontextualización y generalización para demostrar que ha habido cambio en el antes y el después del proceso de aprendizaje. Constatar que se ha producido una nueva estructuración de lo que se sabe y que ahora se puede aplicar a otras situaciones semejantes a la de aprendizaje.
7. Evaluación del proceso y de los resultados. Autorreflexión sobre lo aprendido y el procedimiento seguido. Lo que se pretende es que el aprendiz "aprenda a aprender al aprender".
8. Estrategias para ayudar a recordar y fijar en la memoria a largo plazo lo aprendido. Se trata de actividades contra el olvido.

Todas estas exigencias, repercuten en nuevos retos y responsabilidades que deben asumir tanto el profesor como el aprendiz.

#### *El "nuevo" profesor universitario*

Hasta la fecha, el profesor universitario viene siendo principalmente un experto en una o varias materias que transmite sus conocimientos a un grupo de estudiantes que los reciben de forma pasiva e incuestionable. El modelo formativo que se va a consolidar como consecuencia del Proceso de Bolonia implica importantes cambios en esta función docente<sup>2</sup>.

El Banco Mundial en 1994 ya señalaba la necesidad de contar con profesores de alta calidad y bien motivados, la UNESCO reconocía la importancia del papel del profesorado universitario en su Conferencia General celebrada en París en Noviembre de 1997, y en su Conferencia Mundial de 1998 sobre Educación Superior "Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción", se realiza un debate específico con el título "Desarrollo profesional del personal universitario: Una misión continua". Entre las conclusiones de estos debates sobre características, actitudes y aptitudes necesarias en un profesor universitario en el nuevo siglo, podemos destacar (VALCÁRCEL CASES, 2003):

---

<sup>2</sup> "El profesorado es el verdadero "cuello de botella" para alcanzar plenamente los objetivos de la Convergencia Europea. Debe propiciarse la renuncia a los hábitos ya establecidos fomentando una actitud abierta, receptiva, progresista, favoreciendo su aptitud ante la nueva situación. A la pregunta de si el profesorado universitario español está, en general, preparado para el cambio que se avecina, la respuesta es no. Además del abandono de la clase magistral como vía casi exclusiva de impartir enseñanzas y cambiar la metodología de impartición de clases prácticas, deberá tenerse presente la formación integral del estudiante, poner mayor énfasis en el mercado laboral y en el aprendizaje de nuevas técnicas pedagógicas. La secuencia informar-formar-implicar-involucrar es la que debe usarse para lograr la preparación del profesorado primero, y su compromiso después. La diferencia entre implicar e involucrar es la que existe entre hacer abluciones en el borde o sumergirse en la "piscina" de la Convergencia Europea". VALCÁRCEL CASES, M. (coord.) (2003) *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*, p. 16

- Ser conscientes y comprender las distintas formas en que un alumno aprende.
- Conocer las metodologías adecuadas para dar respuesta a los nuevos retos.
- Disponer de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para emplear la evaluación de los alumnos como herramienta para favorecer el aprendizaje.
- Emplear las posibilidades que brindan el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Dominar las técnicas de tutoría, tanto presenciales como a distancia.

La realidad, en cambio, es que no existe en prácticamente ningún país, un sistema institucional de formación inicial y perfeccionamiento del profesorado universitario y, en consecuencia, el profesor puede acceder (y de hecho accede en la mayoría de los casos) a la práctica docente universitaria sin una formación pedagógica de base. Esta falta de institucionalización de los modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario, (más concretamente, de los procesos orientados al perfeccionamiento de las destrezas y actitudes), tiene su origen en la creencia generalizada de que para saber enseñar basta con saber la materia y que, por tanto, la calidad de la enseñanza depende casi exclusivamente del nivel científico de los profesores y de las infraestructuras. Por otro lado, la docencia se encuentra poco reconocida tanto a nivel profesional como económico, en comparación con la actividad investigadora. Es, por tanto, imprescindible, incrementar el reconocimiento profesional de la actividad docente si se pretende que el profesorado universitario se implique adecuadamente en los importantes cambios de la función docente que implica el proceso de Bolonia.

En España la formación profesional del docente universitario es individual y voluntarista, dependiente de la voluntad del docente que es quien decide si asiste o no a las propuestas formativas que desarrolla su universidad. No existe, además, ningún calendario, programa o itinerario formativo para la formación de profesores y las ofertas se configuran a partir de la demanda. Por supuesto, tampoco existe ningún tipo de incentivo que impulse la realización de acciones formativas por parte del profesorado, lo cual tiene indudables repercusiones negativas en el colectivo docente, y ha llevado a algunos autores a afirmar que la universidad tiene una posición ambigua respecto de la formación de su profesorado ya que: *“por una parte la institución universitaria propicia las actividades de formación pedagógica y por otra, ni la reconoce, ni la exige, ni la valora.”* (DE LA CRUZ, 2004)

El profesor universitario español afronta el proceso de Convergencia Europeo con un perfil profesional que no se ajusta a las exigencias de este proceso. Sus capacidades y competencias están ligadas a la figura de profesor universitario experto en la materia y transmisor de un conocimiento incuestionable. En cambio, la Convergencia Europea va a llevar a la Universidad española a un paradigma educativo casi opuesto, centrado en el estudiante y dirigido a la formación en competencias y la preparación para la inserción en la sociedad y en el mercado de trabajo. Esta realidad coloca en una posición de desventaja a la universidad española en relación con otros países europeos y no europeos que han afrontado el tema de la profesionalización de la función docente universitaria con más vigor y recursos. Afortunadamente, durante los últimos años se percibe un interés importante por parte del colectivo de profesores, por la mejora de su capacidad docente. En relación con la posición de partida del colectivo docente universitario frente a los retos del proceso de Bolonia y la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, es relevante el siguiente diagnóstico (VALCÁRCEL CASES, 2003):

Los puntos fuertes en la preparación del profesorado universitario para el proceso de Bolonia son: (i) un elevado grado de interés y concienciación sobre el tema de la preparación del profesorado para la Convergencia Europea, demostrado en proyectos piloto; (ii) un elevado interés del profesorado universitario en su participación en los planes nacionales de evaluación institucional de la calidad gestionados por el Consejo de Universidades, lo que indica una voluntad de colaborar activamente en programas de mejora derivados de los procesos de evaluación; (iii) la elaboración y publicación de un Real Decreto sobre el profesorado en el ámbito de la Convergencia Europea como uno de los desarrollos de la LOU, lo que implica una oportunidad para el reconocimiento oficial de la necesidad de un planteamiento sistemático de su formación e implicación; (iv) el hecho de que se considera que la incorporación del alumnado en el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje no será un obstáculo de relevancia, siempre que el sistema implantado y el profesorado creen el marco adecuado.

Los puntos débiles son: (i) no existe en la actualidad ningún planteamiento sistemático para informar, formar, implicar e involucrar al profesorado en el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior; (ii) los antecedentes del cambio de los denominados "nuevos planes de estudio" como consecuencia de la aplicación de la LRU, no son alentadores dados los resultados del proceso; (iii) el olvido del profesorado como protagonista principal del cambio en el diseño, desarrollo e impartición de las enseñanzas fue un factor negativo que no debe repetirse en el cambio actual, que es de mucho mayor calado; (iv) la formación e implicación del profesorado en el proceso de cambio del sistema enseñanza-aprendizaje en España, son considerados como los puntos más críticos por los responsables de la Convergencia en las universidades españolas para alcanzar el éxito en este contexto; (v) la escasa importancia concedida por los responsables al apoyo financiero para el proceso de implantación y desarrollo de la Convergencia Europea se considera un factor preocupante, ya que es preciso dedicar recursos tanto a la formación del profesorado como a la infraestructura (ej. equipamientos docentes coherentes con las nuevas tecnologías) y a la reducción drástica de la masificación (ej. cursos con 30 alumnos como máximo), lo que implica un incremento de la plantilla del profesorado.

Es fácil deducir que el profesor universitario no "hará lo mismo" en la universidad resultante del proceso de Bolonia que lo que ha venido haciendo durante décadas en el caso de la universidad española. Este cambio de perfil profesional lleva implícito el aprendizaje de una serie de competencias necesarias en el contexto de la nueva profesión docente. Las competencias hacen referencia a diversos aspectos (VALCÁRCEL CASES, 2003): en primer lugar, competencias cognitivas, relacionadas con el conocimiento de los contenidos y aspectos pedagógicos de una materia o disciplina, que le permitan desarrollar acciones formativas adecuadas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes; en segundo lugar, competencias meta-cognitivas que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza, lo que le permitirá revisarla y mejorarla; en tercer lugar, competencias comunicativas, en relación con el uso adecuado de los diferentes lenguajes científicos y sus diferentes registros; en cuarto lugar, competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje; en quinto lugar, competencias sociales, mediante las que pueda desarrollar funciones de liderazgo, cooperación, persuasión, trabajo en equipo, etc.; en sexto lugar, competencias afectivas que aseguren unas actitudes, motivaciones y conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos.

Además de estas competencias de carácter genérico, el profesor universitario deberá desarrollar competencias específicas de carácter didáctico, que le permitan preparar y suscitar situaciones de aprendizaje significativo entre sus alumnos. Este tipo de competencias puede resumirse en las siguientes: conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales; planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica; utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes; gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos; evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje; conocimiento de las normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante; y gestión de su propio desarrollo profesional como docente.

La adquisición de todas estas competencias y su puesta en práctica supone un cambio profundo en la concepción de la función docente universitaria y en el propio "oficio" de profesor.

En relación con la docencia, el proceso de convergencia europea introduce cambios cualitativos en las actividades de enseñanza y aprendizaje, con dos implicaciones principales: por un lado, la enseñanza universitaria es un actividad compleja que va más allá que la simple transmisión de conocimientos y que implica una dedicación del profesorado que va más allá de este objetivo; por otro lado, si la enseñanza universitaria es más compleja y requiere mayor dedicación del profesorado, esta realidad deberá redimensionarse en el conjunto de actividades que realiza el docente universitario.

Esto se hace patente en el nuevo concepto de "crédito" como unidad de medida del esfuerzo académico. El nuevo *European Credit Transfer System* (ECTS) o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos supone un reconocimiento al esfuerzo global del alumno y no sólo a la asistencia a las clases. Por el lado del profesorado, el sistema supone un reconocimiento sólo parcial a actividades que se venían asumiendo y que no quedaban reconocidas por el anterior sistema, o a nuevas tareas (tutorías, organización de la asignatura, evaluación de actividades prácticas, implicación en actividades relativas a la semipresencialidad, tareas de coordinación docente, etc.).

Por tanto, la dedicación del profesor a la docencia se amplía hacia nuevas tareas y actividades en el escenario de la universidad del EEES. Esto tiene indudables implicaciones para la futura carga docente, en la que los 24 créditos actuales no son equivalentes a 24 créditos ECTS. Para el cálculo de la carga docente en términos de créditos ECTS deberá tenerse presente que el profesor va a tener que dedicar un mayor esfuerzo y tiempo a tareas como las siguientes (VALCÁRCEL CASES, 2003): organizar, desarrollar y evaluar actividades diversas de carácter práctico (seminarios, talleres, trabajo de campo) para los estudiantes como parte sustantiva, no secundaria, en su formación; atender mejor y más a los estudiantes de manera tanto personal como colectiva en pequeños grupos; preparar todo el trabajo, no sólo la clase, tal y como la concebimos; acometer con garantías los procesos de evaluación de los estudiantes, de la asignatura o materia, pero también de su actividad como profesional de la docencia; gestionar la provisión de los recursos necesarios para el desarrollo de la docencia; planificar y organizar la asignatura en general; diseñar y poner en funcionamiento planes de innovación y mejora de la propia docencia; trabajar en colaboración con otros compañeros e instituciones en la mejora de la docencia; prestar mayor atención a la docencia como actividad profesional. Ya no es suficiente conocer el contenido de la materia.

Todos estos cambios van a suponer un incremento cualitativo en las tareas dedicadas a la docencia y un incremento cuantitativo del tiempo que demandarán dichas tareas.

Esto requerirá un tratamiento cuidadoso desde las instituciones para no suscitar rechazos que debe concretarse en el reconocimiento de la dedicación real del profesorado, es decir, el tiempo real invertido para la preparación y ejecución de la función docente.

*El "nuevo" estudiante universitario*

La figura del alumno, el estudiante o, mejor dicho, el aprendiz, si tomamos la terminología que se ajusta más al modelo pedagógico que inspira la reforma impulsada por el proceso de Bolonia, cobra una relevancia central. Mientras que el profesor se convierte en facilitador del aprendizaje, al alumno se le exige que adopte un papel activo, que haga planteamientos y busque respuestas, que descubra y construya su conocimiento. Es un gran reto, equiparable a los que se le plantean al profesor universitario: el aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable (DE LA CRUZ, 2004) exige un cambio de mentalidad y de actitud también en el estudiante. El sistema educativo vigente en España, a lo largo de todos sus estamentos, ha contribuido a crear, durante décadas, un modelo de estudiante pasivo, poco dado al aprendizaje autónomo y a la experimentación independiente. Por el contrario, el modelo ha ignorado e incluso penalizado este tipo de aprendizaje, a través de la figura del profesor omnisciente, poseedor único del conocimiento verdadero.

No es un problema exclusivo de la Universidad, aunque algunos aspectos como la masificación y la configuración de los *curricula* han contribuido a agudizar este problema en la enseñanza superior. En efecto, el estudiante desarrolla su personalidad y sus estructuras mentales, a lo largo de los diferentes ciclos formativos, en el marco de estas prácticas docentes, y llega a la Universidad con una actitud pasiva y con un escaso desarrollo de muchas de las capacidades, destrezas y habilidades necesarias para el aprendizaje activo que propugna el nuevo modelo impulsado por el proceso de Bolonia. En la Universidad continúa observando que el comportamiento que "funciona" es el que ha aprendido en los niveles formativos inferiores: actitud pasiva, asimilación sin transformación crítica de los conocimientos transmitidos por el profesor, memorización más que interpretación y comprensión, y valoración relativamente escasa de la iniciativa y el aprendizaje autónomo. Esta es la realidad del estudiante universitario y nos encontramos a escasos años de un proceso ineludible que debe llevar a una transformación completa del modelo de enseñanza.

La reflexión inmediata que surge ante estos planteamientos nos hace pensar que el cambio de mentalidad que se requiere en el estudiante ante el modelo de aprendizaje supone, como todos los cambios de mentalidad, un proceso lento y muy costoso, que debe estar acompañado y apoyado de un cambio paralelo en la mentalidad y el comportamiento del profesorado universitario<sup>3</sup>. Por otro lado, este modelo de aprendizaje debe-

<sup>3</sup> Tal como indica DE LA CRUZ (2004) "Efectivamente, el nuevo modelo educativo demanda un cambio de mentalidad en el profesor y en el estudiante. Este cambio de mentalidad exige: voluntad, esfuerzo, perseverancia, implicación y compromiso por ambas partes. El cambio de mentalidad, de concepciones, de ideas y conductas no es fácil. Los comportamientos y las ideas tienden a reproducirse, se resisten al cambio porque encierran valoraciones y aspectos afectivo-motivacionales. Las ideas y los comportamientos previos están profundamente arraigados, reforzados y avalados por la experiencia, son teorías autoconfirmadas por eso son resistentes al cambio. Consecuentemente, todo cambio conceptual y comportamental lleva su tiempo y sigue un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje, por etapas, que las ciencias humanas han descrito con precisión. Por tanto, todo programa de formación para cambio de mentalidad y prácticas docentes tiene que tener en cuenta estos aspectos si quiere ser eficaz." (pág. 5)

r  incorporarse también a los restantes niveles educativos, de forma que el estudiante desarrolle progresiva y armónicamente las habilidades, competencias, destrezas y conocimientos adecuados.

#### LECCIONES DE UNA EXPERIENCIA

Los alumnos de la asignatura Geografía de las Regiones Turísticas del Mediterráneo del curso 2004-2005, perteneciente a la Diplomatura de Turismo de la Universitat de València, han participado en una experiencia inspirada en los conceptos y filosofía de la nueva pedagogía universitaria que se materializa en el proceso de Bolonia, a iniciativa del profesor<sup>4</sup>. A partir de una concepción participativa, autónoma, cooperativa y auto-responsable del proceso de aprendizaje – enseñanza, se construyó una programación docente que incorpora elementos de la enseñanza tradicional (algunas lecciones magistrales participativas) junto con una estructura general y una filosofía centradas en el aprendiz.

El funcionamiento de la asignatura queda definido por los siguientes parámetros:

1. Disponibilidad del temario de la asignatura con antelación al periodo de matrícula. Dicho temario incorpora información detallada sobre las normas de funcionamiento de la asignatura (metodología y sistema de evaluación), la función de las tutorías, la descripción de los objetivos de aprendizaje (conocimientos, procedimientos y aptitudes), pautas para la elaboración del trabajo voluntario de la asignatura, descripción del temario, calendario de las sesiones docentes con indicación de los contenidos de cada sesión, y bibliografía de referencia clasificada por temas (incluyendo una bibliografía general y apartados referidos a enlaces y recursos web).
2. El sistema de evaluación se ha diseñado de tal modo que un estudiante puede alcanzar una calificación elevada sin necesidad de realizar un examen escrito. Esto se consigue mediante la implantación de un sistema de evaluación continua que otorga gran importancia a las actividades en el aula y a la participación del estudiante. La calificación final depende en un 60% de la evaluación de las prácticas y ejercicios de la asignatura, y en un 40% del examen final. De forma voluntaria, el alumno puede sumar dos puntos mediante la realización de un trabajo cuyos objetivos y metodología se encuentran descritos en el temario de la asignatura. De este modo, un alumno que planifique su proceso de aprendizaje puede centrarse en los trabajos y ejercicios prácticos y la realización de un trabajo de fin de curso, y obtener una puntuación adicional con la realización del examen final a partir de un estudio relajado de los contenidos.
3. Organización de las sesiones presenciales en bloques de “teoría” y “práctica”: dos horas semanales de *clases “teóricas”* de desarrollo del temario que incorporan periódicamente ejercicios u otras actividades de comprensión y participación; una hora semanal de *clases prácticas* en la que se trabajan los ejercicios prácticos y se dan pautas para la elaboración del trabajo voluntario. Los trabajos prácticos de la asignatura se conciben como trabajos en grupo. A este fin, se constituyen al inicio de la asignatura grupos de trabajo de 3   4 alumnos que se mantendrán durante el resto del proceso de apren-

<sup>4</sup> Está previsto que esta metodología se mantenga para el curso 2005-2006

- dizaje. El grupo aporta al trabajo práctico mayores potencialidades para cultivar habilidades de liderazgo, cooperación, planificación y reparto de tareas.
4. Las tutorías adquieren gran relevancia. Se plantean las siguientes funciones: resolver dudas o comentarios en relación a los contenidos teóricos; resolver temas relacionados con los distintos componentes prácticos de la asignatura; guiar al estudiante en la ampliación de conocimientos sobre temas que susciten su interés; ocasionalmente, plantear sesiones de trabajo con grupos reducidos para profundizar sobre un tema relacionado con la asignatura. Las personas o grupos que realizan el Trabajo de Curso deben acudir a tutoría al menos en 3 ocasiones para discutir el planteamiento del trabajo y realizar su seguimiento.
  5. Toda la información de la asignatura está disponible a través de una página web que contiene los siguientes elementos:
    - La descripción y presentación de la asignatura.
    - El temario.
    - Las presentaciones que el profesor realiza en las sesiones teóricas en formato .pdf. Estas presentaciones se ponen a disposición de los alumnos de forma secuencial, con el fin de “acompañar” la planificación del proceso de aprendizaje.
    - Los ejercicios y prácticas clasificados por temas con la documentación pertinente para su realización.
    - Un espacio de comunicación bidireccional entre el profesor y el alumno llamado “la pizarra”. En la “pizarra verde” el profesor incorpora cualquier noticia, aviso o información que considere relevante para el desarrollo de la asignatura; en la “pizarra azul” los alumnos pueden hacer llegar al profesor vía correo electrónico informaciones, noticias o reflexiones que consideren relevantes y que quieran compartir con el resto del grupo. El profesor, tras comprobar que el contenido es pertinente, lo incorpora a la pizarra.
    - Un área de documentación.
    - Enlaces a páginas web de interés con la descripción básica de su contenido.
  6. Los objetivos de aprendizaje se definen de acuerdo con el modelo de aprendizaje de competencias que rige la nueva filosofía cognitivista. Se definen como aquellos aprendizajes básicos que se pretende que el alumno alcance a través del desarrollo de su trabajo en la asignatura. Estos aprendizajes incluyen “el conocimiento de hechos, principios, terminología, procedimientos, valores, capacidades, habilidades y técnicas. Se trata, en suma, de un conjunto de intenciones que orienta la enseñanza. A través de los objetivos podemos identificar lo que es pertinente en el aprendizaje y, por tanto, aquello que va a orientar la propia evaluación” Servei de Formació Permanent Universitat de Valencia (2003) *Guía Docente. Principios para su Diseño*. <http://adeit.uv.es>. De acuerdo con esta definición, se plantea como objetivo general para la asignatura Ordenación del Territorio ofrecer situaciones de aprendizaje significativo que permitan al alumno adquirir competencia en la interpretación de los procesos territoriales que afectan a la actividad turística en los países del Mediterráneo. Este objetivo general, amplio, se desarrolla, su vez, en una serie de conocimientos, procedimiento y aptitudes a alcanzar.
- La aplicación de esta experiencia de aprendizaje, inspirada en la filosofía del proceso de Bolonia se revela, al mismo tiempo, excitante y agotadora. El cuadro 4 recoge, a modo de síntesis, los principales aspectos positivos y negativos de la experiencia.

Cuadro 4. Diagnóstico de la experiencia docente: aspectos positivos y negativos

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Elevado interés e implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje	Carga de trabajo excesiva y no valorada para el docente: tareas no reconocidas (planificación, elaboración y realización de trabajos prácticos, tutorización más cercana, corrección "intensiva", etc.)
Valoración muy positiva de los alumnos en las encuestas de evaluación a pesar de indicar que el esfuerzo de aprendizaje es elevado	Masificación: imposibilidad de profundizar adecuadamente en el proceso de aprendizaje debido al elevado número de alumnos
Consecución de objetivos de aprendizaje que van más allá de la adquisición de conocimientos	Desmotivación potencial del profesor debido al escaso reconocimiento del esfuerzo en la mejora de la docencia
Utilización de las tutorías	Incomodidad inicial de los alumnos frente a un método de aprendizaje que no se ajusta a los modelos que ellos reconocen
Satisfacción del docente derivado de la implicación de los estudiantes	
Evaluación del aprendizaje más aproximada a la realidad al contar con múltiples elementos de evaluación	

## CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

A todo buen docente le interesa, ante todo, el aprendizaje de sus alumnos y su propia mejora profesional. Desde el punto de vista teórico, el modelo que plantea el proceso de Bolonia permite, por un lado, que los profesores se conviertan en facilitadores a través de los que se cataliza el proceso de aprendizaje de los estudiantes; por otro lado, posibilita el avance hacia una Universidad que contribuya a la formación integral de las personas, más allá de la simple transmisión de conocimiento.

Todo esto será sólo posible si el modelo se pone en funcionamiento en su totalidad, tal como ha sido concebido, sin restricciones ni limitaciones de ningún tipo. La actual configuración de las enseñanzas universitarias es inadecuada, dado que está organizada en función de un modelo de enseñanza unidireccional y básicamente presencial, en el que la interacción profesor-estudiante se reduce al mínimo necesario, la mayoría de las veces por imposibilidad material y por "defensa" de los propios docentes.

El estudiante llega a la universidad con unos vicios adquiridos durante las etapas previas del proceso educativo. La filosofía de Bolonia, el aprendizaje activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable, como dice De la Cruz, exige en el alumno una predisposición y unas actitudes que no sólo no se han desarrollado, sino que se han desincentivado e incluso penalizado durante toda su historia educativa. En consecuencia, el estudiante universitario se siente cómodo en los modelos tradicionales de enseñanza y desconfía de las innovaciones que desconoce.

Cuadro 5. Estimación en número de horas del tiempo de dedicación real a las diversas tareas del proceso docente en función del número de alumnos. Ejemplo para una asignatura de 6 créditos tradicionales.

Elemento	30 alumnos	60 alumnos	120 alumnos
Preparación de la asignatura (búsqueda de materiales, elaboración de contenidos y presentaciones, sistema de evaluación, ejercicios y trabajos prácticos, pagina web, etc.) <sup>5</sup>	160	160	160
Sesiones docentes	60	60	60
Corrección de ejercicios y prácticas <sup>6</sup>	41	82	164
Tutorización <sup>7</sup>	42	84	168
Total horas	303	386	552
Créditos ECTS de esfuerzo del profesor	12,12	15,44	22,08
Créditos ECTS de esfuerzo del alumno <sup>8</sup>	6,2	6,2	6,2

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, el “oficio” de profesor universitario se aprende sobre la marcha. No existe un recorrido formativo marcado en aspectos tan fundamentales como la organización curricular, la pedagogía docente, las diferentes estrategias de aprendizaje, la importancia de poner a punto un buen sistema de evaluación, la tutorización, etc. De este modo, el profesor universitario llega a la práctica de su profesión con un nivel de conocimientos sobre su disciplina adecuado pero con grandes carencias en lo que se refiere a su preparación como docente.

Mientras el nuevo modelo formativo que propone el proceso de Bolonia apuesta por estrategias docentes innovadoras, la docencia sigue siendo, en la universidad española, la “cenicienta”: los mecanismos de reconocimiento de méritos en relación con la calidad docente son insuficientes e inadecuados y, con ello, contribuyen enormemente a desincentivar los esfuerzos de formación y reciclaje del profesorado; sigue faltando un plan

<sup>5</sup> El criterio utilizado para valorar el tiempo general de preparación de la asignatura es de un mes a tiempo completo; es decir, 5 jornadas completas de 8 horas a la semana.

<sup>6</sup> El criterio utilizado para valorar el coste temporal de corrección de los ejercicios y trabajos prácticos es el siguiente: 8 ejercicios en grupos de 4 personas y 2 ejercicios individuales (calculados en función de las 15 horas de prácticas). Tiempo de corrección de cada ejercicio 20 minutos.

<sup>7</sup> El criterio utilizado para valorar el coste temporal de la tutoría es el siguiente: 3 visitas en grupos de 4 alumnos a lo largo de la asignatura, más una visita individual. Todas las visitas tienen una duración de 30 minutos. Se consideran tiempos mínimos dado que es muy probable que los 30 minutos resulten insuficientes y que existan grupos de 3 alumnos.

<sup>8</sup> Para el cálculo del esfuerzo del estudiante se tienen en cuenta los siguientes parámetros:

- enseñanza presencial: 60 horas
- preparación y realización de trabajos y ejercicios fuera del aula: 60 horas
- estudio de contenidos: 30 horas
- preparación y realización de pruebas de evaluación: 4 horas
- asistencia a tutorías: 1 hora

ordenado y viable de formación didáctica para los profesores que tenga carácter obligatorio o, cuanto menos, que implique el reconocimiento de méritos específicos a quienes lo realicen. Además, las nuevas tareas derivadas de la puesta en práctica del modelo docente que propone Bolonia no han sido incorporadas de manera adecuada en las experiencias piloto sobre innovación educativa (cuadro 5).

La masificación de la enseñanza universitaria es, quizá, uno de los mayores problemas que afronta el proceso de Bolonia (cuadro 5). Aplicar los conceptos y estrategias docentes que se proponen en un grupo de 120 estudiantes plantea serias dificultades. La masificación desmotiva la asistencia de los alumnos ante la “despersonalización” del proceso de aprendizaje; hace poco viable, aunque no imposible, la utilización de técnicas docentes de trabajo en grupo y exposición de resultados; hace mucho más difícil detectar problemas particulares de los estudiantes y afrontarlos; multiplica el esfuerzo del docente para preparar sistemas de evaluación continua que implican la corrección intensiva de ejercicios y trabajos; reduce la relevancia y funcionalidad de la tutoría tal como está planteada en el nuevo sistema docente que emana de Bolonia. La innovación educativa que ya se está aplicando en algunas titulaciones hace necesario afrontar la problemática de la masificación. El nuevo sistema se optimiza en grupos reducidos de aproximadamente 30 alumnos y en ningún caso debería pensarse en superar los 60 alumnos. Plantear una enseñanza universitaria como la que propone el proceso de Bolonia con grupos mayores llevará ineludiblemente al agotamiento y desincentivación del profesorado, y al fracaso y perversión del modelo a corto plazo.

La finalidad principal del proceso educativo no puede ser otra que formar personas completas, implicadas en los problemas de la sociedad, con criterio propio. La Universidad tiene una función fundamental en este sentido que puede ejercer de manera más o menos efectiva. Lograr una interacción profunda entre el profesor y el estudiante es fundamental para este fin. El proceso de Bolonia y todas sus implicaciones tendrán sentido y podrán calificarse como un éxito si el profesor universitario permanece en la memoria del antiguo alumno como un referente en el conocimiento de una materia específica, pero también como el guía a través de una de las etapas más atractivas de su vida.

Es la hora de poner en marcha una enseñanza universitaria realmente útil y significativa, siempre que se apueste realmente por ello y que las transformaciones necesarias no se diluyen en obstáculos organizacionales y presupuestarios.

#### BIBLIOGRAFÍA

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003): *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruxelles, COM (2003), 58 final 05.02.2003
- CRUZ TOMÉ, M<sup>a</sup> A. DE LA (2004): *Taller “Elaboración del Proyecto Docente”*. Mimeografiado
- GOOD, TH. y BROPHY, J. (1996): *Psicología educativa contemporánea*. México. McGraw Hill.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento Marco Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- SERVEI DE FORMACIÓ PERMANENT UNIVERSITAT DE VALENCIA (2003): *Guía Docente. Principios para su Diseño*. <http://adeit.uv.es>.
- UNESCO (1998): *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

- UNIVERSIDAD DE DEUSTO & UNIVERSIDAD DE GRONINGEN (2003): *Tuning Educacional Structures in Europe*. Informe Final. Fase uno. Bilbao: Universidad de Deusto
- VALCÁRCCEL CASES, M. (Coord.) (2003): *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Programa de Estudios y Análisis Destinado a la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Superior y de la Actividad del Profesorado Universitario, Proyecto EA2003-0040
- ZABALA, A. (coord.). (2000): *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.

## BIBLIOGRAFÍA EN RELACIÓN CON EL TEMA

- ALONSO TAPIA, B. (2001): Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios, en GARCÍA VALCÁRCCEL, A. (coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla, pp.79111.
- ALTALEJOS, E.; IBAÑEZ MARTÍN, J. A.; JORDAN, J. A.; JOVER, G. (1998): *Ética Docente*. Barcelona: Ariel.
- AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS (2000): *Statement on Professional Ethics*. <http://www.aaup.org/kbethics.htm>
- ARGÜELLES, A. (1997): Formación basada en competencias laborales. Méjico: Limusa
- AUSUBEL, D.P. et al. (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- BANDURA, A. (1987): *Teoría del aprendizaje social*, Barcelona, Espasa Calpe.
- BARNETT, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BARRO AMENEIRO, S. (2003): Espacio Europeo de Educación Superior ¿Estamos implicados o preocupados? *Suplemento Campus de El Mundo*, 24 de julio, 2003.
- BAUTISTA VALLEJO, J.M. (2000): *La universidad en la encrucijada de la formación*, Huelva, Hergué.
- BENEDITO, V. (coord.) (1992): *La formación del profesorado universitario*. Madrid, MEC.
- BENEJAM, P. (1996): La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 9, p. 7-14.
- BENEJAM, P. (1999): El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales. En: *Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI.- qué contenidos y para qué*. Sevilla, Díada, p. 15-25.
- BOE (2001): *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, BOE nº 307 de 24 de diciembre de 2001
- BROWN, G. y ATKINS, M. (1988): *Effective Teaching in Higher Education*. Londres: Methuen & Con.Ltd.
- CASTONGUAY LEBLANC Y. ; COUTURIER LEBLANC G. (1989): L'excellence professorale selon les étudiants du premier cycle du CUM de l'université de Moncton. *Pedagogique*, vol. 9.
- COLL, C. (1997): *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata
- COLL, C. (1998): El conocimiento psicológico y su impacto en las transformaciones educativas, en OEI (obra colectiva), *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*, pp. 301-338. Buenos Aires: Troquel

- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (2001): *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Colección "Psicología y Educación", Alianza Editorial.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1997): *Towards a Europe of knowledge*. Bruselas, CCE.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): *Informe de la Comisión Futuros Objetivos precisos de los sistemas educativos*. Bruselas, CCE.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2000): *Informe Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998): *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General
- COWAN, J. (1998): *On becoming an innovative university teacher: reflection in action*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education.
- CRUZ TOMÉ, M. A. (1999): Modelo de profesor y modelo de formación. En HORNILLA, T. *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Bilbao. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- CRUZ TOME, M. A. DE LA (2000): La formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3 8, 193 5
- CRUZ TOMÉ, M<sup>a</sup>. A. DE LA (2003): Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, núm. 3 3 1. pp. 3 566
- CRYER, P. Y ELTON, L. (1992): *Promoting active learning in large classes*. Sheffield: Universities Staff Development and Training Unit.
- DALLAT, J; RAE, G. (1993): Teacher training for university teachers?. En ELLIS, R. (Ed.) *Quality Assurance for University Teaching*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- DAVIS, J. L. (1998): Passage d'une conception centrée sur l'enseignement à une conception centrée sur l'apprentissage: recrutement du personnel et stratégies de développement de carrière pour les universités du vingt et unième siècle. *Enseignement supérieur en Europe*, vol. XXIII, No. 3, 924
- DE JUAN, J. (1995): *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*, Madrid, Dykinson.
- DE MIGUEL, M. (1997): Evaluación y Reforma Pedagógica de la Enseñanza Universitaria. En APODAKA Y LOBATO (eds.) *Calidad de la Universidad orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- DE MIGUEL, M. (1998): La Reforma Pedagógica: Una cuestión pendiente en la Reforma Universitaria, en *Política y Reforma Universitaria*. DE LUXAN, J.M. (ed.). Editorial Cedecs, 1998.
- DOMÉNECH, F. Y GARCÍA BACETE, F. (2000): *Guía Didáctica del Profesorado Universitario*, Castelló, Universitat Jaume I.
- DONNAY, J. Y ROMAINVILLE (Eds) (1996): *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend*, Bruxelles. De Boeck & Larcier S.A.
- DUKE, C. (2002): *Managing the Learning University*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- DUNKIN, Mj. Y PRECIANS, R. P. (1992): Award winning university teachers' concepts of teaching. *Higher Education*, 24, 483 5021
- ELLIS, R. (Ed.) (1993): *Quality Assurance for University Teaching*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- ELTON, L. (1993): University teaching: a professional model for quality, en Ellis, R. *Quality assurance for university teaching*. Buckingham. Open University Press.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1999): La formación permanente del profesor universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. n° 34,133-157.
- ESTEVE, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989): *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Hispagraphis, Salamanca, 1989.
- GARCÍA, F.F. Y MERCHÁN, F.J. (1998): Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las ciencias sociales. Una perspectiva didáctica. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras ciencias sociales*, n° 2, p. 45-89.
- GARCÍA VALCÁRCEL, A. (2001): La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional, en GARCÍA VALCÁRCEL, A. (coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla, pp.9-43.
- GIBBS, G. HABESHAW, T. Y HABESHAW, S. (1988a): *53 Interesting things to do in your lectures*. Bristol: Education and Technical Associates.
- GIBBS, G. HABESHAW, T. Y HABESHAW, S. (1988b): *53 Interesting ways to teach large classes*. Bristol: Technical and Educational Services.
- GIL, F. (1996): *Sociología del Profesorado*. Barcelona. Ariel Educación.
- GROS, B. Y ROMANA, T. (1995): *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (2000): Un nuevo profesorado para una universidad nueva. ¿Conciencia o presión, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46
- JOHNSON, D. Y JOHNSON, R. (1987): *Learning together and alone*. 2ª ed., Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- KAGAN, S. (1992): *Cooperative Learning*. Kagan Cooperative. San Juan Campistrano.CA
- LÁZARO, L. M. (1993): *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación*. Valencia: Servei de Formació Permanent.
- LEY ORGÁNICA DE REFORMA UNIVERSITARIA (1983): Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto, de Reforma Universitaria. *BOE*, 209, 1 de Septiembre de 1983.
- LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (2001): Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, *BOE*, 24 de diciembre de 2001, pp.4940049425.
- LÓPEZ CAMPS, J. LEAL FERNÁNDEZ, L. (2002): *Aprender a planificar la formación*. Barcelona: Paidós.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- MARCELO, C. (2001): El proyecto docente: una ocasión para aprender, en GARCÍA VALCÁRCEL (coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla, pp.45-77.
- MECD (2003): *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MEDINA, A. (2001): Los métodos en la enseñanza universitaria, en GARCÍA VALCÁRCEL, A. (coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla, pp.155-198.
- MICHAVILA, F. CALVO, B. (1998): *La Universidad Española hoy*. Propuesta para una política universitaria. Madrid. Síntesis.
- MICHAVILA, F. CALVO, B. (2000): *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso García Escudero.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *La formación del profesorado universitario*.

- Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MONEREO, C.; POZO, J. I. (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Editorial Síntesis
- MORENO JIMÉNEZ, A. Y MARRÓN, M.J. (eds.) (1995): *Enseñar geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid, Síntesis.
- NEWBLE, D. Y CANNON, R. (1989): *A Handbook for teachers in Universities and Colleges: A guide to improving teaching methods*. Kogan Page Ltd.
- NOVAK, J.; GOWIN, D. (1984): *Aprendiendo a Aprender*.
- OCDE (2000): *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: Center for Educational Research and Innovation
- PULIDO, A., VIZCARRO, D., FONTELA, E., GARCÍA ROMERO, A., MARÍN, M.D., PELAYO, S., ONDÉ, D., GONZÁLEZ, R., SENRA, I. (2002) *Metodología de evaluación de la calidad docente e investigadora. Planteamiento y experimentación*. Informe de investigación, <http://www-mec.es/>.
- RAMSDEN, P. (1992) *Learning to teach in higher education*. London, Routledge.
- REICHERT, S., TAUCH, C. (2003): Progress towards the European Higher Education Area. *Forward form Berlin: the role of universities: to 2010 and beyond*, European University Association (EUA), Leuven. Trends, 2003.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2000): Viejas y nuevas geografías, viejas y nuevas propuestas didácticas. El fin de los exclusivismos, en *Boletín de la AGE*, 29, 2000, p. 93-108
- RODRIGUEZ ROJO, M. (2000): Sociedad, universidad y profesorado, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 7999
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid: MEG Paidós.
- THE MAGNA CHARTA OF UNIVERSITY, BOLOGNA, 18 september, 1988
- UNESCO (1995): *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París, UNESCO.
- UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid, Santillana/UNESCO.
- WEIMER, M.G. (Ed.) (1987): *Teaching large classes well*. London. Jossey Bass.
- ZABALA, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Graó.

